

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**Formação Continuada online de Professores de Educação Física para a Inclusão:
forjando uma PEDAGOGIA DESCAPACITISTA**

Aline Alvernaz

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO: FORJANDO UMA
PEDAGOGIA DESCAPACITISTA**

ALINE ALVERNAZ

Sob a Orientação da Professora
Edméa Oliveira dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474f Alvernaz, Aline, 1983-
Formação continuada online de professores de
educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia
descapacitista / Aline Alvernaz. - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2022.
231 f.: il.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Formação Continuada. 2. Pesquisa-formação na
Cibercultura. 3. Educação Física Inclusiva. 4.
Interseccionalidade. 5. Capacitismo. I. Santos, Edméa
Oliveira dos, 1972-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 11 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.001307/2023-55

Seropédica-RJ, 10 de janeiro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ALINE DE ALVERNAZ BRANCO FERRAZ

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 06/12/2022

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO. Dra. UFRRJ. (Examinadora Interna).

MARCIA DENISE PLETSCH. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

MARA LÚCIA REIS MONTEIRO DA CRUZ. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

STEPHANIE VIRGINIA REIST. Dra. SU (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 18/01/2023 20:22)

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 11/01/2023 09:24)

FABIANE FROTA DA ROCHA MORGADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptEFD (11.39.53)
Matrícula: 2200105

(Assinado digitalmente em 11/01/2023 15:56)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 10/01/2023 20:56)

STEPHANIE VIRGINIA REIST
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: 488241778

(Assinado digitalmente em 11/01/2023 18:03)

MARA LÚCIA REIS MONTEIRO DA CRUZ
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 012.042.987-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **11**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/01/2023** e o código de verificação: **15d01b0514**

DEDICATÓRIA

Ao meu amado e querido Pai 

Ademir Jorge de Souza Branco (*in memoriam*) que com muito trabalho, amor, ternura e música sempre acreditou e priorizou os estudos na nossa simples família. Obrigada Pai, por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda comunidade acadêmica que marca minha história de vida e formação que me conduziu direta ou indiretamente a esse momento da minha vida.

Ao PPGEDUC – Programa de Pós-graduação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares que subverte a lógica acadêmica dominante e forma Doutores, Professores trabalhadores na Baixada Fluminense que com suas pesquisas contribuem para o caminhar da Educação neste contexto popular, diverso e muito criativo, mostrando para o mundo nossa criatividade em existir neste contexto que por muitas vezes é abandonado e desafiador.

Ao GPDOD- Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, que como grupo cumpre seu papel de acolhida, estudos, boas risadas, energia boa e muita criação, nutrindo a pesquisa e o pesquisar.

A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita e toda equipe gestora dos processos formativos da Rede, em especial a Professora Waleska Rangel, Coordenadora do Ensino Fundamental pela confiança de parceria no convênio Universidade e Escola.

Aos professores de Educação Física da Rede de Mesquita que juntos criamos um movimento único e inovador com toda nossa potência criativa no exercício de aprender a construir uma Educação Física mais democrática, humanizada e inclusiva. Toda minha honra e gratidão a cada um de vocês que caminharam e caminham comigo neste desafio/objetivo.

Aos meus alunos e amigos da E. M. Prof. Marcos Gil que fazem parte desta jornada de vida e formação. Tailane (*in memoriam* ❤️), Stephanie, Marlon, Tielen, Wellington, Karine, Matheus: alunos que se tornaram amigos e são meus amores que a escola me deu, e que me ensinaram um *jeitooutro* de viver essa vida.

A Professora Doutora Edméa Santos que com sua brilhante e dedicada docência me acolheu neste grupo e me conduziu nesta jornada de construir uma ciberpesquisa-formação com muita implicação, criatividade e amor.

Ao Professor Doutor José Henrique dos Santos e ao GPPEFE – Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte que trilhou comigo o primeiro ano desta jornada e do qual tenho imenso prazer de caminhar e contribuir no campo da Pedagogia da Educação Física.

E por fim, e mais importante, a minha amada família que me dá suporte para esta jornada de maneira incondicional e sempre acredita nos meus planos, projetos e sonhos. Obrigada

Bebel, Chico, Junior e Mãe. Obrigada minha Nossa Senhora por tanto amor! Obrigada meu Deus!

E, muito obrigada a você, que me deu a honra da leitura deste texto.

RESUMO

ALVERNAZ, Aline. **Formação Continuada online de Professores de Educação Física para a Inclusão: forjando uma PEDAGOGIA DESCAPACITISTA**. 2022. 231 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Garantir acesso e permanência dos alunos com deficiência às escolas é um dos grandes desafios no cenário educativo que se apresenta. Na disciplina de Educação Física, particularmente, observamos questões pedagógicas, no campo do currículo, organização de conteúdos, reestruturação de aulas, planejamento, além de outros desafios, como: ressignificação da participação nas aulas, questões corporais que atravessam a deficiência, e seus desdobramentos em diferentes níveis de relacionamento escolar, que culminam no discurso docente “não estou preparado para dar aulas para o aluno com deficiência”. O objetivo desta pesquisa é compreender como se dá a formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão na modalidade online. Apresentamos nosso dispositivo de pesquisa “DESCAPACITA!”, sustentado metodologicamente pela Ciberpesquisa-formação, bricolada aos princípios da multirreferencialidade, da cibercultura e à abordagem das pesquisas com os cotidianos. O campo de pesquisa é a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de Mesquita/RJ. O processo formativo docente na perspectiva inclusiva foi construído em dispositivos síncronos e assíncronos articulando interfaces do *WhatsApp*, *Zoom* e o *Instagram*. Nessa perspectiva, atos de currículo foram engendrados com vista à emergência de conversas e narrativas diversas, em múltiplas linguagens e mídias, a fim de melhor compreendermos a realidade investigada. Encaminhamos a organização de uma Pedagogia Descapacitista, que emerge deste coletivo de professores, forjando abordagens sobre o corpo e suas práticas, a partir de uma abordagem interseccional, tendo em vista a superação do capacitismo na escola como viés de construção de um caminho para a efetivação da Educação Inclusiva, com foco na humanização a fim de atualizar processos formativos docentes/discentes que atendam às demandas educativas diligentes.

Palavras-chave: Formação Continuada, Pesquisa-formação na Cibercultura, Educação Física Inclusiva, Interseccionalidade, Capacitismo

ABSTRACT

ALVERNAZ, Aline. **Physical Education teachers online continuing education for inclusion: forging a DISABLEISM PEDAGOGY**. 2022. 231 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

Ensuring access and permanence of students with disabilities in schools is one of the great challenges in the presented educational scenario. In the discipline of Physical Education, particularly, we observed pedagogical issues: curriculum adaptations, content organization, restructuring of classes, planning, in addition to other challenges, such as: re-signification of class attendance, body issues that cross disability, and their unfolding at different levels of school relationships, which culminate in the teacher's speech "I am not prepared to teach classes for students with disabilities". The goal of this research is to understand how the continuing education of Physical Education teachers takes place in the perspective of inclusion in an intersectional approach in the online modality articulated to Instagram. We present our research device "DESCAPACITA!", methodologically supported by Cyber-research training, bricoladed to the principles of multi-referentiality and the approach of the research with everyday life. The research field is the continuing education of Physical Education teachers from the Educational Department of the city of Mesquita/RJ. The teacher training process in the inclusive perspective has been built in synchronous and asynchronous devices articulating WhatsApp, Zoom and Instagram interfaces. In this perspective, acts of curriculum were engendered with a view to the emersion of diverse conversations and narratives, in multiple languages and media, in order to better understand the investigated reality. We forward the organization of a Decapacitist Pedagogy, which emerges from this group of teachers, forging approaches about the body and its practices, from an intersectional approach, aiming to overcome capacitism in school as a way to build a path for the effectiveness of Inclusive Education, focusing on humanization in order to update teacher/discrent educational processes that meet the diligent educational demands.

Keywords: Teacher Training, Cyber-research training, Inclusive Physical Education, Intersectionality, Disablism.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ACD	Alunos com deficincia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associao Nacional de Ps Graduao e Pesquisa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELEI	Centro de Estudios Latinoamericanos de Educacin Inclusiva
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
CsO	Corpo sem rgos
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal na Aprendizagem
EaD	Educao a Distncia
EJA	Educao de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Mdio
EoL	Educao Online
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GEPEFs	Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental
GPROD	Grupo de Pesquisa Docncia Cibercultura
GPPEFE	Grupo de Pesquisa de Pedagogia da Educao Fsica e do Esporte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao
LEPEDI	Laboratrio de Estudos e Pesquisas em Educao, Diversidade e Incluso
LIBRAS	Lngua Brasileira de Sinais
PAP	Passo a Passo
PCDs	Pessoas com Deficincia
PCNs	Parmetros Curriculares Nacionais
PPGEDUC	Programa de Ps-Graduao em Educao, Contextos Contemporneos e Demandas Populares
PROPED	Programa de Ps-graduao em Educao
SEMED	Secretaria Municipal de Educao
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da autora.....	24
Figura 2 – Professores de Mesquita em um encontro de Formação Continuada para escrever um livro. Membros do GPPEFE/UFRRJ. Novembro de 2019. Eu com 35 semanas de gestação .	30
Figura 3 – Reunião com aula do GPDOC/UFRRJ. Nossa “Mini Harvard”, 2019.....	32
Figura 4 – Bebel e Chiquinho: memórias afetivas da Pandemia, 2020.....	33
Figura 5 – Infográfico ciberpesquisa-formação.....	41
Figura 6 – GEPEF – Educação Física – Outubro de 2018	44
Figura 7 – Encontro presencial para a construção do livro - Agosto de 2019.....	45
Figura 8 – Memórias das atividades de construção do livro na pandemia	46
Figura 9 – Linha do tempo do dispositivo Descapacita!	50
Figura 10 – Infográfico do “Descapacita!”!	53
Figura 11 – Print da tela do Zoom – GEPEF junho 2021 (continua)	55
Figura 12 – Print de tela do WhatsApp	57
Figura 13 – Prints de tela do WhatsApp.....	57
Figura 14 – Print de tela de perfis do Instagram que apresentaram uma proposta educativa extraescolar.....	60
Figura 15 – Print <i>de tela</i> @educacaofisica.mesquita.....	62
Figura 16 – Print de tela do Evernote	64
Figura 17 – Diários de pesquisa físicos	65
Figura 18 – Audio post	67
Figura 19 – Conversas no WhatsApp	68
Figura 20 – Print de tela do Grupo do Facebook – E.M. Prof. Marcos Gil (1).....	69
Figura 21 – Print de tela do Grupo do Facebook – E.M. Prof. Marcos Gil (2).....	69
Figura 22 – “Descapacita Day” (continua).....	79
Figura 23 – Matéria no site da prefeitura de Mesquita sobre o “Descapacita Day”.....	81
Figura 24 – Exemplo de videoatividade no perfil @educaprofessor	94
Figura 25 – Print do WhatsApp.....	95
Figura 26 – Eixos norteadores do Descapacita!	99
Figura 27 – Print de tela: Padlet e WhatsApp – “Crip Camp”	108
Figura 28 – Print do site globo.com	109
Figura 29 – Print do WhatsApp - Ciberativismo.....	110

Figura 30 – Post do perfil @historiasdecego.....	111
Figura 31 – Print do Instagram perfil @sarawagneryork	112
Figura 32 – Print de tela do Instagram @miguel_longo	113
Figura 33 – Print do Instagram do perfil @paulamwerneck	114
Figura 34 – Print do Instagram do perfil @thatipiancastelli	114
Figura 35 – Charge do ilustrador Nando Motta.....	115
Figura 36 – Capacitismo x Descapacitismo x Anticapacitismo	118
Figura 37 – Print de tela WhatsApp	124
Figura 38 – Print de tela do Instagram	125
Figura 39 – Infográfico Movimento das Noções Subsuncoras	130
Figura 40 – Pilares para o encadeamento de uma Pedagogia Descapacitista.....	132
Figura 41 – Fotos da página do diário de pesquisa.....	133
Figura 42 – Print de tela WhatsApp e Instagram.....	140
Figura 43 – Print de tela do Instagram	143
Figura 44 – Print de tela do WhatsApp e Instagram.....	144
Figura 45 – Print de tela do WhatsApp	145
Figura 46 – GEPEF – Educação Física - Encontro mensal online, julho - 2021.....	147
Figura 47 – Conversa com os professores	147
Figura 48 – Post sobre um tradicional livro da Educação Física.....	149
Figura 49 – Atividade Circuito	150
Figura 50 – Atividades psicomotoras, com o uso de colchão	151
Figura 51 – Possibilidades do corpo na escola.....	156
Figura 52 – Print do microvídeo.....	160
Figura 53 – Print de tela. Notícia sobre a demissão de funcionários estatutários.	162
Figura 54 – Post sobre os desafios das escolas na Baixada Fluminense	163
Figura 55 – Print de tela do Instagram e WhatsApp sobre a docência compartilhada	169
Figura 56 – Aula com materiais produzido por professores.....	171
Figura 57 – Logotipo do dispositivo	172
Figura 58 – Post sobre os termos utilizados que se referem a inclusão na sociedade	176
Figura 59 – Print do Instagram @janeladapatty	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita!	70
Quadro 2 – Diferenças entre programa e estratégia.	75
Quadro 3 – Organização da proposta do Descapacita Day	77
Quadro 4 – Características EoL x EaD.....	86
Quadro 5 – Produção de conteúdo no Instagram.....	92
Quadro 6 – Educação Especial x Educação Inclusiva.....	103
Quadro 7 – Marcos históricos – políticos- legais da Educação Especial e Inclusiva	105
Quadro 8 – Tematização das Noções Subsunçoras	131
Quadro 9 – Narrativas capacitas com/na/da escola referentes a ACD	179
Quadro 10 – Comparativo: Ed. Integrada x Pedagogia Descapacitista x Ed. Inclusiva.....	180
Quadro 11 – Quadro descritivo da Pedagogia Descapacitista.....	183

SUMÁRIO

	NA BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.....	15
1	O JOGO DA VIDA: MEMÓRIAS, ENCONTROS E AFETOS NA ARTE DE SER PROFESSORA	24
2	A TESSITURA DA PESQUISA: UMA “AVENTURA PENSADA”	34
2.1	A Pesquisa como ato de Currículo e Arte de Bricolar: em busca de um rigor outro	35
2.2	O contexto da pesquisa numa perspectiva ecológica e os praticantes culturais .	42
2.3	Os “<i>praticantespensantes</i>” da pesquisa e o pesquisador implicado.....	46
2.4	Acionando dispositivo para a tessitura do conhecimento	51
2.4.1	Interfaces comunicacionais: <i>Zoom</i> e <i>WhatsApp</i>.....	54
2.4.2	<i>Instagram</i> como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)	58
2.4.3	Diário de Pesquisa: analógico conversando com o digital	63
2.5	Descapacita!	66
2.5.1	“Descapacita Day” – uma vivência presencial da Educação Física nas Classes Especiais	76
3	A CIBERCULTURA EM NOSSO TEMPO: EPISTEMOLOGIA, CONTEXTO E VIDA	82
3.1	Cibercultura: Cenário ou Epistemologia?	84
3.2	Cibercultura e Currículo	88
3.3	Estratégias e Práticas Educativas na Cibercultura.....	90
4	FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAPACITISMO, INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO	96
4.1	Formação de Professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão: demanda que emerge do cotidiano escolar.....	100
4.1.1	A Educação Especial na perspectiva Inclusiva na Formação Continuada Online de Professores de Educação Física.....	102
4.1.2	Capacitismo, Anticapacitismo e Descapacitismo.....	109
4.1.3	A Interseccionalidade e Inclusão: por uma Pedagogia Descapacitista.....	119
5	‘<i>SENTIDOSSIGNIFICAÇÕES</i>’ EMERGENTES NO PROCESSO DE PESQUISA	127

5.1	Sistematização da construção das noções subsunçoras: organização, descrição, compreensão e anunciação	128
5.1.1	Tematização das noções subsunçoras: movimentos de organizar e descrever .	130
5.1.2	Tematização das Noções subsunçoras: movimentos de compreender e anunciar..	133
5.1.2.1	Aprender a (re)conhecer: eu e o outro	134
5.1.2.2	Aprender a fazer: no seu tempo	145
5.1.2.3	Aprender a Ser: corpo como potência criativa.....	152
5.1.2.4	Aprender a (Con)Viver	161
6	POR UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.....	174
6.1	Escola Capacitista: a escola que conhecemos	175
6.2	Escola Descapacitista: a escola que construímos.....	181
6.3	Escola da esperança: a escola que acreditamos	185
7	ABERTURAS (IN)CONCLUSIVAS	189
	POST-SCRIPTUM: Sobre escrever a tese, parir e lavar a roupa... ..	191
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – Carta Convite para participação na Ciberpesquisa-Formação	211
	APÊNDICE B – E-book de apresentação da proposta formativa	212
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	223
	APÊNDICE D – Termo de autorização de uso de imagem	225
	APÊNDICE E – Carta de Anuência da Secretaria de Educação de Mesquita.	227
	APÊNDICE F – Proposta do “DESCAPACITA DAY”.....	229

NA BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

“Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias.”
Rubem Alves (2006, p.11).

Nesta apresentação, construímos o cenário para que você possa conhecer nossa proposta de pesquisa e como esta se relaciona com a área temática a que se refere. Formulamos, ainda, o objetivo geral e as questões de estudo que surgiram dos nossos dilemas de vida e formação, bem como enunciamos o lócus da pesquisa e como estruturamos nosso estudo.

Assim, observamos que o processo de inclusão de alunos com deficiência (ACD)¹, na Educação Básica, nas redes de ensino público, tem sido amplamente discutido (SANTOS, M., 2003; FONSECA, 2009; 2014; GLAT, FONTES, PLETSCHE, 2006; GLAT, PLETSCHE, 2011; PLETSCHE, 2020; PLETSCHE; SÁ; MENDES, 2021). Muito se tem avançado em termos legislativos, num esforço coletivo da sociedade civil organizada, dos intelectuais ativistas da educação inclusiva e família unidas, para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência (PCDs) nas escolas, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996; 2011); o que se reflete na presença cada vez maior de ACD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em nossas quadras/salas de aula.

O Censo Escolar (BRASIL, 2022) apresentou dados estatísticos expressivos. Atualmente são 1.350.921 matrículas da Educação Especial (em Escolas Especiais, Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado – AEE) na Educação Básica, sendo 93,5% de alunos, de 4 a 17 anos, matriculados na rede regular de ensino. A grande demanda educativa advinda deste fato, para além de questões políticas, legislativas, de infraestrutura, ideológicas, filosóficas e sociais, mostra que a formação de professores não acompanhou esta demanda de

¹ Aqui assumimos a designação Alunos com Deficiência (ACD) aqueles a que se refere o “público-alvo” da Educação Especial, a que se sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que são educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

inclusão, que tem se traduzido em discursos de professores que afirmam que não sabem dar aulas para ACD, reiterando que não tiveram formação para tal. Os alunos estão em nossas salas e quadras, mas não estão nos processos e estruturas formacionais do professor de Educação Física (FONSECA, 2014) que este caso é o lócus desta pesquisa.

Educar para a inclusão é afirmar a todos, o direito de acesso, permanência e aproveitamento na escola, independentemente condição ou da deficiência que o educando apresente. A inclusão, portanto, está para além do simples compartilhamento de um espaço físico, enfatizam Maria Odete Emygdio da Silva (2011) e Marcia Denise Pletsch (2020) ou suporte de infraestrutura física. Demanda a criação das condições necessárias para o aprendizado, de modo a que os alunos possam avançar no campo intelectual, afetivo, social (ROCHA, 2017) e corporal. Para tanto, a escola precisa respeitar e valorizar todos os alunos em suas características individuais, desempenhando seu papel social como um “*espaçotempo*”² de convivência com as diversidades, as desigualdades, as diferenças (SANTOS, E., 2005); e as singularidades de cada educando, com ou sem alguma deficiência, como enfatiza Canclini (2007). Para o autor, o estudo dos diferentes, desiguais e desconectados, numa perspectiva crítica, não deve acentuar as carências, nem tampouco adotar a posição dos despossuídos. É preciso construir pontes, postular o espaço *inter* como centro da investigação e ponto de reflexão.

Por outro lado, é preciso investimento na docência, por meio de apoio técnico, acompanhamento pedagógico e formacional para que, professores e professoras ao refletirem sobre suas práticas possam exercitar a mediação na busca pelo conhecimento. Sabemos que tal empreitada não constitui tarefa fácil, mas exige dos agentes da educação, formação, pesquisa e experiência, bem como toda infraestrutura física e estrutural acessível.

Bem sabemos que, ao longo de sua história, a Educação Física tem procurado atender aos anseios da sociedade, ora se constituindo numa prática tradicional e excludente, ora numa prática que privilegia a inclusão de todos nas atividades pedagógicas. Muitas abordagens da Educação Física como: Desenvolvimentista (Tani e Manoel); Construtivista - Interacionista (Freire); Crítico Superadora (Soares et al.); Sistêmica (Betti); Psicomotricidade (Le Bouch); Crítico-Emancipatória (Kunz); Cultural (Daolio); Jogos Cooperativos (Brotto) Saúde Renovada

² Esses vários termos, escritos de forma unida em uma única palavra, e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto passamos a grafar deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas. Estas últimas foram acrescentadas com vistas a esclarecer aos revisores/as de textos, que é assim que estes termos precisam aparecer (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019, p. 19-20).

(Guedes & Guedes e Nahas); Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs –(Jabu e Costa) como nos apresenta Darido (2003), surgem para dar conta de uma necessidade de crítica ao modelo militarista, positivista e dicotomizado (corpo x mente) que reproduziam exclusões e opressões no contexto escolar, na busca de uma democratização das práticas da educação física. Observando este movimento de crítica e construção da Educação Física escolar que conhecemos, este se formou num continuum que busca o pleno acesso e a garantias e direitos fundamentais, que em nossa sociedade, não se dá de forma igualitária. Grupos sociais vulneráveis e invisibilizados, como no caso das pessoas com deficiência, são alvo dessas desigualdades, que se desdobram na necessidade de lutas para a efetivação da democracia.

Nessa perspectiva, é necessário entender que o processo educativo “não se completa na etapa de desvelamento de uma realidade, mas só com a prática da transformação dessa realidade” (p. 144), como nos ensina Freire (1967), o que implica buscar alternativas que possibilitem minimizar/solucionar os problemas sociais, libertando homens e mulheres de toda a forma de opressão, mediante uma educação humanizada, democrática e inclusiva. Isso exige uma reflexão, mais profunda, acerca de nosso fazer pedagógico, no qual a aprendizagem “relaciona-se diretamente com a docência, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência [...]” (p. 120), como ressalta o autor.

Posto isto, é comum, em nossos cotidianos escolares, depararmos-nos com práticas discriminatórias como o “Capacitismo”, sendo este uma categoria que define a forma de tratamento das pessoas com deficiência, que são vistas como menos capazes, inválidas ou incapazes de estudar, viver, amar, sentir desejo, ser, entre outros, aproximando suas demandas a outras discriminações e opressões sociais, como o racismo e o sexismo, o que contribui para a construção de obstáculos à participação ativa das pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos, quer sociais, econômicos, políticos, culturais e/ou educativos. Tudo isso aliado a carência de efetivação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão reforçando o imaginário social de que a deficiência está nas pessoas e não nos processos de estruturação sociais hegemônicos constituídos historicamente com base no ideal de um corpo perfeito, capaz e competente.

Para Campbell (2001), o capacitismo (*ableism*) está para o segmento da pessoa com deficiência assim como o racismo para os afrodescendentes, e o machismo para as mulheres, podem ser associados à produção de poder e opressão. Relaciona com a temática do corpo e por uma ideia-padrão corporal perfeita. Trata-se de um neologismo sugestivo de uma ausência de capacidade, de aptidão, pela deficiência, que se baseia numa rede de crenças, processos e

práticas responsável por produzir um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano.

Em face dessa realidade que permeia nossa sociedade e portanto a escola também, e, no que diz respeito à Educação Física como uma disciplina que está diretamente relacionada ao corpo e as “capacidades” que o mesmo apresenta, é preciso, para além da acessibilidade a “*espaçostempos*” educativos e da adaptações curriculares, (re)pensar, (re)construir e (re)fazer “*abordagensoutras*” que tragam luz a discussão do corpo, das capacidades, da deficiência, da acessibilidade (entre outras) para pensar a inclusão na escola. É necessário ressignificar o termo ‘participação’ nas aulas como sugere Fonseca (2014), como também entre outras demandas, refletindo acerca das questões corporais/comportamentais/processuais/atitudinais que atravessam a deficiência e seus desdobramentos em diferentes níveis no relacionamento escolar. Todos esses desafios impostos pela diligência de uma Educação Física pautada na perspectiva da inclusão do ACD, culminam no discurso docente “não estou preparado para dar aulas para o ACD”, que comumente é encontrado nos espaços escolares e apontados nos estudos de Saraiva (2010); Barreto et al. (2013) e Rios e Novaes (2009), por exemplo.

Posto este cenário de desafios intra e extra escolares da educação, Educação Física, da formação de professores para a inclusão e com a propagação do novo coronavírus, que impôs o distanciamento físico e o consequente fechamento das escolas, universidades e outras redes educativas, precisou-se buscar estratégias para o processo de “*aprenderensinar*”. Para isso, lançaram mão de recursos digitais, inspirados na modalidade Educação a Distância (EaD), fazendo emergir o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Decorridos mais de dois anos, ainda vivemos sob a ameaça desse vírus e suas cepas, cuja duração e consequências amplificam nossas incertezas, seja no campo social, político, econômico ou educacional. Como docentes-pesquisadores, acentuam Amaral, Rossini e Santos, E. (2021, p. 6), precisamos estar atentos e “prontos a incorporar, interrogar, analisar e buscar compreender tudo o que nos chega, dessas ambiências, sempre atravessadas pelos acontecimentos [...]”. Macedo (2016, p. 52) afirma que:

Compreender /mediar situações e saberes acontecimentais significa imaginar que atos de currículo, como diferença, muitas vezes não pede mais licença para fazer parte da experiência curricular, mesmo em cenários formalistas das práticas educacionais. Nesses termos, há que suportar, na pluralidade dos seus sentidos, um currículo que se customiza e se auto-organiza cotidianamente, ou seja, um currículo acontecimental.

Ainda no ponto de vista de Macedo (2007, p. 95-96),

[...] o currículo é uma construção/produção sociopedagógica, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores/autores dentro de “dada” historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivenciam certas hegemonias de cosmovisões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem.

O autor argumenta que é possível adquirir certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores, dado que o currículo instituído, (visto como um instrumento que constrange e altera processos formativos), consubstancia-se como processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos.

Com efeito, o cenário pandêmico atual tem-nos levado a (re)pensar o currículo no mundo digital. Assim, é possível observarmos, diferentes expressões e concepções de currículo circulando na *Internet*, desde aquelas que enfatizam o saber instrumental, centrado em conteúdos programáticos, até as que oportunizam o diálogo, a interatividade, a criatividade e a colaboração, em contraponto ao modelo de produção em massa, pautado na relação todos-todos (SILVA, M. 2018).

Para pesquisar na cibercultura, cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, na inter-relação entre ciberespaço e cidade (SANTOS, E., 2019), adotamos a pesquisa-formação na cibercultura (ou Ciberpesquisa-formação), metodologia que discute, teoricamente, a produção de conhecimento que prioriza as práticas antropossociais. Nesse contexto, pressupostos teóricos relacionados às práticas docentes e de formação de professores, como, por exemplo: as dinâmicas da experiência (JOSSO, 2004), a formação multidimensional (NÓVOA, 2004) e os saberes docentes (TARDIF, 2012), ajudam-nos a pensar a pesquisa, assim como as contribuições de Freire (1996, p.33), que ressaltam que ensinar é ser “epistemologicamente curioso”, o que implica participar ativamente na construção do conhecimento do objeto pesquisado. Assim, cria-se uma ambiência dialógica, em que o aluno (o outro) também é formador.

Em nossa sociedade, na qual falas discordantes são interdidas, torna-se fundamental educar para a liberdade, desconstruindo dicotomias totalizantes e excludentes, de modo a romper com os discursos que buscam consensos ou coerções ativas por meio da violência simbólica e física, em todas as esferas da vida pública, tendo em vista a libertação dos indivíduos de tudo o que os aprisiona. Para Freire (1967, p. 12):

Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialógica. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola,

da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, seu método, sua estratégia, é muito mais a desobediência, o conflito e a suspeita do que o diálogo.”

Não há como ignorar essa realidade, nem dissociá-la dos processos educativos, especialmente nos dias de hoje, nos quais as relações de classe, de gênero e de raça, relações interseccionais, integram ‘*espaçotempos*’ diversos, escolarizados ou não. Desse modo, é fundamental buscarmos ‘*fazersaber*’ assertivo, a fim de dar ‘*sentidossignificações*’ as nossas práticas, o que implica incorporar o múltiplo, captar as diferenças e considerar o heterogêneo, tendo em vista educar para o pensar; um fazer pedagógico que não consiste num fim em si mesmo, mas numa ação mediada, sustentada em processos dialógicos, colaborativos e interativos.

Nessa perspectiva e, para levar a bom termo este estudo, optamos por um rigor teórico-metodológico *outro*, a partir da bricolagem da *pesquisa-formação na cibercultura*, cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, na inter-relação entre ciberespaço e cidade (SANTOS, E., 2019), que discute, teoricamente, a produção do conhecimento que prioriza as práticas antropológicas, aos *princípios da multirreferencialidade* (ARDOINO, 1998) e às *abordagens das pesquisas com os cotidianos* (CERTEAU, 2013; ALVES, 2008), entre outros.

Nesse contexto, observamos que, segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2022), a Rede Municipal de Mesquita/RJ, que é o lócus deste estudo, recebe 662 ACD, distribuídos em classes especiais (classes organizadas apenas com ACD) e em classes regulares de ensino (também chamadas de classes comuns): na educação infantil, ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse contexto, a ausência de propostas efetivas de formação inicial e continuada de professores, na escolarização da PCD e para a inclusão, como também a carência de efetivação de políticas públicas educativas na perspectiva da inclusão e acessibilidade, sustentam o distanciamento do ACD rede regular de ensino e da efetivação da construção de uma educação inclusiva.

Particularmente, Mesquita é um município jovem da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Emancipou-se em 1999 da cidade de Nova Iguaçu, e tem uma população com cerca de 177 mil habitantes. Pertence a Baixada Fluminense, uma região marcada por grandes desafios de desigualdade social, pobreza e conseqüentemente, violência. A região já foi conhecida na década de 80 por abrigar os municípios mais violentos do mundo, com altos índices de homicídio. Ainda hoje, Mesquita carrega dados desafiadores no contexto social e educativo. Tem o desafio de avançar na escolarização das crianças da educação infantil e

educação básica e de ampliação das unidades escolares e creches para atender a demanda da população. Geração de receita, renda e emprego, impactam diretamente a vida dos jovens e público vulnerável da região (IBGE, 2017).

Diante dos desafios elucidados até aqui no tocante da educação de uma maneira geral, da escola, da Educação Física, da formação de professores e da educação inclusiva, bem como as demandas que nos foram apresentadas nesta pandemia do novo coronavírus³, objetivamos nesse estudo, compreender como se dá a formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão na modalidade online.

Para o alcance deste objetivo, formulamos as seguintes questões de estudo:

- Como a Ciberpesquisa-formação, favorece a organização de ambiências formativas e autorais com vistas ao desenvolvimento de uma Pedagogia Descapacitista?
- Quais estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na modalidade online favorecem experiências formativas na Cibercultura?
- Que noções de corpo e movimento podem ser desenvolvidas numa ambiência formativa de professores de Educação Física na modalidade online na perspectiva da Inclusão?
- Como a interseccionalidade contribui para a compreensão dos dados de pesquisa produzidos?
- O que a emergência de uma Pedagogia Descapacitista do cotidiano escolar pode contribuir com a Educação Inclusiva?

Comumente chamadas de ‘perguntas de partida’ essas questões movimentam, colocam em ação e norteiam os caminhos e escolhas de pesquisa, podendo ser transitórias e passíveis de mudanças. Compreendendo que são essas questões que movem os processos de investigação, os dois capítulos iniciais referem-se, respectivamente, à apresentação do estudo e às nossas itinerâncias.

Inicialmente, sob o título NA BUSCA DE UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA, oferecemos ao leitor uma apresentação, uma visão global do estudo realizado, com a definição clara do tema, do problema e dos objetivos a serem alcançados, com vistas a despertar seu interesse pela leitura do trabalho como um todo.

³ Pandemia sanitária do novo coronavírus SARS-CoV-2 que levou ao distanciamento social no ano de 2020 e se estendeu em 2021, causando impactos devastadores na condição humana e ainda estamos conhecendo suas consequências para a condução da humanidade de maneira geral a partir dos cenários e descobertas que se apresentam.

Abordamos no capítulo um, O JOGO DA VIDA: MEMÓRIAS, ENCONTROS E AFETOS NA ARTE DE SER PROFESSORA, apresento minha caminhada formativa, a itinerância, tendo em vista marcar o meu lugar de fala nessa pesquisa, quem está jogando esse “jogo-jogante, vida-vivente”, como afirma Dante Galeffi, no Prefácio da obra de Macedo (2016, p. 13). Acreditamos que a narrativa do vivido é por si um processo formativo que resgata memórias e nos trazem novos *sentidossignificações* para a *vida, formação* e assim são parte desta pesquisa.

No capítulo dois, A TESSITURA DA PESQUISA: UMA ‘AVENTURA PENSADA’, trazemos o nosso constructo metodológico, que amparado na concepção de um rigor *outro* de pesquisa, mais aberto e flexível que o rigor imposto pela ciência moderna, leva em consideração, as diferenças, desigualdades, ambivalência e ambiguidades, presentes na realidade pesquisada. Abordamos, ainda, nosso campo de pesquisa, numa perspectiva ecológica, e os praticantes culturais, sujeitos ativos deste processo, levando em conta a ética na pesquisa. Finalmente, discorremos sobre os atos de currículo acionados, dando ênfase a bricolagem de interfaces na construção do Descapacita!, nosso dispositivo de ciberpesquisa-formação.

Apresentamos no capítulo três, A CIBERCULTURA EM NOSSO TEMPO: EPISTEMOLOGIA, CONTEXTO E VIDA, trazemos a noção de cibercultura como a cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, na inter-relação ciberespaço/cidade, explorando os princípios que lhe dão sustentabilidade e os agenciamentos comunicacionais deles decorrentes, além dos fenômenos que dela/nela emergem, e que nos inspiram a ‘*pensar/fazer*’ a pesquisa.

O quarto capítulo, FORMAÇÃO CONTINUADA *ONLINE* DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAPACITISMO, INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO atribuímos centralidade à formação continuada de professores em uma ambiência *online*, tendo o *Descapacita!* como dispositivo de pesquisa. Enfatizamos, ainda, a necessidade de se acolher a Pedagogia Descapacitista, que emerge do cotidiano escolar, pela necessidade de “*aprenderensinar*” práticas que desinvisibilizam o Capacitismo e reconstróem a concepção da PCD na contribuição da construção da educação inclusiva na perspectiva da interseccionalidade.

No capítulo cinco, denominado ‘*SENTIDOSSIGNIFICAÇÕES*’ EMERGENTES NO PROCESSO DE PESQUISA, apresentamos o ‘modo’ como chegamos às noções subsunçoras - achados de nossa pesquisa, que nos fizeram ‘pensar’ e articular ideias, interpretando-as, na triangulação empiria, teoria e autoria, a partir das conversas, narrativas, imagens e sons

produzidos pelos praticantes, que nos trazem elementos fundantes para elaboração de uma Pedagogia Descapacitista.

Para o sexto capítulo, sob o título, POR UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA, apresentamos nossas considerações acerca do estudo e sugerimos a organização de uma Pedagogia Descapacitista como um caminho para a construção de uma Educação Inclusiva, de fato e de direito.

Encerramos assim este trabalho no sétimo capítulo, ABERTURAS (IN)CONCLUSIVAS, com o objetivo de assumir a incompletude desta obra aberta como um convite a criação desta proposta coletiva na construção da Educação Inclusiva a partir de uma Pedagogia Descapacitista a fim de aprender a ser/pensar/fazer o anticapacitismo. O POST-SCRIPTUM marca o meu lugar de fala na arte de ser quem sou: professora, mãe e pesquisadora (muito mais).

1 O JOGO DA VIDA: MEMÓRIAS, ENCONTROS E AFETOS NA ARTE DE SER PROFESSORA

*“Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar
Depois que me escutar, você vai lembrar meu nome
Eu vim pra te mostrar a força que eu tenho guardado
O peito tá escancarado, e não tem medo não
Não tem medo
Eu canto pra viver, eu vivo o que tenho cantado
A minha voz é meu império, a minha proteção”.*
(AnaVitória)⁴

Este capítulo apresenta os caminhos por mim percorridos, repletos de acontecimentos, surpresas, e mudanças, no movimento da vida, que acabam se (con)fundindo com meus escritos. No esforço de compreensão de minha existencialidade, jogo e jogadora se entrelaçam e, na relação com o outro que me constitui, novos *‘sentidossign.ficações’* vão sendo incorporados as minhas vivências.

Figura 1 – Foto da autora



Fonte: Acervo pessoal

⁴ Canção lançada em 2021, sob o título Amarelo, azul e branco, de autoria de Anavitória, duo formado por Ana Clara Caetano Costa e Vitória Fernandes Falcão. Consiste num tributo ao Estado de Tocantins, terra natal das cantoras. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/anavitória/amarelo-azul-e-branco.html>. Acesso em: 04 mar. 2022.

Eu sou Aline Alvernaz (Figura 1) e este é um ano de festa! Em 2022 completei (no dia 04/02/2022) 20 anos de docência na Educação Básica, na Rede Pública de ensino na Baixada Fluminense/RJ. Passei pelos municípios de Belford Roxo, nas redes municipais e estaduais, de Duque e Caxias e, hoje, sou professora de Educação Física em Classes Especiais em Mesquita/RJ. Pessoalmente, essa é, de fato, uma data comemorativa, um marco histórico pessoal e profissional, pois me sinto grata e feliz com a trajetória de vida e formação construída até aqui. E para celebrar dia especial, fiz uma live⁵ no Instagram (QR⁶), em que eu conto um pouquinho dos desafios e delícias deste caminho.



Penso ser também relevante escrever sobre o vivido neste percurso docente, a medida em que ao narrá-lo, podemos refletir sobre nossas atividades profissionais, atribuindo “*sentidossignificações*” às ações desenvolvidas, tendo em vista a (re)construção dos conhecimentos necessários à prática pedagógica e à vida. Nessa perspectiva, convido-os a conhecerem um pouco de minhas itinerâncias, que justificam minha escolha pelo tema da Formação Continuada de professores de Educação Física, sob o viés da Inclusão de ACD na escola básica.

Com os pés fincados na contemporaneidade, que me exige olhar para o hoje, num movimento, a um só tempo, de aderência e de distanciamento, a fim de nele perceber não as luzes, mas o escuro, pois todos os tempos são obscuros para quem deles experimenta contemporaneidade (AGAMBEN, 2009, p. 65), reconecto-me, com o passado, e vou puxando os fios de minha memória, e ancestralidade atenta aos indícios, diálogos e culturas diversas, pinçando fatos, acontecimentos, personagens e outros aspectos significativos que me identificam e, atualizados, vão ao encontro de meus dilemas docentes e de meus interesses de pesquisa.

Assim, chego aos meus 39 anos de vida e 22 anos de docência, sendo 20 anos na Rede Pública de Ensino na Baixada Fluminense/RJ como professora regente, e muitos outros papéis desempenhados nas redes educativas nas quais passei, com muito amor e coragem!

Sempre amei estudar, ler, desenhar, papéis e canetas coloridas que, ser professora era algo tão natural na minha vida, que seria muito difícil desviar-me desse percurso. Minhas

⁵ Transmissões síncronas de conteúdos, individual ou coletiva, em forma de vídeos online, materializadas em diferentes metodologias, muitas vezes com transmissão direta ou em diferentes plataformas e redes sociais, em convergência com outras interfaces de texto, chat (SANTOS, 2020).

⁶ QRcode (*Quick Response Code*) um código de resposta rápida, será utilizado neste texto para trazer conteúdos complementares à leitura. Se estiver na versão impressa é necessário utilizar a câmera do celular. Na versão digital, basta clicar que um link integrado levará ao conteúdo.

brincadeiras de criança sempre me reportavam ao lugar da docência. Nelas eu presenteava meus alunos imaginários com videogames e bicicletas, como a Xuxa o fazia em seu programa de tv, e os ensinava a ler. Foram 21 anos alfabetizando, iniciados antes mesmo de completar minha formação no curso Normal, quando comecei a dar aulas para Dona Lúcia, uma jovem senhora e excelente aluna, cujos direitos eram cerceados por um marido ‘rígido’ (hoje sabemos que era um abusador), que nunca permitiu que ela frequentasse uma escola. Nessa relação, eu a alfabetizava, e ela me letrava sobre os desafios da vida.

Sou filha de Maria Aparecida, mineira, mulher que tem a sua vida marcada por muito trabalho, que lhe tirou os direitos de ser criança, e que estudou até a 4ª série primária, e de Ademir, um funcionário exemplar da “Casas Sendas”, por mais de 30 anos, que também havia estudado pouco, até a 8ª série, e deixou uma saudade enorme com sua partida, em 2017. Mesmo sem ter acesso a educação básica completa, meus pais valorizavam demais os estudos, e se esforçaram uma vida inteira para que seus filhos, eu, Charles - mais velho, e Rosa - a mais nova, tivéssemos mais acesso a educação. Em 2000, com muito esforço, determinação e gosto pelo estudo, formo-me “professora primária” em um colégio católico de Nova Iguaçu, onde só me foi possível estudar, porque ganhei uma bolsa de estudos integral, por conta de nossa relação com a igreja.

Em 2001 sou aprovada em concurso e ingresso para a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (fevereiro de 2002) e para a Rede Municipal de Belford Roxo/RJ (abril de 2002), onde tive minhas primeiras experiências como professora regente dos anos iniciais. Em face das dificuldades vividas nesses primeiros anos, desafios nunca antes pensado encontrar na escola, por várias vezes voltei, par a casa, pensando em desistir de tudo. Mas isso não era uma opção, pois precisava contribuir no sustento de nossa família, já que meu pai perdera seu emprego, com o fechamento da Casas Sendas.

Em 2006, concluo a graduação em Educação Física, na UNIABEU (uma universidade privada em Belford Roxo/RJ). Não era a escolha dos meus sonhos inicialmente, mas era a escolha possível, dado que precisava cursar uma Licenciatura, a universidade era próxima de minha casa e o valor da mensalidade cobrada me permitia pagar o curso. Mas em pouco tempo me apaixonei. Tive professores fascinantes que me ajudaram a conhecer mais sobre mim e sobre o meu corpo.

Mesmo trabalhando de dia e cursando a universidade à noite, fui monitora da disciplina de Desenvolvimento Neuromotor (em 2017 fui professora substituta da mesma disciplina da graduação de Educação Física na UFRRJ), pois a monitoria me dava desconto de 50% na mensalidade. Cheguei a fazer parte de um grupo de pesquisa, que se formara à época, muito

incipiente, no qual vivi minhas primeiras impressões com a pesquisa. Dada a minha “correria” (trabalhava de 7h às 19h, chegava na Universidade sempre atrasada, e estudava de 19h às 22h) não fiz amigos na universidade, mas tenho memórias de aulas incríveis que marcam a minha escolha docente.

Ainda em 2006, ingressei como Professora de Educação Física na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, atuando na Educação de Jovens e Adultos - EJA, na Educação Infantil, em Classes de aceleração de estudos, em Projetos educativos do governo federal, em Classes Especiais, tendo desenvolvido atividades na Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Nesse mesmo ano, passei a integrar a Sala de Recursos da Rede Municipal de Belford Roxo que ainda se organizava, dando os primeiros passos como política pública na rede de ensino. Desde então, mesmo mudando de município (em 2010, em Duque de Caxias, e em 2012, em Mesquita) minha atividade em Classes Especiais, Salas de Recursos e Educação Física, sempre deram cena a minha prática educativa.

Meu percurso profissional na educação, não deixa dúvidas de que jamais me afastei da regência de turma e, fato (também) sempre tive ACD inseridos no meu contexto de professora regente em todos esses anos. Realizava práticas, em sua maioria intuitivas e empíricas, advindas do “*fazersaber*” docente, um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provenientes da formação profissional e de saberes outros: disciplinares, curriculares e experienciais, como afirma Tardif (2012), e que me colocavam nesse processo de mediação de ACD.

Segui na vida acadêmica fazendo três pós-graduações *lato sensu* (Orientação Educacional e Pedagógica, Psicomotricidade e Educação especial e Inclusiva) alimentando o sonho de fazer um Mestrado, o que se concretizou, em 2014, quando fui selecionada para este Programa de Pós Graduação (PPGEduc) em que desenvolvi o Mestrado sob a orientação do Professor José Henrique dos Santos e no Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e do Esporte (GPPEFE), e em 2015 nasce meu primeiro ‘bebê acadêmico’ Maria Isabel e defendo a minha dissertação de mestrado em fevereiro de 2016. Seguindo as atividades no GPPEFE, em 2018, em convênio com a Secretaria Municipal de Mesquita (SEMED), numa parceria Universidade-escola iniciamos um projeto de formação Continuada dos Professores de Educação Física da rede, da qual já fazia parte com docente e agora deixava minhas contribuições como colega e Mestre em Educação.

Destaco aqui este lugar que aqui ocupo como discente deste Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), localizado na Baixada Fluminense e forma professores trabalhadores em Mestres e Doutores. Este programa

subverte a lógica formacional do sistema de pós-graduação que está instituído e abre possibilidades para professores e professoras construírem suas pesquisas e estudos nas demandas populares que são comumente invisibilizadas. Também é necessário destacar o grande desafio de conciliar vida/trabalho/formação e desenvolver uma Dissertação/Tese. Destacamos aqui que o letramento acadêmico ainda é uma barreira estrutural que necessita ser desinvisibilizada. O *aluno-Professor-trabalhador*, em sua maioria, não teve acesso a esse tipo de conhecimento e formação, e encontra entraves e desafios que demandam a exigência de políticas públicas formativas na pós-graduação. Escrever cientificamente na pós-graduação ainda não é um processo natural que carece de atenção (MORAIS; POSSAMAI, 2021).

Nessas idas e vindas epistemológicas e de estudos em diferentes áreas da Educação e da Educação Física (avaliação escolar, avaliação externa, Desenvolvimento Motor, Educação Física Inclusiva, Formação de Professores), algumas inquietações fizeram parte de minha caminhada, abrindo inúmeras possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica. Mas, um dilema, em especial, transformou-se num desafio para minha profissão: o atendimento às demandas pela inclusão da pessoa com deficiência na educação básica. Dado que a disciplina de Educação Física se concretiza por meio de práticas corporais e atividades para além do espaço sala de aula, extrapolando as questões de adaptação curricular, como contribuir para uma educação mais justa, humanizada e inclusiva?

Nesta trajetória dedicada à “*pesquisadocência*” sempre recebi muitos professores estagiários, por estar em uma condição ‘especial’ na escolarização de Classes Especiais, em que tive o papel de fazer essa aproximação pedagógica e contribuir na/com a formação inicial destes futuros professores. Mas, especificamente no ano de 2018, um professor/estagiário de Educação Física se recusou a permanecer na escola, entrou em estado de pânico total alegando “medo” dos ACD e a possibilidade de ‘pegar uma doença’. Diante daquela situação inesperada e inimaginável para mim, percebi o quão grave era a lacuna formativa e humana existente nos processos formativos, e me questioneei severamente: que educação estamos construindo? Que professores são esses incapazes de se reconhecer na diversidade, na desigualdade e na diversidade? Que obstáculos ainda precisamos superar para garantir direitos humanos e civis para TODOS, independentemente de sua condição de existência? Que escola estamos construindo?

Esta e muitas outras situações me atravessam para além do Capacitismo, guiaram-me em um movimento implicado e autorizado rumo a contribuir com/na formação de professores de Educação Física para a inclusão. Abandonar a ideia construída na formação inicial de corpo e movimentos perfeitos, que se desdobravam em aulas tecnicamente organizadas e executadas,

com aquecimento, parte principal e volta a calma, era o que alimentava o desejo de construção de uma Educação Física inclusiva a acontecer, em ato, em devir, porque todo corpo se movimenta! Todo corpo brinca! O corpo pode TUDO na diversidade que nos constitui.

O apreço pelas ‘novidades (mudanças incrementais) e inovações’ advindas da *Internet* sempre foram alvo de minha ‘curiosidade epistemológica’ (FREIRE, 1996) como “*docentepesquisadora*”. Desse modo, buscava integrá-las as minhas práticas educativas e atividades acadêmicas e de pesquisa.

Ao ingressar no Doutorado, trazia como proposta de estudo a formação de professores de Educação Física para a inclusão, na licenciatura. Toda a minha vivência anterior fora com pesquisas estruturais que, em busca da verdade científica, incentiva-nos a ‘ver para crer’, dificultando, desse modo, a aceitação do múltiplo: múltiplos sentidos, caminhos, aspectos, regras e fontes (ALVES, 2008). Mas algo me inquietava sobremaneira: como pesquisar inclusão ignorando referências outras que sustentavam o princípio epistemológico da mesma? Como pesquisar inclusão excluindo referências *outras* advindas da comunidade escolar, dos pais e colegas de trabalho, dos próprios alunos que me ensinavam todos os dias a dar aulas para cada um deles? Não era possível fazê-lo a partir do referencial teórico metodológico que eu conhecia até então.

Em 2019, já no Doutorado, um novo mundo se descortinou, quando cursei a disciplina “Cibercultura e Educação”, ministrada pela professora Edméa Santos, no PPGEduc/UFRRJ. A multirreferencialidade, os cotidianos, a ciberpesquisa-formação e todo seu desdobramento, constituíam um campo do conhecimento, que não fazia parte do meu repertório teórico-metodológico, naquele momento. A época, nas atividades de Formação Continuada com os professores de Mesquita, construímos um livro, uma obra coletiva, com dispositivos de pesquisa e formação que integravam a cidade/ciberespaço, o presencial e o *online* (que para nós não se separam), já fruto da disciplina de Cibercultura. Forjamos uma ambiência formativa que integrava o *WhatsApp*, o *Google Forms* e as atividades presenciais dos GEPEFs (Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física (encontros presenciais mensais) para a construção do manuscrito do livro, que fica pronto em dezembro de 2019 (Figura 2).

Figura 2 – Professores de Mesquita em um encontro de Formação Continuada para escrever um livro. Membros do GPPEFE/UFRRJ. Novembro de 2019. Eu com 35 semanas de gestação



Fonte: Acervo pessoal.

Em dezembro de 2019, dou à luz ao meu segundo ‘bebê acadêmico’ – Francisco Antonio, o Chiquinho e, após trilhar um ano de estudos com Edméa Santos, e outras disciplinas do programa, iniciamos, em março de 2020, o que podemos chamar até aqui do maior desafio de nossas vidas: o isolamento social decorrido da pandemia da Covid-19. Puerpério e duas crianças muito pequenas confinadas. Sei que não foi fácil para ninguém e nenhuma dor deve ser minimizada diante dos desafios vividos nesses dias. Sei que você também teve os seus e sinto o meu abraço por isso. Sigamos!

Com Chiquinho, solicito a licença maternidade na pós-graduação, entendendo que o reverberar desta ação é um caminho de discussão, dada as suas implicações e políticas públicas que merecem atenção e precisam ser construídas, como as creches universitárias, por exemplo, objeto destes QRs.



Em todo o ano em 2020, com muita sororidade, empatia e partilha de momentos tão desafiadores, realizei outras disciplinas com a professora Edméa (como ouvinte pois estava de Licença Maternidade), desbravando a ciberpesquisa- formação. Enfrentava, juntamente com marido e dois filhos bem pequenos, uma longa quarentena em 2020, dias muito desafiadores, em que contraímos a Covid19 (eu e as crianças). No fim de 2020, manifestei minha implicação com os estudos de

cibercultura, e solicitei a troca de orientador. Uma decisão corajosa, dado que toda escolha implica nos posicionarmos entre possibilidades que têm, igualmente, vantagens e desvantagens. Demanda, ainda, renunciar a algumas opções interessantes, para ficar apenas com uma delas. Com efeito, a insegurança e a dúvida fazem parte de qualquer decisão. Mas, como bem nos fala a canção de Oswaldo Montenegro:

Eu quero ser feliz agora⁷,

Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pra uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo Deus adora
[...]
Se joga na primeira ousadia,
Que tá pra nascer o dia do futuro que te adora.
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e diz pra ela...
Eu quero ser feliz agora! (EU QUERO, 2011).

Ainda que tenha vivido processos internos muito sensíveis, a troca de orientação ocorreu, de forma harmoniosa e gentil. Agradeço, novamente, ao professor José Henrique, por ter acolhido o meu pedido, entendendo que com tantas mudanças epistemológicas e metodológicas, não era possível caminhar no Doutorado, como tínhamos feito no Mestrado.

Tenho uma linda e memorável trajetória no GPPEFE, liderado pelo Professor José Henrique dos Santos, de 2014 a 2019. Nele pude experimentar pesquisas estruturais que me permitiram conhecer a pesquisa científica, profundamente, com matérias e métodos distintos, como também amizades incríveis e parceiras de pesquisa e vida!

No decorrer de 2019/2020, cursei as disciplinas relacionadas à cibercultura e tive oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa Docência Cibercultura- GPDOC (Figura 3, adiante). Este Grupo, conduzido por Edméa Santos, desde 2007, no PROPED/UERJ - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, migrou, a partir de 2019, para o PPGEUC/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, entende que:

[...] a formação do pesquisador deve acontecer no âmbito do processo de pesquisa de seus professores orientadores, na vivência e no exercício de uma pesquisa em rede. Isso significa que professores, estudantes (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado) devem pesquisar em rede vivenciando e compartilhando estudos teóricos e metodológicos, para além do currículo

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X495oVHbZ98>. Acesso em: 20 nov. 2022.

formal do programa que conta com disciplinas formativas (SANTOS, E., 2019, p. 198)

Tornar-se membro de um grupo, afirma Coulon (2017), demanda aprendizagem de sua linguagem, de suas regras implícitas, interatividade, colaboração, implicação e

Figura 3 – Reunião com aula do GPDOC/UFRRJ. Nossa “Mini Harvard”, 2019.



Fonte: Acervo pessoal.

compartilhamento de situações de aprendizagem, com vista à tessitura do conhecimento, de forma contínua. No entanto, essa aprendizagem é facilitada, no Grupo, pela forma como seus membros atuam, e que se baseia: (a) na alegria do acolhimento inicial e na demonstração de afeto, que se fortalece a cada semana, despertando-nos o sentimento de pertencer ao grupo; (b) no “fazeraprendendo”, a partir do movimento “*prácticateoriaprática*”; (c) no investimento na formação humana; e (d) no aprender com o outro, como nos ensina Warschauer (2018, p. 364).

Cada um com sua história individual, seu processo identitário, suas características e talentos singulares, contribui na construção partilhada de uma história comum. Individualidades que, tal como a urdidura na tecelagem ou nos trançados dos cestos, são a base sobre a qual a história partilhada é construída através da trama de suas vivências.

Não há dúvidas de que todas essas ambiências formacionais, definidas por Santos, R. (2015, p. 43) como:

[...] situações de aprendizagem cocriadas nos “*espaçotempos*” híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula presencial, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação [...]

facilitam da interação e diálogos, presenciais e *online*, assim como as discussões que ocorreram, nos encontros, do grupo, muito contribuíram para que confirmássemos nosso propósito de realizar uma pesquisa-formação na cibercultura com os professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de Mesquita, na perspectiva da inclusão, pois este desejo já se manifestara nos encontros presenciais de 2019 que aconteceram na Escola Municipal professor Marcos Gil, escola da rede que está organizada por Classes especiais.

Assim chego aqui, com duas lindas crias – Maria Isabel, de sete anos, e Francisco Antonio, de dois anos (Figura 4), e com marido amoroso e dedicado, Junior, que caminha comigo nesses desafios, acreditando ainda no amor e na coragem de educar.

● ALERTA MÁXIMO DE FOFURA!!! ●

Figura 4 – Bebel e Chiquinho: memórias afetivas da Pandemia, 2020



Fonte: Acervo pessoal.

2 A TESSITURA DA PESQUISA: UMA “AVENTURA PENSADA”

“Pesquisar é sempre um desafio, uma aventura pensada e valorada, uma experiência de autorização curricular-formacional de alta complexidade”.

(MACEDO, 2020, p. 14)

A metodologia adotada nesta pesquisa é apresentada neste capítulo, em resposta a nossa primeira questão de estudo: *Como a ciberpesquisa-formação favorece a organização de ambiências formativas e autorias com vistas ao desenvolvimento de uma Pedagogia Descapacitista?* Apresentamos ainda, o contexto e campo no qual o estudo é desenvolvido, bem como seus praticantes culturais⁸ e os dispositivos acionados que permitem irmos ao encontro de nosso objeto de investigação.

Para a realização deste estudo adotamos a Ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2005; 2014; 2019) como metodologia pesquisa. Nesta, o pesquisador, diante de seus dilemas, implicações e questões, forja dispositivos de pesquisa e formação, mediados pelo digital em rede, para ir ao encontro dos praticantes culturais e assim com eles produzir os dados de pesquisas que culminarão nas noções subsunçoras, que são os achados de pesquisa.

Nesta organização, o nosso campo de pesquisa é a Formação Continuada dos Professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, que se organiza nos GEPEFs (Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física. Os praticantes culturais são 29 professores regentes de Educação Física efetivos do município Mesquita, que atuam no Ensino Fundamental I e II, Na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na Educação Especial, do qual eu também faço parte, e no ano de 2022 tivemos a inclusão de mais 14 professores contratados pela rede mesquitense, que se engajaram no último mês do dispositivo. Nosso objeto de estudo é a formação continuada de professores de Educação Física para a inclusão, que passou a ser tema de estudos e práticas a partir de fevereiro de 2021 a setembro de 2022, como uma demanda que emerge deste coletivo de professores diante do aumento de número de matrículas de ACD na rede regular de ensino de Mesquita. Desta forma, forjamos o dispositivo de ciberpesquisa-formação que chamamos de Descapacita!

⁸ “*Praticantes pensantes*”, praticantes culturais, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, E., 2014; 2019).

com invenções metodológicas e atos de currículo, mediados pelo digital em rede, acolhendo e organizando a emersão do cotidiano escolar de uma Pedagogia Descapacitista.

2.1 A Pesquisa como ato de Currículo e Arte de Bricolar: em busca de um rigor outro

Como afirma Roberto Sidnei Macedo (2020), na epígrafe em destaque no início deste capítulo, o ato de pesquisar constitui um desafio, na medida em que é um chamado que envolve o outro para na ação, um movimento de começar um jogo, uma disputa para a superação de um obstáculo, um problema de pesquisa. Uma “aventura pensada”, que exige uma organização para irmos ao encontro de nosso objeto de pesquisa, seja qual for nossa opção metodológica, pois estamos lidando com incertezas e com os ‘acontecimentos’ em campo. Nesse contexto, pensamos e nos debruçamos sobre cada um desses eventos, vivendo, sentindo, colocando-nos disponíveis e nos autorizando no movimento de (re) inventar o método. A pesquisa deve, ainda ser valorada, dado que, como uma experiência de *autorização curricular-formacional* complexa, deixa sempre sua contribuição para a área de educação e para todos os interessados nesse campo de estudo.

Pensar a pesquisa dessa forma nos conduziu a um processo implicado, autorizado e vivido. A implicação é resultante de nossos dilemas docentes, que nos acompanham, desde o momento em que nos perguntamos sobre “como dar aulas de Educação Física para ACD?” até o desejo de responder a essa questão. E é nesse caminhar, em face da experencialidade, que a pesquisa vai se concretizando, posto que o método não nos é dado *a priori*.

Pesquisar é uma escolha que toma o pesquisador em seu exercício de fazer a Ciência se materializar. Constitui um ato político, ao possibilitar ao pesquisador, o exercício contínuo da crítica, da autocrítica e da intercrítica, fontes de constituição de saberes, socialmente referenciados e relevantes. Esse viés político é reafirmado, quando escolhemos viver a investigação como uma aventura pensada, afastando-nos do modelo hegemônico de construção do saber herdado da ciência moderna, que valoriza tão somente o que é quantificável, visível, classificável, estabelecendo, desse modo, distinções entre o saber científico e o saber cotidiano.

Com efeito, optamos, como nos ensinam Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), por um Método com um ‘rigor *outro*’ - aprendente, plural e flexível, que leva em conta variáveis como as diferenças, desigualdades, ambivalência e ambiguidades, presentes na realidade pesquisada.

Para tudo nesta existência há o método, um jeito de fazer as coisas: fazer arroz, tomar banho, jogar damas... e, na pesquisa, não é diferente. Como já mencionado, o método é o

caminho, ou seja, é uma trilha de criação em que o pesquisador, tomado por sua pergunta de partida e desejo de solucioná-la (ou pelo menos acalmá-la), percorre caminhando na invenção e na autorização. Dessa forma, podemos dizer que o Método é um mapa que contém as informações necessárias para a realização da pesquisa. Refletir sobre qual o método a ser adotado amplia a capacidade do pesquisador de interrogar, propiciando-lhe um distanciamento analítico em relação a sua prática da investigação. “A atitude de questionar-se sobre o porquê, como, quando, em que contexto, etc., é qualidade do pesquisador assim como a disposição para reformular pontos de vista ou seu tipo de questionamento ao longo da pesquisa, o que aprimora o saber e instiga a criatividade” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 61).

Críticas contemporâneas à produção, socialização e legitimação dos saberes e conhecimentos já não considera a ciência moderna como a grande e exclusiva narrativa, mas como uma entre tantas outras referências. Para Ardoino (1998, p. 26), “a exuberância, a abundância, as riquezas das práticas sociais proibem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução”.

Desse modo, optar por rigor *outro*, possibilitou-nos alinhar os saberes escolares aos desafios contemporâneos, que são complexos, multidimensionais, globais, planetários e transdisciplinares, como acentuam Macedo, Galeffi e Pimentel (2009). Assim, optamos por bricolar/entrelaçar/entretecer os princípios da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; SANTOS, B., 2019; MACEDO, 2020; 2004) à abordagem das pesquisas com os cotidianos (ALVES, 2008; ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019; CERTEAU, 2013) e à ciberpesquisa-formação (SANTOS, E., 2014; 2019).

Pesquisar na cibercultura não constitui um ato “extrativista” no sentido de escolher um campo para atuar e coletar os dados, como assevera Santos, E. (2019). O pesquisador deve vivenciar o contexto cultural, interagir com os sujeitos e seus objetos técnicos, suas produções culturais, seus etnométodos (SANTOS, E., 2014). É necessário que ele encarne o objeto, permitindo seu desvelamento no campo de pesquisa. “Ademais, a construção do outro se dá num processo de negociação onde cultura e identidade cultural estão em uma contínua efervescência, como espaços inscritos e como história de atores sociais dentro de uma temporalidade” (MACEDO, 2000, p. 55).

Cada pesquisador que se propõe a fazer essa jornada irá inventar o seu caminho, forjando sua própria trajetória e atualizando-o. Sendo assim, quem opta por fazer ciberpesquisa-formação é criador e criatura, e extremamente responsável e autorizado a fazê-lo.

Nesse sentido e, inspirados em Macedo (2020), quando enfatiza que o método se concretiza ao longo da caminhada, e que o campo está sempre a nossa espreita, cheio de

surpresas e possibilidades, desafiando nossa criatividade; e no paradigma da complexidade que, para Morin (2006), não se encontra no *objeto*, mas no *olhar* do pesquisador, na forma como aborda os fenômenos, propondo a religação dos saberes escolares aos desafios contemporâneos, e a superação da fragmentação e da reprodução do conhecimento, fomos em busca de um rigor teórico-metodológico *outro*, mais flexível e aberto, que não exclui as diferenças, desigualdades, ambiguidades e ambivalências (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009). Assim, assumimos um posicionamento político, distanciando-nos do ‘rigor científico’ preconizado pela ciência moderna, que:

[...] fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (SANTOS, B. apud OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Contraopondo-se à visão da ciência moderna, que afirma que a aquisição do conhecimento só é possível a partir da separação entre sujeito e objeto; dividir para analisar, mediante um olhar distante e neutro acerca realidade investigada, a multirreferencialidade, segundo Ardoino (1998), mais do que um conceito, apresenta-se como uma posição epistemológica - uma posição de crítica e criação científica, não se limita à dimensão metodológica. Para o autor, a multirreferencialidade consiste:

[...] numa leitura plural de seus objetos práticos e ou teóricos, sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas, quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos (ARDOINO, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a adoção de um olhar multidimensional, por parte do pesquisador, que deve abandonar o pensamento linear, unitário e reducionista, direcionando sua atenção aos fatos, práticas e situações emergentes, a partir de sistemas de referências distintos, enfatizam Macedo e Macedo (2012). Privilegia, dessa maneira, a

heterogeneidade, na medida em que seu trabalho se identifica com o de um *bricoleur*⁹, que precisa negociar com a realidade, em busca de “pedaços de teorias heterogêneas” para melhor compreender os fenômenos investigados. Kincheloe e Berry (2007, p. 17) afirma que:

Os bricoleurs entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. Em lugar desse tipo de racionalização do processo, os bricoleurs ingressam no ato de pesquisa como negociadores metodológicos. Sempre respeitando as demandas da tarefa que tem pela frente [...].

Em sua articulação com o contraditório, o ambivalente, as incompletudes, borras e as ausências, que nos configuram e identificam como seres inacabados, ao mesmo tempo em que nos constituem, a multirreferencialidade busca compreender o sujeito e sua práxis, abrindo mão “da referência” e incluindo referências outras na construção do conhecimento. Isto faz todo sentido ao pesquisar o tema da inclusão escolar” haja vista a necessidade de criação nesta área, a invenção de si torna-se primordial. Desta forma, a inclusão de referências que emergem do cotidiano escolar, da comunidade, dos responsáveis, dos alunos, das redes e da própria ação docente horizontalizando essa construção, para nós é fundante.

A partir dessa modalidade metodológica, buscamos o diálogo com o paradigma da epistemologia das práticas, a fim de compreender e trazer luz a produção do conhecimento no âmbito das experiências docentes, pois o que importa para nós pesquisadores é descobrir como esses saberes são integrados à prática docente, e como são produzidos, transformados e ressignificados nos diferentes “*espaçotempos*” escolares.

Nessa perspectiva, adentramos os cotidianos escolares e como pesquisadores implicados, experimentamos *o sentimento do mundo* (ALVES, 2008), buscando referências diversas que nos possibilitassem compreender a complexidade e as redes de ‘*fazeressaberespoderes*’ tecidas nesses espaços, permitindo a emergência de sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, cooperação e colaboração tendo em vista sua (re)invenção; o que requer coerência teórico-metodológica e política.

No texto intitulado “decifrando o pergaminho” Alves (2008) apresenta quatro movimentos fundamentais para que o pesquisador possa tecer o conhecimento em rede nos/dos/com os cotidianos escolares, que são características essenciais para o acontecimento da

⁹ O *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo. (MACEDO; BARBOSA; BORBA, 2014).

pesquisa, são eles: sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber de todas as fontes e comunicar.

No primeiro movimento proposto, o pesquisador é convidado a entrar no campo de pesquisa mergulhando com todos os sentidos aguçados a fim de sentir esse mundo em que coloca em discussão o modo dominante do “ver”. Desta forma, um novo olhar é construído a partir do momento que o ver já não está mais ligado diretamente com o sentido da visão apenas. Todos os sentidos integram esse ver/estar/ser o campo. Este movimento é para nós o primeiro desafio ao desenvolvermos uma ciberpesquisa-formação em nosso próprio ambiente de trabalho/vida/formação. Mergulhar com intenção de aguçar os sentidos na realidade que se quer investigar requer um compromisso estratégico. Por muitas vezes, desenvolvi e investi no hábito de sentar no chão da quadra e apenas estar ali (re)vendo o que cotidianamente há 10 anos via toda semana. Tive a oportunidade de visitar a escola, sem alunos, no segundo semestre de 2021 e sentir aquela escola vazia. Uma escola vazia de vida... Percebia que via não mais com os olhos, mas com meus ouvidos (que nada escutavam, sem alunos do que é feita a escola?) com meu olfato (já eram 10:30 e não havia cheiro de merenda...) minha pele (que não abraçava ou tocava, apenas o peso do meu corpo contra o chão, que sentado à beira da quadra alimentava-se de memórias). E senti, a dor de uma pandemia que atravessava severamente NOSSAS vidas. Foi um dia muito desafiador, doloroso e sensível, e que ao mesmo tempo me trouxe energia para continuar apesar de.

O segundo movimento proposto é o que chamou de “virar de ponta a cabeça” que é um gentil convite a operar no limite do que ainda precisa ser tecido do conhecimento. É compreender teorias, conceitos e noções que já foram construídas e mudar o ponto de vista (virar de ponta cabeça) avançar para além delas, a fim de criar possibilidades outras na tessitura do conhecimento. Desta forma, literalmente viramos algumas vezes de ponta cabeça explorando nossos corpos e possibilidades. Um virar de ponta cabeça pode ser um único evento ou vários deles. Neste caso investimos no movimento corporal a fim de nos deslocar e criar possibilidades...

O terceiro movimento é para nós uma horizontalização com a multirreferencialidade, que é o “beber de todas as fontes”. Neste o pesquisador é convidado a incluir, integrar diferentes fontes observando a complexidade que se apresenta incorporando, operando novos/outros conceitos. Para nós, dentre as fontes dentro da própria escola que incluímos, os saberes advindos dos alunos são fundamentais. Por isso, convidamos os próprios alunos da escola para integrar as discussões na formação de professores (ver quadro página 59) horizontalizando os saberes.

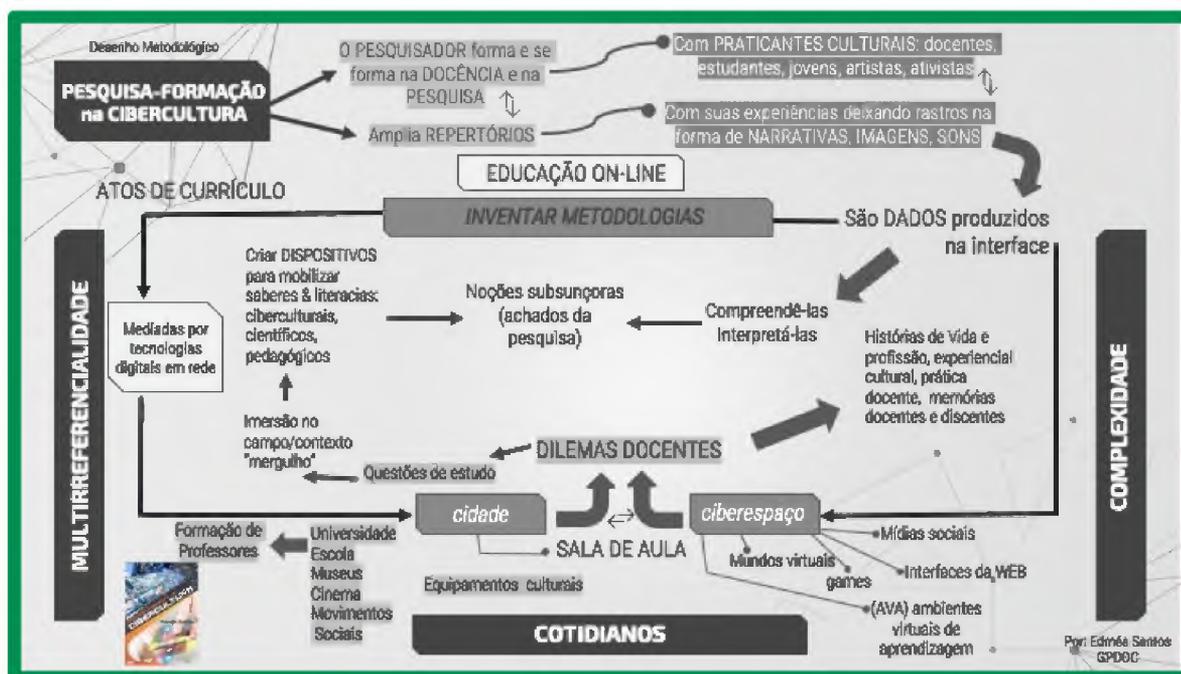
E por fim, o comunicar é assumir a responsabilidade e o compromisso com a comunicação da pesquisa de uma maneira que aproxime as vozes deselitizando a linguagem acadêmica e aproximando a literatura, o que chamou de “literaturizar a ciência”. O que para nós ainda é um exercício constante e um desafio em construção, aprendemos/fazemos na tessitura deste texto, ainda de forma assumidamente insipiente.

Tendo os cotidianos como “*espaçotempos*” de produções, imbricação de saberes, criações, imaginações, táticas e significações diversas, a ciberpesquisa-formação assume papel relevante, na medida em que nos afasta da perspectiva epistemológica simplificadora e reducionista do pensamento moderno, que preconiza que o conhecimento para ser válido tem que ser científico, como mencionado, anteriormente, e dicotomiza prática/teoria e sujeito/objeto.

Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral (SANTOS, B., 2007, p. 74).

No exercício da pesquisa e da formação docente nosso olhar é fortalecido por Santos, E. (2005), que reconhece a relevância da pesquisa-formação como articulação epistemológica e metodológica, sendo fundamental o investimento em experiências que agreguem o potencial comunicacional das tecnologias aos princípios e dispositivos da pesquisa-formação, o que possibilita a emergência de autorias-cidadãs, como se pode visualizar no Infográfico, a seguir (Figura 5).

Figura 5 – Infográfico ciberpesquisa-formação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Santos, E. (2019, p. 79).

Para a autora, a formação de professores deve privilegiar metodologias investigativas, fundamentadas em procedimentos científicos que os levem não só a apreender e compreender a prática reflexiva, como ainda lhes possibilite construí-la em processo. Nessa perspectiva, além de ensinar, o docente-pesquisador realiza a pesquisa; instrumento metodológico para a (re)construção do conhecimento e do aprendizado, que assume uma dimensão relevante na atualidade. Dado que a pesquisa-formação não separa a ação de conhecer da ação de atuar, não se limita a aplicar saberes; atua como um pesquisador coletivo, sujeito de ocorrências.

Pesquisador não é aquele que constata o que ocorre, mas também aquele que intervém como sujeito de ocorrências. Ser sujeito de ocorrências no contexto de pesquisa e prática pedagógica, implica conceber a pesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente (SANTOS, E., 2019, p. 105).

A participação coletiva, é condição fundante da ciberpesquisa-formação. Assim, o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos participantes, atores e autores da pesquisa. Desse modo, seu envolvimento pessoal integra as dimensões do emocional, sensorial, imaginativo, criativo e também racional, implicado pela experiência. O pesquisador coletivo se organiza em grupos de trabalhos móveis, reestruturados a partir dos interesses investigativos de cada pesquisador bem como do grupo como um todo (SANTOS, E., 2014).

Segundo a autora, na ciberpesquisa-formação, cada integrante do grupo precisa reconhecer o outro como coautor da pesquisa. Durante seu desenvolvimento, não se coletam dados; o pesquisador coletivo “aciona dispositivos para a produção de dados”, expressos em narrativas, textuais, sonoras e imagéticas, destaca a autora. Nessa perspectiva emergem sujeitos que aprendem, ao mesmo tempo em que ensinam e pesquisam, e pesquisam e ensinam enquanto aprendem, estabelecendo a articulação entre a produção do saber científico e a produção do saber cotidiano, pois o pesquisador coletivo é composto por todos os sujeitos que participam da pesquisa, dialogando entre si, “*aprendendo pesquisando ensinando*”.

Desse modo, o docente-pesquisador, além da intencionalidade de formar o outro, forma-se a si mesmo, concebendo a ciberpesquisa-formação como processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos em seu fazer pedagógico. “[...] A ciberpesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar. [...] O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes; as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos envolvidos” (SANTOS, E., 2005, p. 127).

Sob esse olhar, buscamos em nossas práticas criar dispositivos, que são arquiteturas de micros dispositivos e atos de currículo (currículos praticados ou situações de aprendizagem), a fim de promover tanto uma aprendizagem significativa - um processo dinâmico no qual uma informação nova se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, e se atualiza quando um novo conceito é significado – como, também, a vivência de processos dialógicos, interativos e colaborativos, na qual todos aprendem juntos, todos com todos, responsabilizando-se não somente.

2.2 O contexto da pesquisa numa perspectiva ecológica e os praticantes culturais

De acordo com Bronfenbrenner (1996), do ponto de vista ecológico, nosso campo de estudo está totalmente vinculado ao meio ambiente que o cerca, dado que os eventos contextuais e os acontecimentos influenciam o comportamento das pessoas e é por elas influenciado. Nesse sentido, é preciso levar em conta as relações que se estabelecem entre o ambiente e os praticantes culturais, em seus processos de “*aprender ensinar*”, agentes dinâmicos que constroem diferentes realidades, ao interagirem com os elementos demográficos, físico-naturais, sociais e culturais de uma comunidade.

Nessa perspectiva ecológica, observamos que o nosso campo de pesquisa não está dissociado de seu contexto e, para além disso, integra-se em sua proposta. A formação

continuada dos professores de Educação Física, nosso campo de pesquisa, exige que reflitamos sobre as questões emergentes da prática docente na escolarização da ACD.

Ferreira (2016, p. 99) destaca que a

[...] formação continuada é capaz de desenvolver tanto crescimento profissional quanto o crescimento pessoal do professor, pois o conhecimento, a experiência e a reflexão crítica proporcionada pela formação contribuem também para a formação de um ser capaz de se posicionar criticamente nos contextos social, político e econômico.

Assim, a partir do ano 2018, a SEMED/ Mesquita (Secretaria Municipal de Educação), em convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, se integram, a fim de garantir um projeto de formação continuada para os professores de Educação Física da rede. Assim, os encontros mensais de 2018 a 2020 aconteceram com as mediações do GPPEFE (Grupo de Pesquisa de Pedagogia da Educação Física e do Esporte), sob a orientação do Professor José Henrique dos Santos. (Em 2021 e 2022 com o GPDOC-Rural sob a orientação da Professora Edméa Santos).

Nesta ocasião, os professores foram convidados a refletir sobre os saberes docentes (TARDIF, 2012) estudando um pouco sobre as epistemologias das práticas e seus desdobramentos nas práticas educativas, bem como o seu papel como construtor/ produtor de conhecimento. Foram realizados quatro encontros presenciais e a participação dos professores da rede muito engajados e ativos, renderam discussões muito profícuas e articuladas às práticas. Na ocasião participei da proposta como professora da rede e como membro do GPPEFE (Figura 6).

Em 2019, ao entrar no Doutorado, minha proposta de pesquisa se voltava para as questões da Educação Física na perspectiva da inclusão na licenciatura. Neste mesmo ano, conheço a ciberpesquisa-formação ao cursar a disciplina ministrada pela professora Edméa Santos, “Cibercultura e Educação”.

Figura 6 – GEPEF – Educação Física – Outubro de 2018



Fonte: Acervo pessoal.

A proposta dos Grupos de Estudo dos professores nesse mesmo ano (2019), estava direcionada para a construção coletiva de um livro. Desta forma, tenho aí minhas primeiras experiências com a ciberpesquisa-formação, em que forjamos dispositivos mediados pelo digital em rede para que pudéssemos escrever o livro sobre nossos saberes e práticas docentes. Integramos as interfaces do *WhatsApp* e *Google Forms*, aliadas aos encontros presenciais mensais na construção desse manuscrito. (Figura 7)

Ao final do ano, quando construímos o manuscrito, realizamos uma avaliação de todo processo vivido em 2019 e pensamos nas possibilidades de estudos e temas para o ano seguinte. As demandas da inclusão emergiram deste coletivo e este seria nosso tema do ano seguinte.

Porém, o ano de 2020, a pandemia de COVID19 nos atravessou sobremaneira. Todas as aulas e todas as atividades escolares foram suspensas e não foi possível dar continuidade aos GEPEFs e efetivamente concluímos a organização e publicação do livro de maneira remota. O distanciamento social, as milhares de vidas ceifadas pelo vírus, as nossas escolas fechadas mudaram completamente a nossa maneira de ver e viver a vida que conhecíamos até aquele momento. (Figura 7).

Figura 7 – Encontro presencial para a construção do livro - Agosto de 2019



Fonte: Acervo pessoal.

O acontecimento da pandemia é para nós muito impactante e muda totalmente o rumo de nossas vidas e pesquisas. Particularmente minha vida é regida pelo calendário escolar por 35 anos, porém não aprendemos a educar em uma pandemia, como também, não aprendemos a pesquisar em uma pandemia. Fazer *lives*, reuniões *online* era o que de alguma forma nos conectava a vida que conhecíamos até aqui. Foram dias muitos desafiadores, puerpério com o isolamento social, porém seguimos, de alguma forma, para existir novamente, em uma nova forma (Figura 8).

No final do ano de 2020 o livro é publicado e o projeto de formação de professores de Educação Física para a inclusão é transferido para 2021. E neste período realizo a troca de orientador e trago o meu projeto de pesquisa para a Cibercultura, haja vista a demanda que emergiu da pandemia e as minhas experiências com a ciberpesquisa-formação. Apresentamos e convidamos os professores a construir uma proposta formativa em um *ebook QR* para socializar as atividades.



Figura 8 – Memórias das atividades de construção do livro na pandemia



Fonte: Acervo pessoal.

Contudo, assumindo a o contexto da pesquisa numa abordagem ecológica, o campo, o tema e os praticantes são um acontecimento da pesquisa-formação na cibercultura. A partir do momento que assumo essa abordagem metodológica e realizo a mudança de orientação no Doutorado, conseqüentemente, mudanças profundas na concepção, implementação e construção da pesquisa se constroem em um movimento que não dicotomiza vida e formação.

2.3 Os “*praticantespensantes*” da pesquisa e o pesquisador implicado

Na ciberpesquisa-formação rompemos com ideia “amostra” de pesquisa em educação e adotamos o conceito de “*praticantepensante*”, “praticante cultural” ou somente “praticante” que para Certeau (2013) são as pessoas, pois ele as vê em ato, todo o tempo, na construção do cotidiano que conhecemos. Nessa perspectiva também assumimos cada praticante como coautor deste estudo a medida que a sua participação manifesta todo substrato que constrói esta pesquisa em ato. Desta maneira, o praticante é chamado/tratado por seu nome, assumindo assim sua coautoria neste processo.

Nesta pesquisa os praticantes são, somos, os professores de Educação Física da prefeitura municipal de Mesquita/RJ, da qual faço parte há 10 anos como professora regente nas Classes Especiais, criando e recriando práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Nosso grupo caminha mais ou menos na mesma composição nesses anos, pois o último concurso para Educação Física foi no ano de 2011. Atualmente somos cerca de 48 professores na rede, sendo destes 35 regentes de turma em atividade. Participando ativamente e com engajamento com atividades formativas do GEPEFs de Educação Física somos 29 professores. Isto porque, os professores que atuam na EJA (Educação de Jovens e adultos) não possuem a obrigatoriedade de participar dos encontros formativos e atividades, pois as mesmas acontecem no período diurno, e acreditamos na liberdade de participação e construção coletiva não como uma obrigação e sim pelo envolvimento com os dilemas da Educação Física na perspectiva da Inclusão.

Deste grupo de 29 professores temos um professor que se aposentou no caminho desta jornada e outro que foi demitido como abordaremos mais a frente neste texto (páginas 133-134). Fatos que ocorreram até junho de 2021. Também ressaltamos que a partir do ano de 2022, a rede mesquitense realizou novas contratações temporárias de professores, sendo 14 novos participantes que passaram a se engajar nas atividades desenvolvidas apenas no último mês do Descapacita!. O que para nós trouxe uma visão muito ampliada da importância deste processo formativo, pois foi possível perceber as ressonâncias entre os professores que caminharam conosco desde o início desta trajetória em relação aos que chegaram no fim do processo.

Para identificar dados relevantes para a caracterização deste grupo e construção de propostas, foi elaborado um formulário no Google Forms ¹⁰que foi preenchido no encontro online do mês de março de 2021, realizado na interface Zoom. Os praticantes receberam o link pelo WhatsApp e foi possível respondermos e conversarmos sobre as questões ao mesmo tempo, desta forma, dúvidas foram sanadas e comentários relevantes completaram as respostas do questionário. O questionário elaborado apresentava 25 questões que buscavam: a leitura e aceite do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE); leitura, preenchimento aceite do termo de imagem¹¹; compreender sobre os dados demográficos do grupo; identificação do processo formativo dos professores; percepção dos conhecimentos construídos sobre a Educação Física na perspectiva da inclusão do ACD; como também coletar ideias e sugestões

¹⁰ Recurso da interface Google que permite a construção de questionários com perguntas em diferentes formatos: objetivos, discursivos, numerações, captação de e-mails e etc. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/>>

¹¹ Um novo termo de imagem foi solicitado no dia da atividade presencial do dispositivo que aconteceu no dia 22/09/22 com a participação dos professores (efetivos e contratados) e professores da unidade escolar que sediou a atividade, bem como o TCLE para aqueles que não tiveram a oportunidade de dar o seu aceite anteriormente.

para construir o dispositivo de pesquisa. Ressaltamos que os professores que não estavam presentes neste dia, foram convidados a responder o questionário em outro momento, como também registrar aceite dos documentos para participar deste estudo. Apenas um professor não considerou participar da pesquisa, sendo a ele garantido esta opção e o mesmo não está contabilizado neste total sinalizado.

Observando assim este grupo de praticantes composto por 27 professores de Educação Física, temos 18 mulheres e 9 homens, com idades entre 30 e 56 anos, e um tempo de atuação na Educação Física escolar que variou entre 6 e 25 anos de regência. Também foi possível perceber que se trata de um grupo que investiu na continuidade de estudos sendo 81,5% (22 professores) que fizeram um curso de Pós-Graduação (sendo dois professores no Stricto Sensu). Apesar da continuidade nos estudos, apenas três professores sinalizaram que realizaram cursos voltados para a questão da inclusão Educação Física escolar.

Neste contexto de professores, também buscamos saber sobre os ACD incluídos nas classes regulares e todos sinalizaram a presença de pelo menos um aluno em suas turmas. O que de fato concretiza a demanda que emergiu deste coletivo de professores. Ainda assim, mesmo sendo um grupo considerado experiente quando observamos o tempo de regência em turmas de Educação Física, os professores, no início de 2021, afirmaram “não se sentirem preparados para dar aulas para alunos com alguma deficiência”.

Dentre os motivos apresentados pelos professores, observamos que as manifestações referentes a Formação (inicial e continuada) como cursos, capacitações e estudos específicos, foram as mais recorrentes, de acordo com as respostas escritas neste questionário.

“Falta de conhecimento relacionado às deficiências, falta de laudo com descrição correta da deficiência e falta de material de apoio”

“não tenho nenhum curso de capacitação para tal”

“Não tive nenhuma formação na faculdade”

“Sinto-me despreparado mesmo tendo, em minha formação acadêmica, disciplinas de abordagem inclusiva, pois não tive mais nenhuma formação continuada e experiências práticas constantes para desenvolver o aprendizado teórico. Logo, a teoria acabou se tornando esquecida e improdutiva”

“Porque acredito que ainda não domino bem os processos de ensino e aprendizagem para esse público”

“Não tiver uma formação nessa área”

“Nunca fiz curso de formação nessa área”.

Observamos a partir destas percepções sobre a formação, a deficiência e inclusão, aliado as sugestões que foram acolhidas neste processo e ao longo desta jornada, iniciamos as primeiras atividades do dispositivo com os praticantes culturais desta pesquisa.

Acreditamos também que não existe neutralidade e/ou imparcialidade na pesquisa em educação, pois o pesquisador é ao mesmo tempo docente e implicado com suas questões e dilemas, imerso e mergulhado em contexto, que o levam a construção de pesquisa. Por isso, ao mesmo tempo que pesquisa, forma-se com o outro, como afirma Macedo (2020, p. 24) em um processo heteroformativo que “não se restringe aqui as relações com os entes humanos, essas se ampliam para os diversos seres e suas formas de habitar o mundo e entrar em relação, transformando-se, pois, em fontes ricas de possibilidades de aprendizagem.” Mesmo não assumindo este lugar de “*não me sentir preparada*”, escolhi o lugar de pesquisadora implicada no sentido de partilhar o conhecimento construído ao longo da minha trajetória de vida e formação de 15 anos na Educação Especial e junto com este coletivo forjar/construir/pensar “*propostas outras*” para contribuir na transcendência dos desafios do cotidiano escolar, me formando contexto.

Aqui também sou “*professorapesquisadora*” implicada com as questões da Educação Especial e Inclusiva há 15 anos e especificamente na rede mesquitense de ensino na Educação Física, há 10 anos. Atuo na Escola Municipal Professor Marcos Gil, que já foi um polo de Educação Especial da rede e hoje passa por uma fase de transição com Classes Especiais e tem o objetivo de incluir os alunos na rede regular de ensino, de maneira gradativa e organizada.

Desta forma, somos um grupo engajado de professores de Educação Física que construiu cotidianamente nosso dispositivo de pesquisa e formação na cibercultura na reflexão e nas práticas educativas que vislumbram a inclusão na Educação Física escolar, que chamamos de Descapacita!, que será pormenorizado mais adiante, ainda neste capítulo

Desta maneira, traçamos uma linha tempo em torno do acontecimento do nosso dispositivo, a fim de ilustrar com mais clareza nossa jornada de processo de pesquisa. (Figura 9)

Figura 9 – Linha do tempo do dispositivo Descapacita!



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observando a linha do tempo apresentada, é possível assumir que vida e formação se entrelaçam e a materialização do dispositivo é um acontecimento que se na construção com os praticantes culturais no contexto ecológico, implicado e criativo.

O neologismo “Descapacita!” nasce em uma dupla proposições: a primeira consiste em romper com a ideia de uma Formação Continuada de Professores que comumente se associa à capacitação, cursos estanques e desassociados a propostas experienciais. A segunda está para a necessidade de rompermos com o “Capacitismo” sendo este o preconceito com a pessoa com deficiência que está em nós pelo viés da estruturalidade, sendo um tema de grande relevância nos estudos da Educação Física na perspectiva da inclusão que foi explorado, refletido e desinvisibilizado neste dispositivo.

2.4 Acionando dispositivo para a tessitura do conhecimento

No ano de 2020, com a pandemia COVID-19, a atividade docente era resumida ao envio de atividades para escola que viabilizava a impressão e organizava a entrega para os alunos. No decorrer deste ano, a Secretaria de Educação de Mesquita (SEMED) conseguiu organizar um *site*, que possibilitava acessar apostilas, organizadas por escola e turma. Não houve uma mobilização para democratizar o acesso à *Internet*, tampouco subsidiar meios comunicacionais que garantissem a efetivação do processo educativo, de alguma forma. Nosso grande desafio foi como pensar dispositivos de ciberpesquisa-formação, diante de um cenário tão desafiador e catastrófico, que permanecia em 2021, no qual vivíamos a época. Sem a escola... Sem o aluno... Sem a docência... As escolas criaram grupos de *Facebook* e *WhatsApp* para manter comunicados e informativos sobre os alunos, como também disponibilizar algum acesso a atividades escolares para quem já tinha acesso a internet e dispositivos com conexão, o que não era a grande maioria da população atendida na rede pública de Mesquita. Fato que também atingiu os professores da rede de maneira geral que não possuíam recursos tecnológicos adequados, conexão de qualidade e também viviam momentos desafiadores em seus mundos particulares.

Desse modo, engendrar dispositivos de ciberpesquisa-formação, no auge da pandemia, vivenciando o distanciamento físico, isolamento social, não foi uma tarefa das simples. Ardoino (1998) ressalta que o dispositivo de pesquisa-formação possibilita captar singularidades, pluralidades, objetividades e subjetividades de uma realidade em um processo investigativo, definindo-o como a organização de meios materiais e/ou intelectuais, que nos permite ir ao encontro de nosso objeto de pesquisa e, desse modo, compreender o movimento dos praticantes da pesquisa, em seus etnométodos; ou seja, nas diferentes formas como tecem, produzem e compartilham conhecimentos em rede. Mais recentemente, Edméa Santos (em 28 de junho de

2022, em uma conferência¹²), atualiza este conceito, concebendo-o como inteligências pedagógicas materializadas em atos de currículo mediados por tecnologias em rede, nas relações interativas *online* e na interface cidade/ciberespaço.

Posto isto, para a construção do dispositivo de pesquisa incorporamos a *Educação Online*¹³ à proposta formativa já existente dos GEPEFs integrando digital em rede com diferentes interfaces: para as webconferências, o aplicativo *Zoom*, para a comunicação síncrona e assíncrono no grupo de WhatsApp, para organização de uma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o Instagram, (que associamos ao *padlet*¹⁴ para a socialização de materiais complementares) e para diário de pesquisa cadernos (de papel e virtuais no Evernote¹⁵). Assim, a partir da bricolagem de interfaces e os atos de currículos engendrados no digital em rede, o Descapacita! é organizado, toma forma e acontece (Figura 10).

¹² Conferência realizada de modo online pelo LE@D (Laboratório de Educação a Distância e eLearning) da Universidade do Minho (PT) <https://www.instagram.com/p/CfSOifVjREk/?igshid=NTdlMDg3MTY=> gravação indisponível.

¹³ Educação *Online*, consiste num conjunto de ações de ‘*aprendizagemensino*’, “ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (SANTOS, E., 2019, p. 69) que apresentaremos com mais profundidade no capítulo 3 deste texto.

¹⁴ Padlet é um painel interativo e colaborativo que permite a convergência de diferentes mídias: vídeos, pdfs, docs, links compartilhando em tempo real, bem como a interação entre os colaboradores com comentário e reações. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>

¹⁵ Evernote é um software destinado a organização e arquivo de informações mediante a criação de notas. Disponível em: <https://evernote.com/intl/pt-br>

Figura 10 – Infográfico do “Descapacita!”!



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da Figura 10 é possível observar a materialização do “Descapacita!”! na arquitetura de microdispositivos, como também a potência rizomática da estrutura suportada pelo digital em rede, que dá dinamismo e atemporalidade a proposta, pois não há um início e um fim das atividades do dispositivo necessariamente, tampouco uma sequência rígida de acontecimentos. A formação continuada acontece na vida, nos cotidianos da escola, na prática docente, na produção de um vídeo, numa imagem capturada, numa conversa no WhatsApp, evidenciando assim a experientialidade (JOSSO, 2004) da formação.

2.4.1 Interfaces comunicacionais: *Zoom* e *WhatsApp*

Diante das demandas apresentadas pelos professores, ainda em 2019 enquanto escrevíamos o livro (antes do GEPEF tornar-se o “Descapacita!” em 2021), elaboramos uma proposta de retomada das atividades (ainda que não tivéssemos qualquer perspectiva de retorno às atividades escolares) para a realização do “Descapacita!” Em 2021, mediante encontros síncronos mensais aconteceriam pelo *Zoom*¹⁶, com funcionalidades de gravação e outros recursos, atendiam e possibilitavam a realização desses encontros.

É preciso salientar que a prefeitura não investira em qualquer plataforma de webconferência para suporte as reuniões que aconteciam na rede educativa com professores e secretaria de educação. De maneira geral estas eram realizadas pela plataforma pelo *Google Meet*¹⁷. Assim, quando expirava o tempo de gratuidade da plataforma, uma nova sala era aberta, e as reuniões eram transferidas para outras salas. A opção pelo *Zoom* se dá pela falta de alternativa de uma plataforma como política pública, e pela necessidade de realização da proposta e da pesquisa.

Mais do que conteúdos, esse momento exigia acolhimento, dado que é impossível aprender quando se sente medo. Desse modo, pautamos nossas ações, com base na “amorosidade” (FREIRE, 1996), estabelecendo com os professores uma relação empática, que possibilitou que cada indivíduo contribuísse com o seu saber empírico, proveniente de sua cultura e meio social, trazendo para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade. Para o autor, “é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que [o professor] assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 11, grifo nosso).

Optamos pela organização de “rodas de conversa” que Moura e Lima (2014) entendem que “a conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a

¹⁶ Plataforma de propriedade da empresa californiana “Zoom Video Communications, Inc.”, que possibilita a realização de videoconferências, além de chamadas de voz, *webinars* e *chat* em *desktops*, oferecendo também o aplicativo para baixar nos dispositivos móveis entre outras funcionalidades como a gravação das reuniões.

¹⁷ Plataforma de videoconferências do *Google*, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis. O serviço do *Google* tem similaridades com programas como o *Zoom* e o *Microsoft Teams*, mas busca se diferenciar das rivais por conta da integração com outros serviços do *Google*.

pesquisa na área de educação.” Seguimos assim refletindo sobre a questões relativas à inclusão, como também criamos um espaço de escuta sensível formativo, todos com todos.

Organizamos os encontros síncronos (Figura 11) pautados nas mediações compartilhadas, buscando pessoas com *expertise* nos temas escolhidos no próprio grupo de professores e colaboradores externos, mas com algum vínculo com o nosso grupo de professores, entendendo que era necessário estabelecer este espaço de segurança, escuta e confiança, sendo princípios primordiais para a efetivação da proposta, haja vista a dinâmica proposta em um tempo pandêmico tão desafiador.

Figura 11 – Print da tela do Zoom – GEPEF junho 2021 (continua)



Figura 11 (continuação)

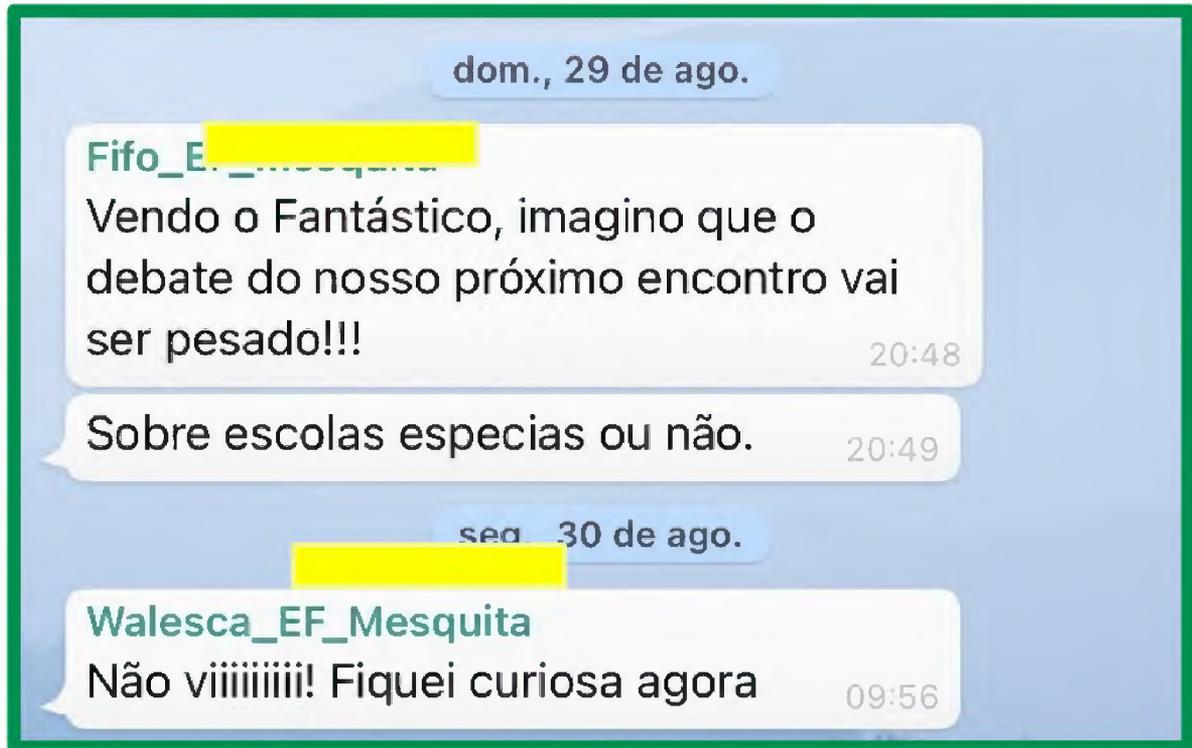


Fonte: Acervo pessoal.

O *WhatsApp*, um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, áudio e vídeo para *smartphones*, que permite a interação social no digital em rede, sendo utilizado, pelos brasileiros em geral. Silva, A. (2018) ressalta que, entre suas potencialidades podem ser citadas, a possibilidade de *digitalização*, na qual o suporte - antes físico, como, por exemplo, a página de um livro, passa a ser digital; a *hipertextualidade*, que possibilita ao leitor criar seus próprios caminhos de leitura e de aprendizagem, explorando saberes e fontes plurais; a *plasticidade*, que consiste na flexibilidade, na adaptabilidade existente no modo com se constrói o conhecimento; a *indexação*, que permite condensar a informação significativa de um documento, mediante a atribuição de termos, criando uma linguagem intermediária entre o usuário e o documento, e a *interatividade*, que se funda na cocriação por meio da liberação do polo de emissão, no qual a mensagem não está restrita apenas a um emissor.

Destarte, o *WhatsApp* é utilizado como uma interface comunicacional assíncrona em que para além de comunicados gerais relativos à secretaria de educação, damos continuidade as propostas realizadas nos encontros síncronos do *Zoom*, partilhamos *insights* e socializamos conteúdos diversos referentes à Educação Física e à inclusão, como também dividimos nossos desafios em relação à prática docente (Figura 12 e Figura 13).

Figura 12 – Print de tela do WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 13 – Prints de tela do WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal.

Em tempos de *App-learning* que para Santaella (2016), consiste em processos de ensino e aprendizagem mediados pelas interfaces de aplicativos e suas funcionalidades, o *WhatsApp* com suas potencialidades integra nossa proposta para além de um espaço comunicacional, na construção de um processo formativo amplo, implicado e coletivo. Alves e Porto (2019, p. 33) destacam que:

[...] o aplicativo WhatsApp como suporte que transforma os processos de ensino e de aprendizagem, reforça nossos objetivos, potencializa nossas práticas pedagógicas e educativas, viabiliza a mensuração da colaboração, propicia a mediação e a construção do próprio conhecimento desta comunidade híbrida. Comunidade, como fluxos de interação, de aprendizagem, de produção colaborativa e de compartilhamento.

Reiteramos nessa perspectiva a ideia de “*app-formation*” no sentido de integrar os processos de ensino e aprendizagem aos formativos docentes e às experiências da integração cidade e ciberespaço, mediadas pelas interfaces dos aplicativos, construindo assim processos formativos singulares e complexos entendendo que cada ambiência formativa é única e experiencial.

2.4.2 Instagram como AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem)

O *Instagram* consiste numa rede social de compartilhamento de fotos, vídeos e microvídeos, lançado em outubro de 2010, por Kevin Systrom (norte americano) e Mike Krieger (brasileiro), conta com aproximadamente 1 bilhão de usuários ativos, sendo 500 milhões de usuários, no Brasil. Inicialmente, tinha como objetivo partilhar imagens da vida comum, colocando em cena pessoas desconhecidas, em momentos íntimos e únicos. Na busca por inovações, e novos meios e modos de usar, advindos das demandas dos cotidianos que se reinventam, a cada dia, sujeitos comuns - os praticantes culturais, manifestam sua capacidade criativa, suas astúcias e engenhosidade, para caminhar de maneira única, transformando ou se distanciando dos poderes constituídos.

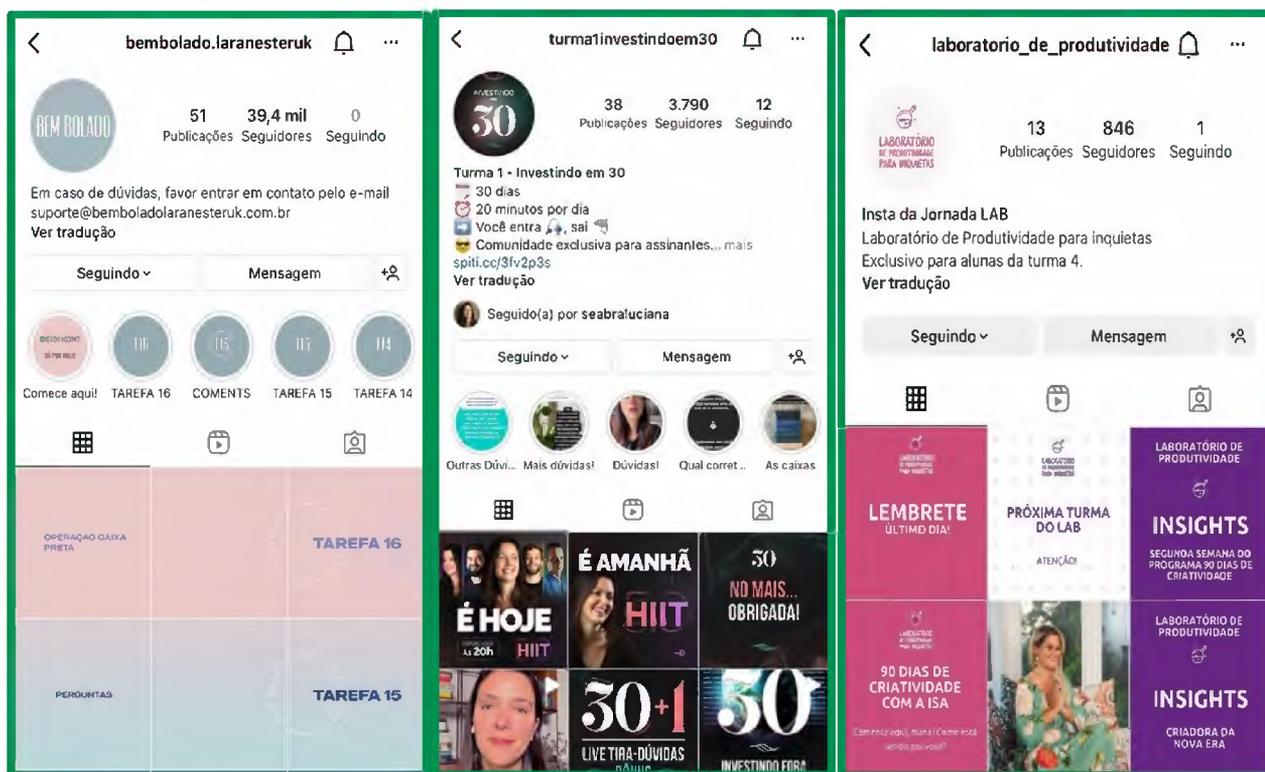
Para Certeau (2013), muitas práticas cotidianas são modos de fazer que produzem vitórias do fraco sobre o forte, a partir de pequenos sucessos, artes de golpear, astúcias de caçadores, achados que podem provocar euforias, para o bem ou para o mal. São modalidades de ação que utilizam referências de um “um espaço que é controlado por um conjunto de operações, ‘estratégias’, fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder” (JOSGRILBERG, 2005, p. 23).

Ao incorporar novos recursos à interface, o *Instagram* se coloca para além do minimalismo fotográfico: são imagens com conteúdos escritos, em sequência ou não, *lives* com aulas e conteúdos completos, vídeos (microvídeos e longos), microaulas com animações e efeitos, antes só possíveis com programas profissionais de edição.

Com a pandemia sanitária da COVID-19, juntamente com o distanciamento físico e a quarentena, as matrículas em cursos *online* aumentaram 425%, somente no ano de 2020 (OLIVEIRA, 2021). Nesse contexto, vários cursos *online* passam a utilizar todos os recursos do *Instagram*, tornando-o não somente uma rede social, mas também um Ambiente Virtual de Aprendizagem, fenômeno até, então, observado no *Facebook* (MOREIRA; JUNUÁRIO, 2014).

Um AVA “é um espaço virtual formado por um conjunto de interfaces de comunicação síncrona e assíncrona e que possuem recursos que permitem habitar conteúdos digitalizados em diversos formatos e linguagens, dando suporte aos processos de “*aprenderensinar*”, (SANTOS, E., 2014; 2019). Como acentua Silva, M. (2012), precisa ser uma obra aberta, em que a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na lógica da completção, o que demanda: (a) criar ambientes hipertextuais, que favoreçam a intertextualidade, a intratextualidade e a multivocalidade; (b) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, simulações e navegações fluidas; (c) potencializar a comunicação interativa síncrona e assíncrona; (d) propor atividades de pesquisa com vistas à construção do conhecimento, contextualizando questões locais e globais presentes na cultura; e (e) criar ambiências propícias à avaliação formativa.

Figura 14 – Print de tela de perfis do Instagram que apresentaram uma proposta educativa extraescolar



Fonte: Instagram.

Nessa perspectiva, ao mapearmos a rede, encontramos três (Figura 14) perfis que utilizaram o *Instagram* como AVA de cursos *online*, apresentando este novo meio e modo de apropriação desta interface para além de uma rede social de entretenimento, dando-lhe um caráter educativo e formativo, o que nos serviu de inspiração para a organização do nosso dispositivo de pesquisa: o *Descapacita!*.

Os IGs (contas de usuários do *Instagram*) mapeados traziam uma proposta educativa diferente, um desenho didático específico, e utilizavam os recursos do *Instagram*, de maneira singular. Todos os quatro fizeram uso de contas fechadas com acesso exclusivo. Os perfis @bembolado.laranesteruk, @turma1investindoem30 e @laboratorio_de_produtividade traziam estratégias como: aulas-*live*, aulas-*post*, aulas-*stories*, links clicáveis na biografia para outras interfaces, postagem tripla no feed para organização das aulas, posts fóruns, comunicação via *live* e *direct*, *posts* lembretes entre outras que nos inspiraram em nossos dispositivos.

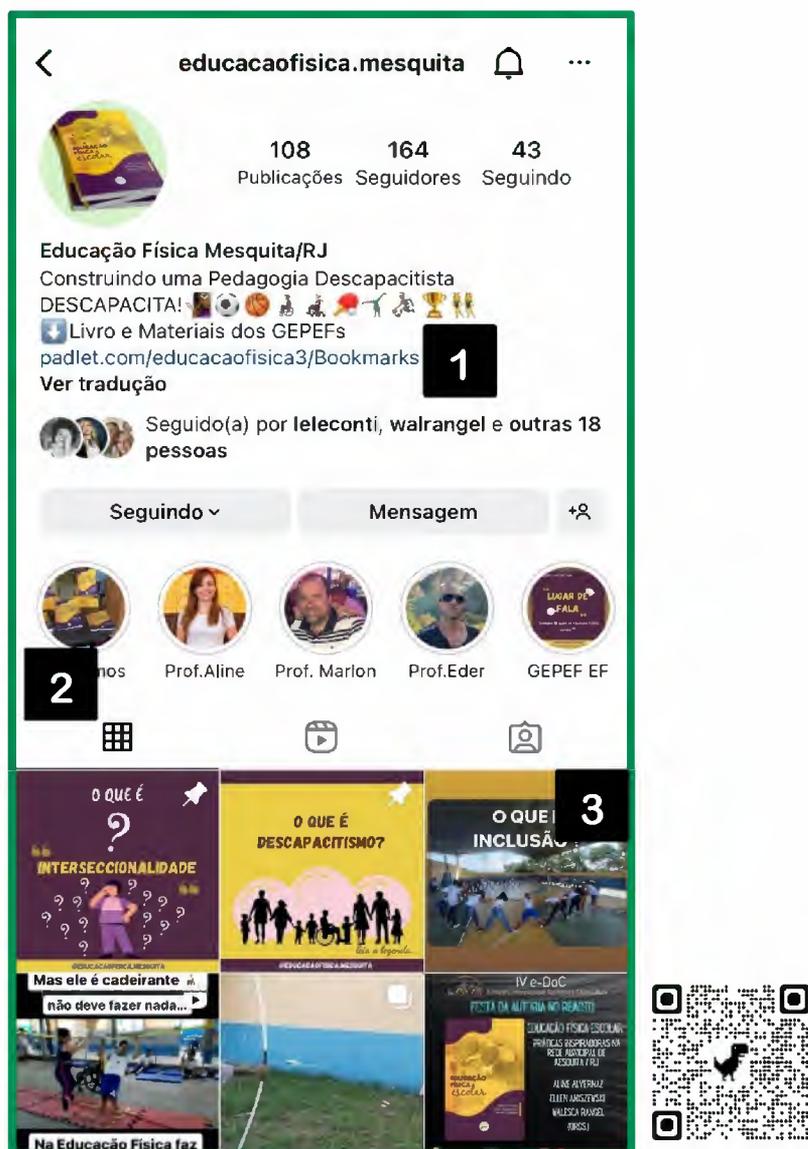
Como foi possível notar, o *Instagram* tem sido alvo de experiências educativas exploratórias extraescolares. Observamos, aqui, a potencialidade do *Instagram* como um ambiente virtual de aprendizagem no uso de seus recursos para desenhar diferentes estruturas

de organização do ensino. Reiteramos que este não foi o objetivo inicial da construção da interface, mas com novas atualizações e recursos incorporados é possível desenhar outros usos, corroborando com a máxima de Marshall McLuhan “os homens criam as ferramentas, e as ferramentas recriam os homens”, e com as invenções do cotidiano de Certeau (2013).

Dado o crescimento significativo da rede faz-se necessária a incorporação do uso do *Instagram* nos processos educativos escolares, a fim de se explorar múltiplas linguagens e incorporação das práticas ciberculturais às práticas educativas, integrando os processos de aprendizagem. Desta forma integramos o *Instagram* na proposta formativa do nosso dispositivo de pesquisa, o Descapacita!, explorando as possibilidades comunicacionais formativas da rede, como também suas possibilidades como um Ambiente Virtual de Aprendizagem acessível e integrado as práticas cotidianas de acesso as redes, integrando os processos formativos as experiências de vida.

O perfil @educacaofisica.mesquita, nossa conta oficial no Instagram, funciona como AVA do Descapacita! em que exploramos a plasticidade da interface e seus diferentes usos e linguagens (Figura 15).

Figura 15 – Print de tela @educacaofisica.mesquita



Fonte: Educação (2022a).

O perfil @educacaofisica.mesquita é o nosso perfil que funciona como AVA do Descapacita! em que exploramos a plasticidade da interface e seus diferentes usos e linguagens.

Na biografia (1) deste perfil tem um *link* clicável que leva a um *Padlet*, que é um painel interativo em que é possível colocar materiais em diferentes arquivos: docs, pdfs, *links*, vídeos, fotos. Ele funciona como um grande painel de referências criado coletivamente que emergem das discussões, sugestões de filmes, materiais utilizados nos encontros, livros e muito mais. Os destaques (2) do perfil são os portfólios dos professores com suas produções nas redes. Os professores postam em suas redes e marcam o perfil do *Instagram* e nós repostamos e salvamos nos destaques. Também é possível enviar pelo *WhatsApp* do grupo e nós publicamos. Em nosso *feed* (3) estão os posts que são construídos com base nas conversas, dúvidas, discussões

sugestões no grupo. Os posts também funcionam como fóruns em que os professores comentam, refletem, discutem sobre assuntos diversos. Também exploramos o potencial comunicativo das *lives* (3) que apresentam um conteúdo complementar a toda atividade construída no dispositivo.

O movimento de *scrolling*, que é o de rolar as publicações na interface do Instagram, pode nos trazer um sentido formativo particular. Hoje este é um movimento natural quando entramos em uma rede social, porém quando associamos esta atividade cotidiana ao processo formativo no dispositivo, ao encontrar um post (do nosso perfil ou não) que está associado as nossas discussões no dispositivo, rapidamente uma nova rede de conhecimento é acionada e integra o processo formativo, fazendo com que os professores compartilhem publicações produzindo novos conhecimentos e encontrando novas referências. Com isto destacamos a potência que existe na interface para além do entretenimento, e que é possível integrá-la aos processos formativos formais (e informais também).

2.4.3 Diário de Pesquisa: analógico conversando com o digital

O diário de pesquisa consiste num dispositivo de grande relevância no exercício da compreensão de nós mesmos, de nossas implicações internas e da compreensão e conhecimento do nosso objeto.

Escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. Não menos que três ou quatro dias por semana, anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, etc... Ele é mais do que um diário íntimo, pois nele você expressa, conta sua relação com uma instituição ou várias. E aconselhável batê-lo à máquina (ou digitá-lo). E, também, fazê-lo circular num círculo restrito de pessoas, amigos, etc. Nesta técnica nós temos a dimensão pedagógica. Pode haver também uma troca interindividual desses escritos, e isso cria relações extremamente fortes. É um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir... É primeiro refletir, é pensar uma experiência vivida. (BORBA, 2001, apud BARBOSA; HESS, 2010, p. 54).

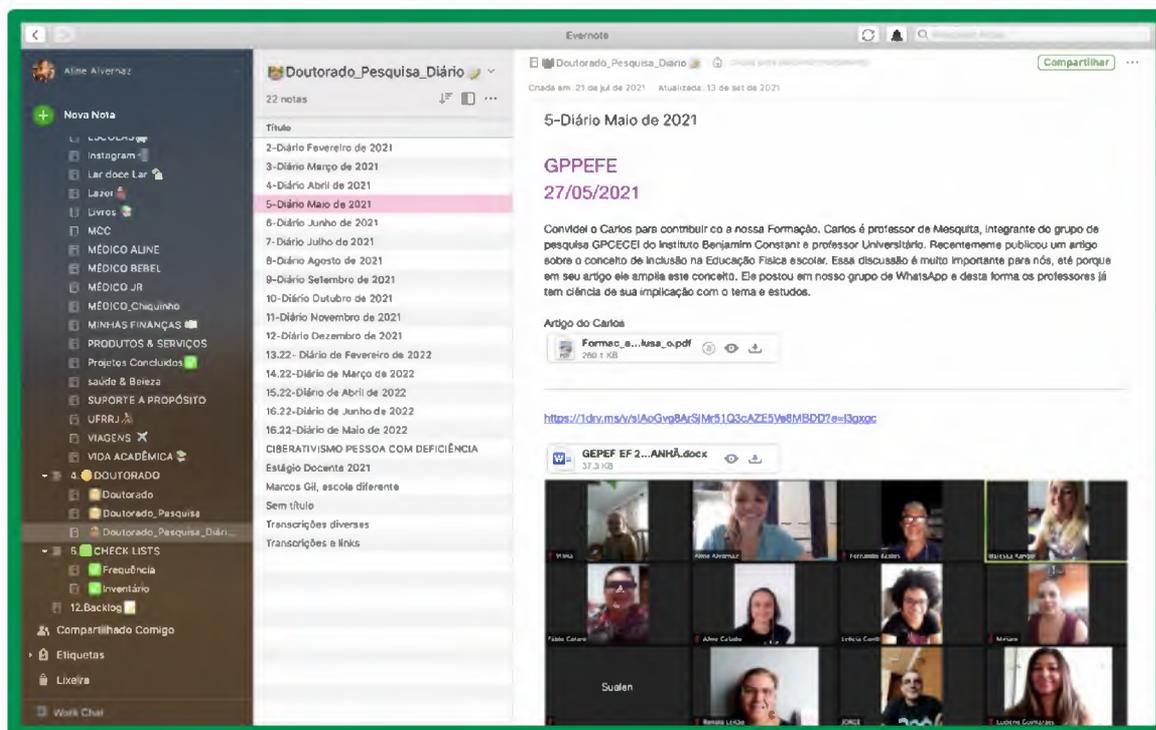
Como “*docentespesquisadores*” cotidianistas, ao expressarmos o entrelace das relações presentes em diferentes redes vividas pelos praticantes, comprometemo-nos a nelas nos inscrever, para conhecê-las melhor e poder transformá-las. Desse modo, ao narrar nosso vivido também nos constituímos, refletindo sobre nosso fazer pedagógico, identificando os desafios enfrentados, bem como os encaminhamentos e estratégias para superá-los.

Com efeito, o ato de dialogar com nossas experiências, por meio do diário, afirmam Barbosa, A., Santos, E. e Ribeiro (2018) possibilita-nos o exercício da autoria na escrita de textos acadêmicos, das nossas ideias e sentimentos, num processo de transformação e atualização contínuas, sempre que reescrevemos nossas narrativas.

Considerando as potencialidades do digital em rede, vislumbramos a possibilidade de utilizar o diário de pesquisa, numa perspectiva híbrida, mais interativa, hipertextual e autoral, com vistas a construção do conhecimento. Inspirada na experiência de diário *online* no Evernote, apresentada por Maddalena, Rossini e Santos (2018) e Santos e Weber (2018) integro a prática do diário de pesquisa ao meu sistema de organização do Evernote, aplicativo que utilizo para acessar qualquer informação anotada, a qualquer tempo e a qualquer hora, desde 2015 (Figura 16).

Além de possibilitar momentos de análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, esse instrumento, enfatiza Amaral (2014, p. 132), é também, um produtor de dados, “na medida em que estes não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes”.

Figura 16 – Print de tela do Evernote



Fonte: Acervo pessoal.

Neste diário *online* consigo agrupar diferentes linguagens de registros, fotos, textos, arquivos diversos, *links*, áudios, vídeos, sendo sua capacidade de busca excelente, localizando palavras nos arquivos completos nele contido.

Mesmo sendo adepta do diário *online*, faço uso do diário de pesquisa, físico, no caderno. Gosto muito da escrita manual, de *post its* e canetas coloridas, fazendo uso de mapas para pensar, planejar e registrar diferentes acontecimentos, contribuindo para a compreensão do processo de pesquisa.

Figura 17 – Diários de pesquisa físicos



Fonte: Acervo pessoal.

Utilizo cadernos sem pautas e os organizo de maneira sequencial e com índices. Quando necessário, digitalizo algumas páginas e as incluo no diário *online*. Justamente por integrar o

diário online e o diário físico, concebo meu diário de pesquisa de forma híbrida e integrada, de modo que ao explorar diferentes formas, aumento a plasticidade e relevância do diário de pesquisa.

2.5 Descapacita!

O Descapacita!, nosso dispositivo de ciberpesquisa-formação, precisou de um tempo para tornar-se realidade. Inicialmente, exploramos o potencial comunicacional síncrono e assíncrono na interface do Instagram, bricolando com as interfaces do WhatsApp e do Zoom na produção de microdispositivos de pesquisa no âmbito deste dispositivo, apoiados nas construções do diário de pesquisa. Tudo isso numa organização complexa, a fim de criar ambiências formativas com autoria fazendo pensar e repensar as práticas da Educação Física na perspectiva da inclusão e do corpo com deficiência. Instituímos o Instagram como o nosso AVA, realizamos diferentes propostas para as atividades síncronas mensais no Zoom e a integramos o WhatsApp para a partilha de conversas e vivências.

Com o Descapacita! Assumimos um duplo compromisso: o de construir uma nova perspectiva formacional, em que todos somos plenamente capazes e capacitados a nos formar e formar, todos com todos (como o relato da professora Waleska neste *audicpost* – Figura 18), e também, que é necessário construir uma postura pedagógica que desinvisibiliza o Capacitismo no cotidiano escolar, reconhecendo-o e, assim, forjar propostas anticapacitistas¹⁸; um processo de desconstrução capacitista para contribuir na construção de uma Educação Inclusiva.

¹⁸ Assumimos aqui o termo “anticapacitismo” como oposto ao capacitismo, sendo uma luta “tão necessária à garantia dos direitos humanos e da justiça social às pessoas com deficiência”, como destacam Gesser, Bock e Lopes (2020, p. 11).

Figura 18 – Audio post

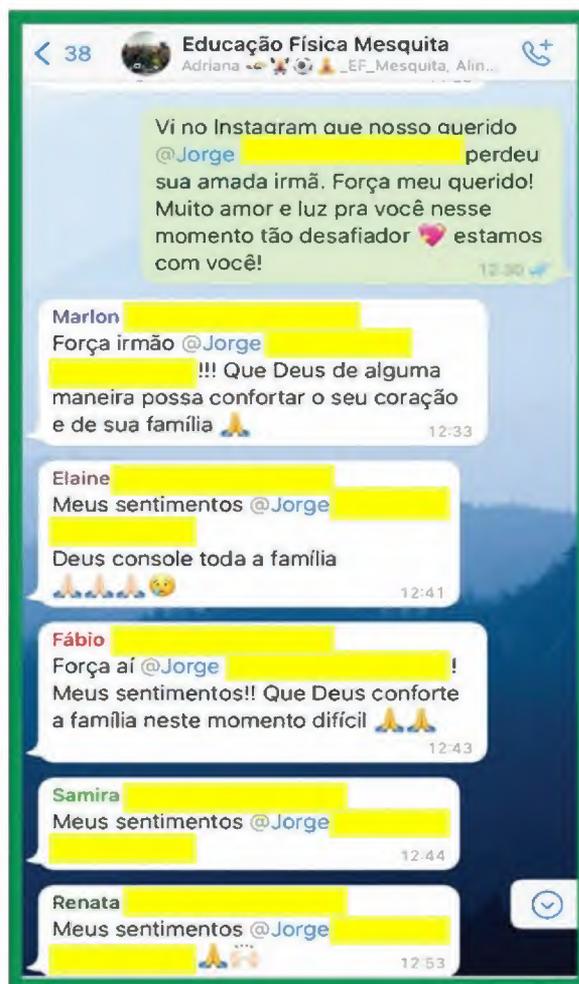


Fonte: Educação (2022c).

Para pensar a prática pedagógica na Educação *Online*, o pesquisador mergulha na realidade investigada, a fim de elaborar o desenho didático que possa refletir suas experiências, desejos e ideias compartilhados com os praticantes culturais de sua pesquisa. Santos e Silva (2009, p. 275) afirmam que o desenho didático consiste numa “arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem”, visando estruturar processos de construção do conhecimento na sala de aula *online*.

Mas, o que deve ser levado em conta na elaboração desse desenho didático, com vistas a uma aprendizagem significativa? Como as criações/invenções, ou seja, nossos atos de currículo podem ser materializados na rede social *Instagram*?

Figura 19 – Conversas no WhatsApp



Fonte: Print do WhatsApp.

O ano de 2021, o Descapacita! traz para nós, professores, um olhar diferenciado sobre a inclusão e os desafios da Educação Física. Foi um período muito desafiador para todo o nosso grupo. Recomeçar apesar de, era o que nos mantinha unidos, nos encontros síncronos e conversas no assíncrono, exigindo que nos debruçarmos sobre essas questões, de maneira muito sensível, empática e amiga. Estávamos todos vivendo a mesma dor; porém, cada um com seu desafio (Figura 19).

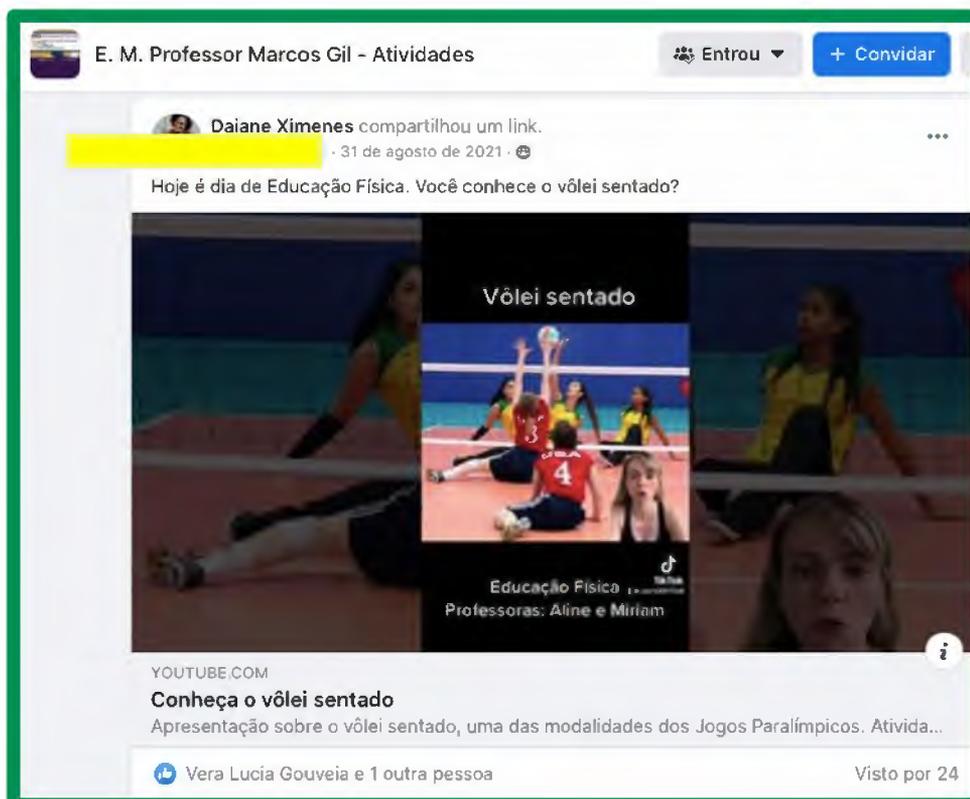
No tínhamos previsão de retorno as atividades escolares fisicamente e como já mencionado, sem uma política pública de democratização de acesso à *Internet*, o professor de Educação Física enviava atividades para serem impressas nas escolas que viabilizavam a entrega aos alunos. O que para nós, da Educação Física, torna-se um paradoxo diante do desafio de colocar propostas de corpo e movimento no papel. Ainda assim, muitos professores usando de suas astúcias e invenções cotidianas, fizeram acontecer muitas microrrevoluções em seus mundos particulares de cada escola (Figura 20 e Figura 21).

Figura 20 – Print de tela do Grupo do Facebook – E.M. Prof. Marcos Gil (1)



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21 – Print de tela do Grupo do Facebook – E.M. Prof. Marcos Gil (2)



Fonte: Acervo pessoal.

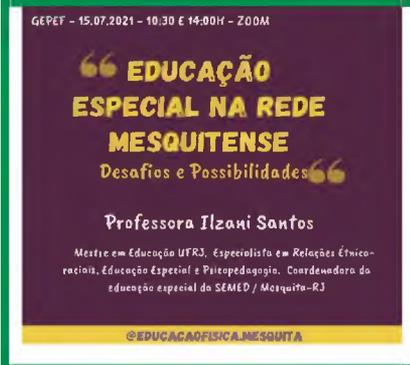
Especificamente, por atuar em uma escola organizada apenas com classes especiais, a atividade escrita de Educação Física era inviável. Assim, apostamos na produção de vídeos com memórias de conteúdos e vivências para que de alguma forma pudéssemos manter a conexão com os alunos. Mas a falta de política pública reflete sobremaneira. Um vídeo que é feito para toda uma comunidade escolar, tem em média cerca de 25 visualizações, pois poucas famílias dispunham de internet e dispositivos móveis disponíveis para os fins educativos, como também tempo para dar suporte as atividades, haja vista as outras demandas que ACD possuem. Toda nossa empatia com essas famílias e as mães neste tempo sem escola.

Desta forma, realizamos de março de 2021 a maio de 2022, 15 encontros (GEPEFs e *Lives* no Instagram) como microdispositivos síncronos (Quadro 1) e diversas atividades e propostas assíncronas que bricolavam atividades com o Instagram, do Zoom e do WhatsApp para pensarmos e Educação Física na perspectiva da inclusão no Descapacita.

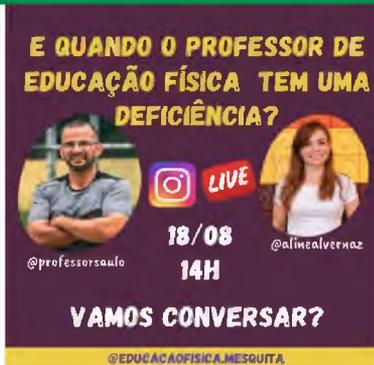
Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita! (continua)

ENCONTRO SÍNCRONO	FOCO	MICRODISPOSITIVO
26/02/2021	Apresentação da proposta de Pesquisa Formação na Cibercultura para pensar a Educação Física na perspectiva da Inclusão	Encontro realizado pelo Zoom Disparador de conversa: Formulário no Google Forms para conhecer os anseios, necessidades e perspectivas do grupo. (preenchimento coletivo e individual) Aceite do TCLE da pesquisa, autorização de imagem, bem como a Carta Convite. Início do IG no Instagram @educacaofisica.mesquita
25/03/2021	Apresentação da proposta de Pesquisa Formação na Cibercultura para pensar a Educação Física na perspectiva da Inclusão	Encontro realizado pelo Zoom Disparador de conversa: E-book com a proposta e coleta de sugestões com planejamento participativo

Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita! (continua)

	<p>Lugar de Fala: Stephanie aluna da E.M.Professor Marcos Gil. Mulher, negra, com deficiência física e intelectual e é uma liderança na escola. Quem é a pessoa com deficiência? Quem desejamos incluir?</p>	<p>Roda de conversa com a aluna com deficiência Stephanie pelo Zoom. “O que ela espera da escola, da educação física? Que sugestões ela tem aos professores? Como ela vê a escola e a Educação Física? Quais são os desafios da vida cotidiana de ser uma pessoa com deficiência na pandemia?”</p>
	<p>Múltiplos olhares sobre a Inclusão e a Educação Física</p>	<p>Roda de conversa internacional realizada pelo Zoom, com mediação compartilhada pela Professora Tatiana Matos que concluiu seu mestrado em Portugal e é pesquisadora de inclusão.</p>
	<p>O que construímos na Educação Especial no município de Mesquita?</p>	<p>Palestra realizada no Zoom pela Coordenação Educação Especial da rede Mesquitense mediada pela Professora Ilzani Santos. Disparador de conversa: linha do tempo das propostas e leis para a inclusão</p>
	<p>A importância da inclusão digital nas práticas educativas</p>	<p>Palestra realizada no Google Meet pra a Rede educativa de Mesquita destacando a necessidade de políticas públicas de educação digital e formação de professores.</p>

Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita! (continua)

 <p>E QUANDO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA TEM UMA DEFICIÊNCIA?</p> <p>@professorsaulo LIVE @almealvernaz</p> <p>18/08 14H</p> <p>VAMOS CONVERSAR?</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Lugar de Fala: Saulo é professor de Educação Física e uma pessoa com deficiência</p>	<p>Live no Instagram. Saulo conta sua história de vida e formação e os desafios da Educação Física inclusiva, bem como suas invenções cotidianas.</p>
 <p>GEPEF – 30.09.2021 – 10:00 E 14:00H – ZOOM</p> <p>“ LBI LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO Desafios, Possibilidades e práticas educativas “</p> <p>Professora Doutoranda Rosângela Cabral</p> <p><small>Doutoranda e Mestre em Educação UFRJ, Especialista em Educação Especial e Orientação e Supervisão Educacional, É professora das Redes Municipais de Belford Roxo e Duque de Caxias/ RJ</small></p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>O que é Capacitismo?</p>	<p>Roda de Conversa no Zoom com Mediação Compartilhada com a Professora Rosângela Cabral, UFRRJ. Disparador: Ciberativismo PCD, ativismo nas redes de pessoas com deficiência reivindicando a inclusão.</p>
 <p>Convite</p> <p>Os Autores e os organizadores têm a honra de convidá-lo para o lançamento do livro.</p> <p>Educação Física Escolar: Práticas Inovadoras na Rede Municipal de Mesquita/RJ.</p> <p>No dia 23 de outubro de 2021, às 10h30. Local: Origem Livraria, Donut e Café. Rua Dr. Paulo Freire Machado 95 - Centro, Nova Iguaçu</p>	<p>Professor como produtor/criador/construtor de conhecimento. Autoria e autorização.</p>	<p>Lançamento presencial do Livro escrito em 2019 e publicado em 2020. Obra coletiva dos professores de Educação Física da rede mesquitense.</p>
 <p>GEPEF – 25.11.2021 – 10:00 E 14:00H – ZOOM</p> <p>“CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INCLUSÃO Recordando e avaliando a trajetória de 2021 “</p> <p>Professora Coordenadora EF Waleska Rangel</p> <p><small>Coordenadora dos Anos Finais e EF da SEMED/Mesquita, Especialista em Educação Física Escolar, Advogada especialista em Direito Desportivo.</small></p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Educação Física na perspectiva da inclusão: o que já construímos e o que queremos construir?</p>	<p>Roda de conversa no Zoom sobre o que foi construído. Disparador: fotos e vídeos produzidos pelo grupo</p>

Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita! (continua)

<p>GEPEF – 24.03.2022 – 10:00 E 14:00H – ZOOM</p> <p>“DESCAPACITA! Apresentação da proposta formativa para 2022 Planejamento Participativo”</p> <p>Professora Coordenadora EF Waleska Rangel e Professora Aline Alvernaz</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Descapacita! Construindo uma Pedagogia Descapacitista.</p>	<p>Roda de conversa no Zoom sobre a proposta que se constrói desde o ano anterior. Disparador: memórias de práticas educativas inclusivas. Planejamento Participativo.</p>
<p>GEPEF – 28.04.22 – 10:00 E 14:00H – ZOOM</p> <p>“COMO O CAPACITISMO SE APRESENTA NA ESCOLA?”</p> <p>Construção coletiva com Medição compartilhada</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Desinvisibilizando o Capacitismo na escola</p>	<p>Roda de Conversa no Zoom. Realização de inventário do “eu professor capacitista” na escola. O que acontece na minha unidade escolar? (atividade no WhatsApp)</p>
<p>PROFESSORES EGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Desafios, formação e possibilidades na Educação Física Inclusiva</p>  <p>24/05 13H</p> <p>@_morcelladantas Profa. Ed. Física Pesquisadora do GEPAC/UFRRJ</p> <p>@miguel_longo Prof. Ed. Física Pesquisador do LabFormus UFRRJ / Ativista PCD</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Educação Física, Capacitismo e interseccionalidade: pensamentos outros sobre a inclusão</p>	<p>Live no Instagram com professores egressos. Disparador: história de vida e formação. Professores de Educação física: Miguel Longo (PCD e ativista digital contra o Capacitismo) e Marcela Dantas (pesquisadora de inclusão e Educação Física)</p>
<p>GEPEF – 26.05.2022 – 10:00 E 14:00H – ZOOM</p> <p>“INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO”</p> <p>Por que a Interseccionalidade?</p> <p>Professora Doutoranda Juliana Prata Professora CAP UERJ / Doutoranda UNIRIO Criadora do blog @suavidaacademica</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Como a interseccionalidade nos ajuda a pensar a inclusão, a Educação Física e o capacitismo.</p>	<p>Roda de Conversa no Zoom com mediação compartilhada com a professora Juliana Prata, pesquisadora da Interseccionalidade, ex- professora de Mesquita e professora do CAP Uerj e mãe de uma criança com autismo.</p>

Quadro 1 – Atividades Síncronas do Descapacita! (continua)

<p>GEPEF - 23.06.2022 - 10:00 e 14:00H - ZOOM</p> <p>“DESAFIOS E POSSIBILIDADES” na prática educativa</p> <p>Professora Waleska Rangel Coordenadora do Ensino Fundamental</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Relatos pessoais de experiências na Educação Física com alunos PCD. O que mais é possível? Que estruturas e políticas precisamos construir? O que é possível desenvolver na escola hoje?</p>	<p>Roda de Conversa no Zoom com mediação compartilhada entre os professores presentes.</p>
<p>GEPEF - 22.09.2022 - 08:00H, 14:00H, 18:30H Local: E.M. Prof. MARCOS Gil - Presencial</p> <p>“DESCAPACITA!”</p> <p>Uma vivência na Escola Municipal Professor Marcos Gil Professores de Educação Física Equipe Escolar Alunos da Unidade</p> <p>@EDUCACAOFISICA.MESQUITA</p>	<p>Vivência presencial na E. M. Prof. Marcos Gil, que está organizada em 21 Classes Especiais, em três turnos e abrange o Ensino Fundamental e a EJA.</p>	<p>Roda de conversa presencial sobre o processo formativo criado coletivamente. Vivência em aula com os alunos da escola. Organização de um circuito de atividades com três blocos de propostas e divisão de grupos de alunos e professores. Os professores puderam realizar as mediações nas propostas e conhecer os desafios e possibilidades do aluno PCD.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada atividade síncrona no dispositivo disparava uma conversa, um insight, um movimento que continuava no assíncrono em outras interfaces (WhatsApp: com conversas, partilha de atividades, ideias, sugestões, pedidos.../ Instagram: com posts, socialização de materiais, conversas nos posts fóruns, comentários e etc) e eram transcritas e registradas nos diários de pesquisa. (diário físico: registros pessoais e Evernote: arquivamento das transcrições e *prints* de telas das conversas e produções).

As narrativas, imagens e sons produzidas pelos praticantes da pesquisa emergem destes encontros síncronos e dos microdispositivos engendrados no *Instagram* e *WhatsApp* basicamente, bem como os registros nos diários de pesquisa e rastros deixados nas redes, que compõem o nosso substrato que dá vida a esta pesquisa e análises que conduzem a construção desta tese.

Destacamos aqui a última atividade síncrona do dispositivo que chamamos (carinhosamente) de “Descapacita Day” que foi realizada presencialmente, na E.M. Prof. Marcos Gil, na qual eu leciono há 10 anos. O objetivo da proposta foi realizar uma vivência de

aula neste contexto de classes especiais em uma unidade escolar em que a diversidade dos corpos é instituída. Foi um dia memorável de reencontros, afetos, emoções (não nos reuníamos neste grande grupo de professores desde dezembro de 2019). Na ocasião entregamos os certificados de participação no Descapacita! com a carga horária dos 20 meses de atividades (e para os novos professores, da participação da atividade no dia) e iniciamos a gravação do nosso vídeo de pesquisa, que será um curta para mostrar um pouco desta trajetória no Descapacita!.

Posto isto, aqui concebemos o ensino na ciberpesquisa-formação como itinerância, que como tal não está posto ou mesmo pronto, e sim se constrói em movimento dada a sua própria complexidade.

O ensino como itinerância é arquitetado no movimento complexo da formação coletiva a partir do contexto sociotécnico e cultural dos sujeitos, bem como das suas mediações e estratégias cognitivas. Foi pela opção de prática pedagógica como itinerância estratégica que concebemos a pesquisa-formação em educação online como espaço de formação docente. (SANTOS, E., 2019, p.107).

Desta maneira, cada encontro foi desenhado estrategicamente de acordo com as demandas que o campo nos trouxe sendo a estratégia o método adotado na construção deste processo, como enfatiza Morin (2003 apud SANTOS, E., 2019), ressaltando e diferenciando programa e estratégia dentro da opção de método (Quadro 2):

Quadro 2 – Diferenças entre programa e estratégia.

MÉTODOS	
PROGRAMA	ESTRATÉGIA
Organização predeterminada da ação	Encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios
Necessita de condições estáveis - repetição do mesmo no mesmo, dose fraca e superficial de risco e de obstáculos	Necessita da instabilidade - aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo, situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade;
Tolera dose fraca e superficial de erros	Tira proveito e necessita de seus erros, para a concorrência, iniciativa, decisão e reflexão
Ignora o contexto	Depende do contexto. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito;
Ciência clássica	Arte e ciência
Busca acabamento eficaz e eficiente dos processos.	Tensão entre o inacabamento e a síntese da última interpretação possível.

Fonte: Morin (2003 apud SANTOS, E., 2019).

Assim, a organização dos encontros síncronos, bem como demais atividades eram pensadas no coletivo mediante a um Planejamento Participativo (GANDIN, 1994; 2000; ALVERNAZ et al., 2020) como proposta fundante desta atividade se manifestava nas produções coletivas, rodas de conversa e dos posts no Instagram. A mediação compartilhada dos encontros síncronos foi o outro eixo que conduziu as atividades. Por mais que eu estivesse realizando a organização das atividades, as mediações eram alternadas entre pessoas convidadas, professores do grupo e demais convidados, que vinham das sugestões dos professores ou propostas externas.

Destacamos também que as demandas da Educação Física especial e inclusiva emergem do cotidiano escolar, à medida que a escola, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se abre à matrícula obrigatória, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, existe um lapso de tempo até que as demandas integrem as pesquisas e os currículos das licenciaturas. Dessa forma, coube a nós buscarmos por estratégias que se construam nas práticas para lidar com as questões emergentes, teorizando e pensando sobre.

Cada encontro síncrono e microdispositivo realizado foi um devir singular, aberto e tenso. Eles foram transcritos e registrados com suas impressões nos diários de campo. Desta forma exploramos ao máximo o potencial das interfaces bricoladas sempre aberto às supressas do campo que se revela.

Buscamos aprofundar conceitos teóricos importantes, valorizando a construção do conhecimento, rompendo, desse modo, com a ideia de que o conhecimento apenas se constrói nas capacitações e formações específicas e assumindo experiência de vida e formação em união.

2.5.1 “Descapacita Day” – uma vivência presencial da Educação Física nas Classes Especiais

Com o objetivo de encerrar um ciclo de estudos da Formação Continuada da Educação Física na perspectiva da Inclusão, celebrando e consolidando os conhecimentos construídos ao longo dessa jornada, organizamos (Pesquisadora e Secretaria de Educação e Unidade Escolar) um encontro presencial do GEPEF de Educação Física, o “Descapacita Day” (ver apêndice F), que aconteceu no dia 22 de setembro de 2022, em três turnos, sendo que cada professor pode escolher, mediante a sua disponibilidade, o horário que desejaria participar. Nessa perspectiva, organizamos este dia da seguinte maneira: Acolhida, Imersão e Conversa que se deu da seguinte forma (Quadro 3):

Quadro 3 – Organização da proposta do Descapacita Day

ACOLHIDA	-Recepção dos professores, café da manhã (ou da tarde) -Apresentação da escola, alunos e equipe -Explicação da proposta para o dia
IMERSÃO	-Desenvolvimento de propostas coletivas com os alunos -O espaço escolar foi organizado em um grande circuito com 3 estações: Slackline, colchão gigante e banco sueco, esportes coletivos com bola. -Os professores e alunos foram divididos entre as estações de atividades, num movimento de criar propostas e se conhecerem e conversarem -A cada vinte minutos, professores e alunos trocavam de estação, sendo que não se repetiam o grupo, nem os alunos, perfazendo um total de 60 minutos de atividade.
CONVERSA	Após as atividades com os alunos, os professores se reuniram em uma sala para partilha sobre as impressões do vivido recordando a trajetória trilhada no Descapacita! Como um todo.

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante destacar que neste dia, nos três turnos tivemos a participação de um total de 34 professores de Educação Física (sendo 22 professores efetivos e participantes do Descapacita! Desde o início de 2021 e 12 professores novos que ingressaram no contrato temporário em 2022 e participaram apenas desta atividade), professores da unidade escolar e os alunos¹⁹. As atividades com os alunos se deram em uma organização tranquila, lúdica e imersiva como programado. Professores e alunos exploraram suas potencialidades em um movimento de troca muito significativa, pois havia uma pré-disposição muito positiva do grupo em viver a experiência daquele momento, que se desdobraram em narrativas que manifestaram a surpresa de alguns professores presentes:

“Tô muito impressionada com a energia deles! Alguns parecem ser muito bagunceiros! Eu gostei demais de conhecer eles. Saber dos nomes, das preferências. O Ruan até fez queixa de você, dizendo que você não dava futebol.” (Professora Vilma)

“Eu achei que ia ser bem difícil dar aula pra eles e me enganei totalmente.” (Professora Adriana)

“Olha, eu vou ser muito sincero com vocês. Eu falei, lá no ano passado, que eu, sabe?, não sabia trabalhar com pessoas com deficiência e tal, que não me sentia preparado, que não sabia o que fazer muitos vezes.

¹⁹ Os alunos da unidade possuem autorização de imagem que é assinada pelo responsável no ato da matrícula e renovada anualmente na renovação de matrícula.

Mas olha, a gente tá a há muito tempo nessa e tal... de pensar mesmo na educação física, na inclusão... A gente estudou tanto, tanto tempo, junto. Eu até me emociono, sabe. [lágrimas] Viver isso tudo aqui hjje, com vocês, com eles foi tão bom, tão maravilhoso... Ver o brilho no olhar e na curiosidade de me conhecer, de conhecer a gente... De conversar, olhar nos olhos... Saber até do casazinho, né?[risos] Quanta vida tem aqui! E depois de viver isso tudo aqui, que tá acontecendo há muito tempo sabe ,aprendendo sobre capacitismo e tanta coisa, eu afirmo com toda segurança: eu tô preparado sim! pra dar aula para alunos com ou sem deficiência. Eles são alunos e eu como professor faço meu melhor, sabe. Aprendo aqui com vocês. Com a minha parcerona que tá comigo toda semana, né Vilminha? Tamu juntu, e é nessa troca. Quero muito agradecer a Wal, Aline e todo mundo aqui, porque o que a gente viveu aqui hjje, renovou as minhas energias. Muito obrigado gente. De coração.” (Professor Jorge)

A narrativa carregada de sentidos e muito emocionada do professor Jorge emocionou a todos que estavam presentes destacando a relevância de todo processo vivido no Descapacita! e na culminância, como é possível observar na Figura 22. Sua fala também é capaz de consolidar o objetivo de um processo de pesquisa-formação na Cibercultura, que integra a cidade e o ciberespaço na convergência das mídias criando uma ambiência formativa sensível às demandas diligentes e possibilita a (re)construção e a (re)invenção de si. A experiência é formativa quando o praticante anuncia, fala, externa seu sentimento, assim como o professor fez.

Figura 22 – “Descapacita Day” (continua)



Figura 22 – Continuação



Fonte: Acervo pessoal.

No site oficial da Prefeitura Municipal de Mesquita, o evento também foi divulgado destacando que não foi uma vivência isolada e que os professores constroem juntos as possibilidades de uma Educação Física na perspectiva da Inclusão desde 2021. (Figura 23)

Figura 23 – Matéria no site da prefeitura de Mesquita sobre o “Descapacita Day”



Fonte: Mesquita (2022).

Contemplando o caminho que trilhamos nesta jornada de pesquisa e formação, a opção pela ciberpesquisa-formação se deu pela possibilidade de construção deste dispositivo de pesquisa que é um acontecimento singular, uma ambiência formativa única. A ciberpesquisa-formação é uma “escola” de “*aprenderensinar*”, todos com todos, em uma articulação do digital em rede. É através da implicação com a pesquisa e da inteligência pedagógica acionada por trás dos dispositivo, que os atos de currículo são forjados para ir ao encontro dos praticantes culturais e com eles produzir o conhecimento sobre a Educação Física na perspectiva da inclusão pensando nas demandas que o campo nos trouxe: capacitismo, interseccionalidade, inclusão, exclusão, legislação, política pública, estratégias pedagógicas... Não se trata de construir regras e adaptações. Trata-se de formação de si a partir da compreensão de mundo e do outros. Por isso, destacando a complexidade e a vivacidade do dispositivo de pesquisa, evidenciando seu processo de construção e evolução na busca de pensar a Educação Física numa abordagem inclusiva. É deste movimento coletivo, sensível e transformador, que emergiram as primeiras noções que nos conduziram a pensar na proposição de uma Pedagogia Descapacitista. Não iniciamos a pesquisa com o objetivo de forjar uma Pedagogia. Foi a partir do caminhar nesta trajetória de ciberpesquisa-formação, no mergulho implicado com todos os sentidos neste campo, que acolhemos essa proposta ousada e criativa que acreditamos ser um cominho que contribui na construção de uma Educação Inclusiva.

3 A CIBERCULTURA EM NOSSO TEMPO: EPISTEMOLOGIA, CONTEXTO E VIDA

“A cibercultura refere-se a todas as formas inserção, troca, compartilhamento que se abrigam no espaço informacional da Internet, ou seja, no ciberespaço, graças às interfaces interativas, humano e computador”.
(SANTAELLA, 2021, p. 27)

Para responder à segunda questão de nosso estudo: *quais estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na modalidade online favorecem experiências formativas na Cibercultura?* procuramos trazer, neste capítulo, elementos para compreender a cibercultura, em tempos de mobilidade e ubiquidade. Abordamos a Educação Online (EoL), como um acontecimento da cibercultura, ressaltando a importância de seu potencial formativo e comunicacional.

A cibercultura, cultura do nosso tempo, atravessa, nossos cotidianos, de forma significativa, provocando mudanças radicais nos modos de e meios de produção e de desenvolvimento de todas as esferas das atividades humanas, seja nas escolas, no trabalho, na comunicação, no entretenimento, na aprendizagem, entre muitos outros parâmetros

Minha avó, Dona Maria da Conceição Lima, 87 anos, que já foi Maria da Conceição Alvernaz (após a viuvez de meu avô, ao se casar novamente abandona o Alvernaz, o que nem era uma escolha à época) é uma pessoa que tem um *smartphone* simples, uma conta superativa no *Facebook* e outra no *WhatsApp*. Ela posta fotos do seu cotidiano, felicita os amigos nos aniversários, vê missas em todo mundo nas transmissões ao vivo, ri repetidas vezes do mesmo ‘vídeo fofo de bebê ou cachorro’, conversa com suas duas filhas que moram fora do Brasil (todos os dias), pede favores e faz pedidos na farmácia, e muito mais. Como afirma Santaella (2010, p. 89),

[...] o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma de nossas mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam.

Assim é a vida de minha avó, hoje: totalmente mediada pelo digital em rede, principalmente após um AVC (acidente vascular cerebral) em 2019, que limitou os seus movimentos, obrigando-a ao uso de andadores. Da mesma forma, bilhões de vidas são impactadas pelo uso do digital em rede, que cria e recria modos de ser, estar e agir no mundo, produzindo conhecimentos, cotidianamente: é a cibercultura em seu fluxo.

O ciberespaço²⁰ possibilitou-nos viver numa sociedade conectada, hipertextual e colaborativa. Na Web 1.0 temos o fenômeno dos blogs como meio de se habitar/explorar o ciberespaço. Os computadores a época eram desktops, computadores de mesa, fixos (cidade) e conectados por fios (ciberespaço) a *Internet*. Havia um condicionamento corporal e territorialmente demarcados. Os blogs autorais, com sua escrita hegemônica, se propunham a publicizar diferentes conteúdos. Havia um polo emissor e outro receptor, sem a possibilidade de interações entre eles, tudo isso com muitos desafios de conexão e qualidade. Quem não lembra deste som? **QR**



Enquanto as palavras de ordem eram disponibilizar, buscar e ler, na *Web 2.0*, ou *web social*, os processos colaborativos e arquiteturas participativas de produção, tais como *blogs*, *podcats* e redes sociais digitais, tomam conta da comunicação.

Para Lemos (2004), a liberação do polo de emissão altera o modelo clássico unidimensional de comunicação, criando espaço para a interatividade. Por seu turno, a conectividade generalizada favorece a interação com outras pessoas e grupos, a produção de sentidos, a partilha e a circulação de informações e conhecimentos, permitindo-nos consumir, produzir, cocriar e compartilhar diferentes “*espaçotempos*”. Por fim, a convergência das mídias possibilita a reconfiguração cultural, na qual sistemas comunicacionais amplos, complementares e, às vezes antagônicos, coexistem, oferecendo maior pluralidade comunicacional, como, por exemplo, *blogs* produzidos por jornais e programas de televisão usados para comentar e divulgar suas notícias, além, de série, filmes e novelas estarem presentes em diferentes plataformas de *streaming*²¹.

A *Web 3.0*, ou *web* semântica, por sua vez, promete mudar ainda mais “os modos como as redes são usadas, na exploração das possibilidades da inteligência artificial, nas aplicações modulares, na gráfica tridimensional, na intensificação da conectividade e da convergência tecnológica” (SANTAELLA, 2010, p. 268). Nesta proposição espera-se que o advento dos

²⁰ Conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico, das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história (SANTOS, E., 2005).

²¹ Sistema de distribuição de mídias digitais de fluxo de transmissão contínuo como: filmes, músicas, séries, podcasts. Como exemplos temos: Netflix, Spotify, Globo Play, etc..

algoritmos acompanhados dos movimentos de inteligência artificial que integrados ao grande bigdata (gigantesco volume de dados) sejam capazes de interpretar e aprender como abordado no documentário “Privacidade hackeada, 2019”, em vários episódios da série “Black Mirror, 2011” ou em “O dilema das redes, 2020” (todos disponíveis na Netflix).

Enquanto “Bitcoins” (moeda digital), NFTs (Token não fungível, um tipo de criptografia que cria algo único no digital, são obras de arte, itens colecionáveis, sons e infinitas possibilidades de exclusividade) e Metaverso (ambientes virtuais hiperrealistas, imersivos e coletivo) ocupam o cenário contemporâneo, se aguçamos nosso o olhar para o que ocorre nos cotidianos escolares, percebemos que muitas instituições de ensino brasileiras precisaram de uma pandemia para aceitar, por exemplo, o uso de celulares em seu interior.

Não há dúvidas de que, de um modo geral, a educação não acompanhou essa evolução da internet *pari passu*. Muito pelo contrário. Mesmo diante da pandemia sanitária de COVID19, que assolou o viver da humanidade, a questão da falta de conexão às redes ainda é preocupante. E, precisamente à época de escrita deste texto, o Projeto de Lei 3477/20, que destinava recursos para a *Internet* gratuita em unidades escolares da rede pública, na pandemia, foi vetado pela Presidência da República.

Como ficar indiferentes a essas questões? Como não demarcar esse ‘acontecimento’ trágico da história? Como tudo isso nos afeta e como aprender com essa experiência? Como enfrentar o ‘aqui e agora’, e o pós-pandemia?

3.1 Cibercultura: Cenário ou Epistemologia?

Pesquisar com tecnologia não é pesquisar com cibercultura. Pesquisar a/com/na cibercultura é pesquisar cultura contemporânea que se institui pela presença do uso colaborativo do digital em rede. É adentrar nos fenômenos que estão em emergência e pesquisar no movimento, dando-se, acontecendo e *in loco*.

Para Santos E. (2019, p. 20) “a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço” fazendo emergir novos arranjos espaçotemporais e com eles, novas práticas educativas. Nesse fluxo, conceitos, como: inteligência comunicativa, ou inteligência pedagógica suportada pelo digital, processos de cocriação, interatividade, colaboração, hipermídia, entre muitos outros, que se apresentam na construção cotidiana, atualizam-se, constantemente, criando um vocabulário próprio, e dando sustentação a sua existência como

epistemologia, não podendo ser analisada apenas como uma questão de infraestrutura tecnológica, adverte Santos, E. (2005, p. 124), “ainda que esta seja uma de suas principais”.

Toda essa produção cultural e os fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre objetos técnicos digitalizados e seres humanos, caracterizam e dão forma à cibercultura. Desse modo, reiteramos, concebemos a cibercultura não somente como o contexto sócio-técnico em que o nosso objeto de pesquisa está posto, mas, pela ótica da produção de conhecimento específico, que faz um corte epistemológico profundo nas práticas comunicacionais vividas com o surgimento da *Web 2*; ou seja, como uma epistemologia.

Na cibercultura, a comunicação em massa dá lugar à comunicação interativa, possibilitando, além de leituras plurais, a emergência de autorias. Subverte, dessa forma, o monologismo, frisa Ramal (2000), ao constituir o somatório de muitas mãos abrindo-se para todos os *links* e sentidos possíveis, possibilitando o diálogo entre as diferentes vozes, a negociação dos sentidos e a construção coletiva do conhecimento. Mediante a inter-relação de narrativas textuais, sonoras e imagéticas – estáticas ou em movimento, favorece a criação de conteúdos digitais em múltiplas linguagens e mídias. Essa lógica comunicacional privilegia processos de cooperação e colaboração coletivos; “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (SILVA, M., 2018, p. 53).

Como um evento da cibercultura, A Educação *Online*, consiste num conjunto de ações de ‘*aprendizagemensino*’, “ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (SANTOS, E., 2014 p. 69). Para Moran (2000), propostas educativas que se valem do meio digital como a teleconferência, a videoconferência e a *Internet* constituem a educação *online*, cujo processo de comunicação se dá na relação um para um, um para todos e todos para todos. No entanto, concordamos com Santos, E. (2014; 2019) e Silva, M. (2012), quando enfatizam que a educação *online* não pode ser entendida como sinônimo de educação a distância (EaD), pois exige metodologia própria, fundamentada no hipertexto e na interatividade; o que implica uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política, ao colocar em xeque o esquema clássico da informação, baseado na transmissão de conteúdos, e liberar o polo da emissão, abrindo espaço para o diálogo e a participação colaborativa, como pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4 – Características EoL x EaD

MODALIDADES	EOL (possibilidade na <i>Web 2.0</i>)	EaD (modelo que prevalece)
Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem	Predefinido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hipermedia multidirecional ativados por tecnologias digitais interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces, como chats, fóruns, Wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva.	Predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impresso, rádio, TV, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets online, quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais, colaborativas e hipertextuais).
Mediação da aprendizagem	Construcionista, interacionista e colaborativa. Relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria. O docente é um proponente da formação. Juntamente com os cursistas, promove a cocriação da comunicação e do conhecimento. Modelo todos-todos.	Instrucionista, transmissiva e trefista. A aprendizagem é centrada na atuação solitária do cursista e nas relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista pouco interage com cursista. Modelo um-todos.

Fonte: Silva, M. (2012, p. 89).

Fundamentada no *hipertexto*, a EoL, permite que exercitemos nossa s autorias, ao operarmos diferentes percursos e leituras, bem como a *interatividade*, que consiste num ato de colaboração, baseado nos princípios da bidirecionalidade dialógica, nos quais os polos emissor e receptor, em conjunto, codificam e decodificam a mensagem; da participação colaborativa, tendo a intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; e de conexões em teias abertas, mediante a formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Desse modo, os indivíduos podem consumir, produzir, colaborar e cocriar a informação, acentua Silva, M. (2012).

Portanto, nessa nova modalidade, a lógica comunicacional deixa de ser unidirecional, fundamentada no modelo ‘um para todos’, e mudanças ou intervenções docentes e discentes praticamente inexistem, para privilegiar processos de cooperação e colaboração coletivos, nos quais a tessitura do conhecimento é possibilitada pelo modelo ‘todos para todos’. Dessa forma, “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada,

modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (SILVA, M., 2018, p. 53).

Para Silva, M. (2018, p.18) o hipertexto foi “o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa”. Para o autor, a interatividade é:

[...] a modalidade comunicacional que ganha centralidade na Cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar. (SILVA, M., 2012, p. 42).

Na medida em que os diversos “*espaçotempos*” educacionais se encontram num contexto móvel e ubíquo, torna-se urgente refletirmos sobre as potencialidades do digital em rede e como ‘*fazerpensar*’ atos de currículos que interajam e se integrem a realidade contemporânea.

Esses potenciais da Educação *Online* reconfiguram os usos realizados por professores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que não estão restritos há apenas um modo ou outro de *aprenderensinar*, mas que buscam na diversidade de interfaces síncronas e assíncronas (*Fóruns, Chats, Facebook, WhastApp*) criar situações nas quais docentes e discentes possam vivenciar a colaboração, a autoria e a interatividade (SILVA, A., 2018, p. 64).

Santos E. (2010, p. 47) ressalta que aprendemos com o ‘outro’; com sua provocação, inteligência e experiência. Desse modo, a autora assevera que “não é o ambiente *online* que define a Educação *Online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação”.

Historicamente, podemos afirmar que o currículo tem sido entendido como o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos, disciplinas, área, competências, entre outros, “prontos para serem oferecidos como um banquete a ser consumido, alguns com sabores e adornos extremamente sofisticados, mas, também, difíceis de serem digeridos”, como asseveram Macedo e Macedo (2012, p. 4).

Desta forma compreendemos que integrar a Educação *Online* e seus pressupostos ao nosso dispositivo Descapacita! – contexto da pesquisa e “*espaçotempo*” de produção do conhecimento, rompendo com a lógica da formação massiva em que não havia mais um “professor sabe tudo” a capacitar e ensinar como dar aulas para ACD, cocriando na integração

cidade/ciberespaço mediados pelo digital em rede, sem uma política pública instituída de inclusão digital, constituiu o grande desafio desta ciberpesquisa-formação.

3.2 Cibercultura e Currículo

Na busca por um olhar plural e sensível, há algum tempo, adotando em nossas pesquisas, um rigor científico *outro*, com maior abertura e flexibilidade, na tentativa de questionar as epistemologias hegemônicas inerentes à Modernidade. Nessa caminhada, aguçamos não só o olhar, como a escuta, e os demais sentidos no emaranhado de becos e vielas cotidianos, como nos ensina Alves (2008), abrindo espaço para a descolonização dos saberes, das práticas, das imagens, dos sons e dos movimentos dos seus corpos e objetos. É nesses “*espaçostempos*” educativos, que vivenciamos diversos atravessamentos que nos (trans)formam, que deslocam nossos pré-conceitos e questionam nossos lugares geográfico-territoriais e sociais.

Sob essa ótica, voltamos nossos olhares para as práticas curriculares, que explodem nas interações cotidianas para além dos currículos formais prescritos, caracterizados por um conjunto de conhecimentos e atividades legitimados como ‘formativos’, mas que se revela como “uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação até hoje pouco ou nada democráticas” (MACEDO; MACEDO, 2012, p. 5), para falarem de vida, de existência como currículo-formação, impulsionando ações e reconfigurando redes de fazeres, saberes e poderes. Com efeito, é chegada a hora de rompermos com “a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades, pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e retificá-las”, alerta-nos Ribeiro (2019a, p. 89).

Como criação, inventividade cotidiana, o currículo pressupõe, entre outras coisas, que:

[...] as diferentes formas de tecer conhecimentos – que estão na base de diferentes modos de agir, mesmo que jamais de modo linear – dialogam permanentemente umas com as outras, dando origem a resultados tão diversos quanto provisórios. Assim, nos diferentes e múltiplos momentos de suas vidas pessoais e profissionais, em virtude do acionamento de umas ou outras de suas subjetividades, em relação com outras diferentes e plurais redes de conhecimentos e sujeitos que habitam, fisicamente ou não, os cotidianos das escolas, o praticantespensantes das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares, que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito. (OLIVEIRA, 2016, p. 98).

Nessa perspectiva, os currículos tecidos nos cotidianos constituem uma fonte de resistência aos dispositivos de poder, que assujeita corpos e insiste em manter a uniformidade das ações pedagógicas e modos de acessar o conhecimento, na medida em que apresentam lugares de fala e micropolíticas de existência. Nesse espaçotempos de (re)criação diferentes currículos são criados na interação entre as práticas e os currículos formalmente propostos, dando origem a alternativas curriculares (atos de currículo ou currículos praticados). Em outras palavras, ao fazerem uso do instituído, os atores pedagógicos, baseados em suas competências e experiências de vida, utilizam táticas variadas, colorindo e contaminando suas propostas e planos de trabalho, deixando seus rastros impressos em diferentes suportes.

Desse modo, aceitamos as regras e com elas atuamos, combatendo, cotidianamente, problemas de desigualdades, discriminações, falta de liberdade, entre outros, com vistas à construção da democracia. “sobre elas agimos, subvertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto. [...] Nas histórias narradas e conhecidas, buscamos – e encontramos inspiração para nossa luta cotidianas pela liberdade de atuação e de criação, para além das regras que nos amarram” (OLIVEIRA, 2016, p. 117).

Santaella (2013) ressalta que a educação *online* interativa e hipertextual tem sido fortemente marcada pela mobilidade; o que nos torna “intermitentemente pessoas presentes-ausentes”. Macedo (2010) enfatiza que, na medida em que diversos “*espaçotempos*” de aprendizagem se encontram num contexto móvel e ubíquo, o uso de dispositivos móveis favorece a criação de atos de currículo. Em tempos de mobilidade ubíqua, nos quais o foco é a rede, os dispositivos móveis, responsáveis por fazer convergir e ressignificar arranjos ‘*espaçotemporais*’ variados, possibilitam-nos “criar, compartilhar, remixar, reutilizar informações e saberes em rede e de forma colaborativa [...]” como enfatiza Santos, E. (2019, p. 53).

Para a autora, a mobilidade consiste na capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinamicidade de nossos movimentos corporais, na cidade e no ciberespaço, simultaneamente, por meio de interfaces contidas nos dispositivos móveis, possibilitando-nos mapear, acessar, manipular, criar, distribuir e compartilhar informações e conhecimentos, a qualquer tempo e espaço acessados por tecnologias em rede.

O uso de interfaces digitais síncronas e assíncronas, como dispositivos de pesquisa-formação, (fóruns, *chats*, *wikis*, entre outros), mobilizam uma experiência formadora em educação *online*, possibilitando práticas educativas na cibercultura, que convidam à participação e à interatividade e à coautoria, com vistas à aprendizagem colaborativa, na qual o papel de cada membro é definido pelo próprio grupo; a responsabilidade da aprendizagem é

do aluno, que se torna corresponsável pela aprendizagem do colega; e o professor trabalha em parceria com o grupo, articulando e cruzando conversas com e entre eles, mobilizando e partilhando reflexões; um processo no qual estruturas hierárquicas e relações de poder são reconfiguradas e ressignificadas.

Educar, na cibercultura, portanto, tendo a educação *online* como contexto e o professor como mediador do processo de ‘*aprenderensinar*’, tornou-se uma tarefa desafiadora.

Com efeito, a mediação pedagógica como alicerce das relações construídas pela/na ação didática deve promover a aprendizagem, mediante encontros nos quais a produção de conhecimentos se constitua numa ação coletiva, sustentada na partilha e na colaboração interativa em rede, como nos ensina Bruno (2011). Neste cenário de coprodução e coautoria, não há lideranças, e sim emergências, acentua a autora. As mediações discentes são partilhadas com o docente, que exerce o papel de mediador de todas as mediações, “promovendo o entrelaçamento dos sujeitos aprendentes para que um novo conhecimento se constitua, um terceiro elemento surja e, por conseguinte, mudanças sejam concretizadas” (AMARAL, 2014, p. 48).

Destacamos que de fato, as condições escolares configuradas com a pandemia, nos exigiu um letramento digital urgente, pois a *Internet* de alguma forma nos possibilitou a “não morte” da escola nesses tempos sombrios. Porém se este letramento não for exercitado, reconfigurado e explorado com o uso da *Internet* nas escolas, todas as conquistas retrocederão sobremaneira e nos devolverão a um tempo de desconexão e desintegração da aprendizagem. E não é de retrocesso que vive a educação.

Assim, nossa proposta de materialização do dispositivo de pesquisa e formação na cibercultura, o Descapacita! tem seu desafio na construção de um currículo que se concretiza nos princípios da educação *online* com os usos das interfaces *WhatsApp*, *Zoom* e *Instagram*. Forjar um currículo *online* de formação de professores de Educação Física para a inclusão em uma abordagem interseccional é uma construção coletiva e colaborativa que integra os fenômenos da Cibercultura, as práticas educativas e atos de currículo. Busca-se, desse modo, inovar e, ao mesmo tempo, dar visibilidade, protagonismo e autoria docente.

3.3 Estratégias e Práticas Educativas na Cibercultura

A escolha da interface *Instagram* para subsidiar o AVA do nosso dispositivo de pesquisa não se dá de maneira aleatória. Trata-se de um aplicativo muito utilizado no Brasil, atualmente (cerca de 500 milhões de contas ativas) em experiências educativas extraescolares.

Ao realizarmos uma busca no periódico Capes não foram encontrados estudos que utilizassem o Instagram como uma interface formativa, plataforma de curso *online* ou qualquer outra estratégia educativa formativa. Combinamos os verbetes *INSTAGRAM* “AND” *EDUCAÇÃO* nas buscas e foram encontrados 187 resultados. Na leitura dos títulos e resumos, não encontramos nenhum estudo em que o *Instagram* fosse utilizado como interface que integrasse processos educativos. Em sua maioria, tratavam de pesquisas do tipo netnografia e pesquisas construídas a partir de postagens e manifestações, utilizando o *Instagram*. As pesquisas eram realizadas no *Instagram*, mas não exploravam o seu potencial educativo, como já consolidado no *Facebook* na utilização de grupos, como nos apresenta Santos, R. (2015).

Dada a adesão à interface, e na atualidade, buscamos compreender como se organizava a produção de conteúdos para construir um perfil na rede que subsidiasse nossas propostas de dispositivo e que, ao mesmo tempo, fosse construída de maneira colaborativa e significativa, e explorasse a plasticidade da interface. Assim, para pensarmos a construção do perfil do nosso dispositivo, buscamos diferentes referenciais de perfis educativos (com temas de Educação Física, inclusão, acessibilidade, capacitismo, interseccionalidade), como, por exemplo: @educacao.fisica.adaptada; @chaodaquadra; @edfvida; @edu.fisica.escolar; @janeladapatty; @ivanbaron; @teincluo, entre outros.

Após o mapeamento de perfis pelas redes, optamos por alimentar o nosso perfil @educacaofisica.mesquita por *posts* decorrentes das nossas discussões e práticas nas escolas. Identificamos que o *Instagram* utiliza diferentes formas de linguagem comunicacional em seus conteúdos postados no *feed*, os *posts*. São fotos, imagens produzidas (*cards*), sequência de imagens com mensagens escritas (chamadas de carrossel), microvídeos (vídeos curtos de até 1 minuto (*reels*), vídeos, *lives* (transmissões ao vivo que podem ser salvas), *check lists*, imagens distorcidas, *audicposts*; ou seja, uma infinidade de possibilidades a criatividade dos produtores de conteúdos desta interface. Buscamos então, referências outras para a produção de conteúdo e, entre muitas invenções cotidianas, organizamos uma estratégia de *posts* de acordo com objetivo pretendido (e não de acordo com o formato da mensagem), o que mudou a nossa percepção da interface e articulou a inteligência pedagógica por detrás das propostas.

Os objetivos selecionados foram: sensibilizar (memórias afetivas do grupo), informar (conteúdo técnico), colaborar (*post* colaborativo com problematização e estudos de casos), fazer (passo a passo e atividades realizadas) e motivar (partilha de memórias, referências, frases). Nesta estratégia de produção de conteúdo, utilizamos as produções dos próprios professores e explorando cada vez mais o potencial formativo e comunicativo da interface (**Quadro 5**).

Quadro 5 – Produção de conteúdo no Instagram (continua)

POST	OBJETIVO	TIPO DE CONTEÚDO
	<p>Sensibilizar</p> 	<p>Eventos passados, momentos importantes, #tbt, citações, imagens emotivas que fazem sentido para o grupo e para a discussão</p>
	<p>Informar</p> 	<p>Conteúdos técnicos, termos, legislações, conteúdos específicos da Educação Física e da temática inclusão, capacitismo, intrseccionalidade de uma maneira geral</p>
	<p>Colaborar</p> 	<p>Estudos de caso, problematização de ideias já instituídas, reflexões e pontos de vistas diferentes, ou não, lives.</p>
	<p>Fazer</p> 	<p>Passo a passo, atividades realizadas, projetos, que são aplicáveis em aulas e etc</p>

Quadro 5 – Produção de conteúdo no Instagram (continua)



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a organização da estratégia de produção de conteúdos para o *Instagram* como AVA, os *cards* eram confeccionados no *Canva*²², interface gratuita de edição de imagens, entre outras funções. Adotamos também uma paleta de cores baseada na capa do livro que foi publicado em 2020 pelo grupo de professores praticantes culturais dessa pesquisa. Neste ponto, a necessidade de se criar harmonia nas visualidades com a adoção de cores e letras tem uma intencionalidade pedagógica, transforma sobremaneira a experiência do usuário que acessa o AVA. Destacando que o *Instagram* é uma interface visual, sendo este um aspecto relevante que merece uma atenção especial.

Pensar numa estratégia de produção de conteúdo para um perfil de *Instagram* coletivo é relevante pois a intencionalidade pedagógica, cria uma narrativa que conversa com a proposta formativa que construímos no dispositivo e faz com que as ressonâncias dos encontros síncronos permaneçam no assíncrono. Dessa forma, a partir do objetivo, e produção coletiva, o formato é definido e o *post* é feito.

Os microvídeos produzidos pelos professores, cuja partilha já era comum no grupo de *WhatsApp*, constituem autorias docentes neste perfil do *Instagram*. Martins (2017) destaca que os microvídeos são curtos, dinâmicos e objetivos e que esta tendência pode estar atrelada à limitação do perfil do professor. Mesmo com diferentes recursos que as interfaces oferecem atualmente, que podem proporcionar uma edição quase profissional no celular, o letramento digital ainda precisaria ser desenvolvido para dar mais ‘qualidade’ a sua produção. Porém, observamos que o propósito de registro da atividade em microvídeo, com vistas ao compartilhamento entre os pares, possibilita a construção de acervo pedagógico digital coletivo.

²² Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Com o microvídeo também é possível captar as nuances corporais que estão sendo observadas e desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Corpo, movimento, ritmo, música são elementos fundamentais para a reprodução futura em outros contextos, aulas e escolas. Martins (2017) mapeou cinco tipos de vídeos na cibercultura: hipervídeo, vídeoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e webinar. Entre essas propostas, percebemos que a vídeoaula não se encaixa em nossa proposta de produção de microvídeo:

A vídeoaula é o cibervídeo mais comum e apresenta características da cultura de massa e da cibercultura. Os canais educacionais do YouTube utilizam o gênero para compartilhar conhecimentos, mas as vídeoaulas se iniciaram com transmissões televisivas. Uma das críticas a esse cibervídeo é a falta de interatividade e sua utilização como mídia de massa, com aula expositiva e transmissão de conteúdos por professores conteudistas. Pode ocorrer em diferentes gêneros audiovisuais, dependendo da proposta pedagógica idealizada. (MARTINS, 2017, p. 68).

No caso dos microvídeos produzidos pelos professores de Educação Física existe o registro de uma proposta pedagógica efetivada, desenvolvida, aplicada. Não é um “ensinar a fazer” ou um “PAP – passo a passo”; é um aprender a fazer, fazendo. Assim, chamamos a essa modalidade de microvídeo, de videoatividade, que é muito comum em perfis de *Instagram* voltados para conteúdos educativos (Figura 24).

Figura 24 – Exemplo de videoatividade no perfil @educaprofessor

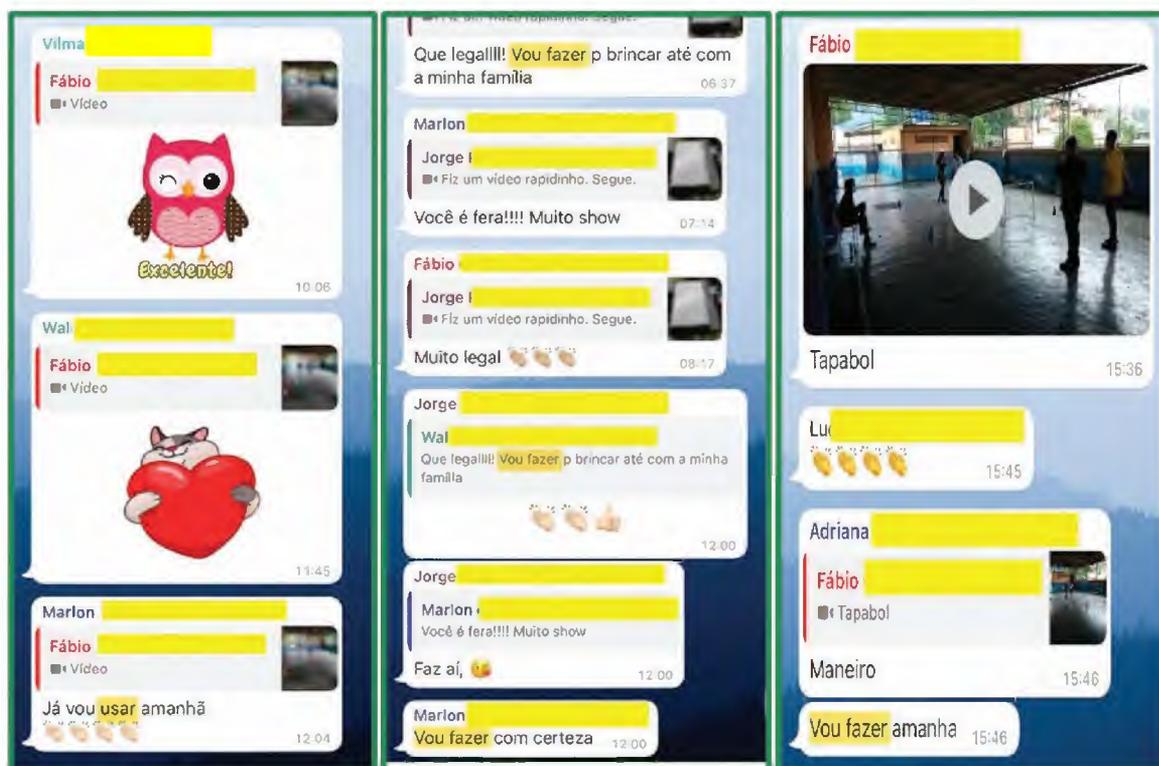


Fonte: Instagram (EDFVIDA, 2022)

A videoatividade não tem o objetivo direto de ensinar a fazer algo, porém ao socializar, apresentar, desprivatizar essa prática desenvolvida ela é capaz de inspirar o seu desenvolvimento por outros professores, sendo que cada um se apropria da proposta, adaptando-a ao seu contexto e objetivos. (Figura 25)

Observamos, assim, que a estratégia de construção de um *Instagram* coletivo bem como a incorporação dos fenômenos que emergem do cotidiano favorecem a vivência de experiências, em que a partilha e a colaboração coletiva em rede produzem conhecimento significativo.

Figura 25 – Print do WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Posto todo este cenário epistemológico da cibercultura é primordial a sua incorporação às estratégias e práticas educativas, a fim de construirmos ambiências formacionais apoiadas em diferentes dispositivos que operam nos princípios da educação *online*, com vistas à produção de “*conhecimentossignificações*” no processo de “*aprendizagemensino*”, seja na formação de professores, seja na formação de nossas escolas e alunos.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAPACITISMO, INTERSECCIONALIDADE E INCLUSÃO

“A formação é experiencial ou então não é formação”
(JOSSO, 2004)

Procuramos, neste capítulo, em resposta a nossa terceira questão de estudo, *“que noções de corpo e movimento podem ser desenvolvidas numa ambiência formativa de professores de Educação Física na modalidade online na perspectiva da inclusão”*, discutir a formação continuada de professores de Educação Física para a escolarização do ACD, que considere processos inclusivos, bem como o papel e a importância do currículo escolar nesse contexto.

Partimos da premissa de que a formação se configura numa experiência de aprendizagem, que se faz de modo contextualizado, referenciado. Nessa perspectiva, é preciso compreender que o ser humano *“aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada”* (MACEDO, 2010, p. 29).

Como pensar o currículo *online*? Que formação desejamos na disciplina de Educação Física? Como já abordado no capítulo anterior, dada a sua complexidade, por envolver diferentes aspectos relacionados aos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos, o campo do currículo constitui uma temática de grande importância no contexto educacional. Sacristán (2010) afirma que o conceito ‘formal’ de currículo, e o uso que dele fazemos aparecem, há muito, vinculados à ideia de seleção de conteúdos e de ordenação na classificação dos conhecimentos que representam. Em outras palavras, selecionam o que deve ser coberto pela ação de ensinar.

Para Macedo e Macedo (2012), nunca, na história da educação, se deu tamanha importância ao currículo e aos processos formativos e educacionais e suas concepções. O currículo formal, enfatiza o autor, comumente descrito como um artefato prescritivo, *“em que se expressa e organiza a formação, ou seja, o desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e da atividade em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.”* (p. 10), *“[...] como uma construção socioeducacional que concebe, organiza, institucionaliza e implementa conhecimentos e atividades, eleitos como formativos [...]”* (p. 15), constitui, *“predominantemente, uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação até hoje, ou pouco ou nada democráticas”* (p. 5). Argumenta, ainda, que este currículo, ao se mover, cotidianamente, por diferentes cenários formativos, são

atualizados e (re) construídos, na relação *'docentediscente'*, consubstanciando-se como processo instituinte incessante pelas ações concretas desses atores educativos.

Estabelecendo um contraponto a essas manifestações dessa perspectiva curricular, hierárquica, discriminatória e excludente, produtoras tão somente de prescrições, restrições e trilhos, emergem os atos de currículo que, na concepção de Macedo (2013), como uma invenção social e cultural, consiste em ações reflexivas/críticas que envolvem docentes e discentes, levando-os a criarem, participarem e habitarem propósitos e práticas em cenários curriculares implicados com a formação.

“Os atos de currículo, como um conceito-dispositivo [...] é um conceito-chave, um gesto político, um potente analisador das práxis curricular” (MACEDO, 2013, p. 28), que emerge como uma criação, um acontecimento; um pensar propositivo, a partir de “ações instituintes” que acontecem nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frechas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas pequenas ousadias, nas epifanias que irrompem, por meio dos etnométodos dos praticantes (CERTEAU, 2013), ou seja, métodos que os atores sociais produzem, tendo em vista compreender e interferir com as suas ações nas realidades que habitam, para todos os fins práticos, como assevera Macedo (2013).

Os atos de currículo visam agregar mais política, no sentido de ter opção de escolha para a negociação e a construção curricular, para o debate dos conteúdos que serão propostos, para o tipo de formação que se almeja. Mais cultura, dada a sua implicação com as práticas da cultura contemporânea estruturadas pelo digital em rede, e às ações transformadoras dos praticantes da cultura que, ao transformarem suas realidades, transformam-se, tornando-se “atoresautorescidades” (práxis educativa).

Para Josso (2004), a formação é um conceito em construção, devendo ser entendida como um processo no qual o docente constrói seu caminhar, pelo seu fazer, fazendo-se – ou seja, um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas, que nasce de sua capacidade e investimento em narrar aquilo que faz, dando sentido ao que foi e é vivido por meio de seus significados particulares e coletivos.

Ainda que nos formemos ‘com’ o outro que nos constitui, só quem pode afirmar se o processo foi ou não formativo, é o aprendente, que tomado pelas suas interações e subjetivações faz conhecer a formação.

Pineau (1988) afirma que a formação se sustenta em três pilares; (a) a *autcformação* (aprender consigo mesmo), tomada de consciência do sujeito sobre o sentido da vida, que se refere às interpretações de mundo e às aprendizagens que envolvem conhecimento de si,

autonomia, autocrítica, entre outros; (b) a *heteroformação* (aprender com o outro), que diz respeito ao reconhecimento do outro na formação, bem como às interações que se estabelecem na relação de aprendizado, valorizando a diversidade e a heterogeneidade; e a *ecoformação* (aprender com os objetos), que envolve na relação entre o humano e o ambiente. A essas dimensões da formação, Macedo (2020) acrescenta a *erosformação*, dado que os desejos, a alegria, o prazer e a paixão pelo que fazemos mobilizam forças criativas, uma espécie de Universidade Pessoal, fazendo-nos viver, e nos curando, e a *metoformação* (olhar para si; para sua própria formação) que nos possibilita refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, não haver qualquer prevalência dessas dimensões, acentua Pineau (1988).

A experiência formadora exige um processo reflexivo sobre o vivido, percebido e sentido nos percursos de formação. A compreensão de como essa formação é construída, pressupõe três modalidades de elaboração: (a) ter experiências - vivenciar situações e acontecimentos significativos, sem que os tenhamos provocado; (b) fazer experiências - vivenciar situações e acontecimentos por nós provocados; e (c) pensar sobre as experiências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.

Com efeito, a formação, entendida como experiência de um ser que aprende, aparece *em ato e em sentido*, como afirma Macedo (2010), não podendo ser vista como uma *performance*, fechada no próprio indivíduo; ela é experiencial e relacional, como acentua Josso (2004).

Como, então, assegurar as dimensões da formação para que experiências possam emergir no processo de “*aprenderensinar*”, na cibercultura? Esse é o desafio do nosso dispositivo Descapacita! que buscou forjar na integração cidade/ciberespaço atos de currículo para a efetivação da formação continuada de professores de Educação Física, a fim de (re)pensar as noções de corpo, movimento e inclusão. Para tanto, destacamos três eixos norteadores que conduziram esse processo: Educação Especial e Inclusiva, Capacitismo e Interseccionalidade. (Figura 26)

Figura 26 – Eixos norteadores do Descapacita!



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com o eixo Educação Especial e Inclusiva, buscamos ampliar o conhecimento técnico e específico a que se refere a modalidade educativa com ênfase nos caminhos e avanços construídos ao longo da história, destacando sua relevância como território de lutas por direitos humanos e civis, bem como as políticas públicas que hoje atravessam a escola. O eixo sobre o Capacitismo emerge da necessidade de se construir novas posturas, atitudes, práticas e concepções para além da escola, com um destaque para os fenômenos que emergem dos cotidianos e ocupam as redes, como o ciberativismo PCD, como destacam Alvernaz e Santos, E. (2022), que dão cena e materializam as propostas de atos de currículo. E por fim, o eixo da interseccionalidade é integrado ao nosso dispositivo na perspectiva de ampliar a perspectiva da inclusão para além da deficiência, rompendo com o modelo médico que ainda está consolidado em muitas práticas educativas e representações sociais da deficiência, como aponta um estudo

de Morgado et al. (2017). E desta forma, integrar o modelo social observando os eixos de subordinação e opressão que atravessam a deficiência.

Mediante essa arquitetura de eixos que conduziram a formação continuada no Descapacita!, que nos possibilitou a um *fazer/pensar* outro, questionando práticas pedagógicas já consolidadas e recorrentemente reproduzidas no contexto escolar, a demanda por uma Pedagogia Descapacitista surge deste contexto formativo com a emersão de noções de corpo e movimento para uma perspectiva inclusiva, humana e democrática.

4.1 Formação de Professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão: demanda que emerge do cotidiano escolar

A Formação do Professor no Brasil ainda se configura em um modelo de territórios de conhecimentos que não se articulam, como afirma Gatti (2014, p. 38):

Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento.

A autora também destaca a formação dos professores como estanques, entre si, na medida em que segregam a formação na área pedagógica específica, na qual dedicam uma parte diminuta do seu currículo às práticas profissionais docentes (GATTI, 2014). Este cenário demonstra um desacordo com a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Esta Resolução prevê a organização curricular da formação do professor, de maneira integrada, valorizando os aspectos práticos do currículo na construção de competências e habilidades necessárias à docência na Educação Básica.

Nota-se que existe uma lacuna provocada pelo distanciamento das demandas emergentes da Educação Básica bem como uma desarticulação na construção de inovações e novas perspectivas de processos de ensino. De uma maneira geral, o currículo oficial dos cursos de licenciatura organiza suas ementas e estruturas didáticas em acordo com os fundamentos educacionais consolidados, porém com propostas genéricas, distante das especificidades

encontradas no território nacional, que denotam um descompasso entre a estrutura curricular oferecida e os projetos pedagógicos executados (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2010; LIBÂNEO, 2010; GATTI, 2012; PIMENTA; LIMA, 2007).

Isso posto, a demanda que emerge a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em que a escola legitimamente se abre aos ACD, e que, em 2021, são mais de 1 milhão de ACD matriculados na Educação Básica brasileira, de acordo com o Censo Escolar, precisa ser acolhida nos campos das práticas pedagógicas, das estruturas físicas e materiais e nos processos formativos docentes.

No contexto educativo, a disciplina de Educação Física, que está situada no campo das Linguagens, manifesta-se no currículo escolar por meios de práticas pedagógicas corporais, valorizando a cultura corporal, como destaca a BNCC (Base Nacional Comum Curricular):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017, p. 213).

Observamos, então, que dar aulas de Educação Física para ACD requer não apenas ajustes na organização curricular de ensino. Faz-se necessário a construção e elaboração de maneiras *outras* de “*aprenderensinar*” com um corpo e um movimento que não esteve presente na formação inicial do professor, e já se distanciava das demandas emergentes da escola.

Este é um dos grandes dilemas e implicação que movem esta pesquisa. Como (re)pensar o corpo e o movimento da pessoa com deficiência integrando a perspectiva interseccional? Que corpo é esse que produz cultura de um jeito singular e particular? Que potências este corpo tem para além da deficiência?

Fonseca (2014) aponta para nós algumas chaves de pensamento que conduzem às primeiras reflexões no dispositivo Descapacita!, que é a ressignificação da “participação” nas aulas de Educação Física. Ao discutir o conceito de participação, a autora reforça

[...] que não basta estar presente fisicamente em algum ambiente para que a participação seja efetiva. A participação é um ato político, participar ou não é uma opção pessoal, mas tem que ser permitido, dar as ferramentas e possibilidades para que as pessoas possam participar ativamente. (FONSECA, 2014, p. 110).

Por seu turno, Booth e Ainscow (2011, p. 32) destacam que “a inclusão é entendida como aumento da participação de todos” desta forma a inclusão se efetiva à medida que se possibilita a construção coletiva de ambiências educativas em que a participação se aconteça.

Por outro lado, é necessário pensar na participação nas aulas de Educação Física como um movimento que se constrói com múltiplas possibilidades, em que o aluno é um agente que, com toda sua potência, cria a aula à medida que a sua presença, com seu corpo e seu movimento (re) constroi a cultura corporal do movimento, ressignificando-a.

Posto este e outros desafios, pensar a Educação Física na perspectiva da inclusão requer um investimento de estudos e práticas educativas que nos remetem ao paradigma cotidianista de produção de conhecimento em que há um mergulho com todos os sentidos nas práticas educativas, um estudo dedicado às teorias e estudos que constantemente se debruçam sobre as questões educativas da inclusão e um novo mergulho ressignificando nas práticas, à luz das teorias conhecidas (ALVES, 2008). Dessa forma, concebemos a Educação Física na perspectiva da Inclusão como um processo imaginativo, criativo e autorizado.

O exercício de imaginar se dá na elaboração mental daquilo que ainda não se conhece, concebendo imagens daquilo que ainda poderá vir a ser. A atividade criativa, sempre marcada por nossas implicações, materializa-se na combinação de ideias para tornar factível aquilo que se imaginou. E autorizar-se para Ardoino (1993, p. 122), citado por Barbosa e Hess (2010) significa construir a condição de ser coautor de si mesmo”, ou seja, fazer acontecer aquilo que ainda não é. A autorização consiste, portanto, na “capacidade de fazer-se, pelo menos, coautor do que é produzido socialmente. Se o ator é sempre, mais ou menos explicitamente, portador de sentido, o autor é a fonte e criador de sentido”²³ (ARDOINO, 1993, apud BARBOSA; HESS, 2010, p. 66, tradução nossa).

4.1.1 A Educação Especial na perspectiva Inclusiva na Formação Continuada Online de Professores de Educação Física

A escolarização de ACD na educação brasileira é fruto de muitas lutas e pautas de um grande movimento da sociedade civil organizada, ativistas, professores, universitários e pesquisadores, associação de pais e pessoas com deficiência, ciberativistas que, cotidianamente constroem este movimento, que para nós é mais que um conceito chamado de Inclusão.

²³ “Capacidad de autorizar-se, de hacerse a sí mismo, al menos, co-autor de lo que será producido socialmente. Si el actor es siempre, más o menos explicitamente, portador de sentido, el autor es fuente y productor de sentido”.

Dada a complexidade do tema, trazemos esta discussão para o campo da inclusão escolar que se dá na presença deste ACD na escola, com todas as suas questões e especificidades, que ganham uma dimensão de atenção e transformações naquilo que conhecemos como escola. Isto porque, as escolas que existem até aqui não foram historicamente idealizadas, forjadas para atender à diversidade, seja ela qual for, que se distancie de padrões patriarcais, heteronormativos, cristãos, haja vista a história da educação amplamente discutida.

Desta forma a discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva que se desenvolveu no dispositivo aconteceu em um movimento informativo, conceitual e histórico, demandando termos, legislações e conceitos, bem como o seu desdobramento como política pública nas escolas. (Quadro 6)

Quadro 6 – Educação Especial x Educação Inclusiva

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Modalidade de ensino transversal com técnicas e recursos especializados próprios que atua de forma colaborativa com a educação básica e a superior para garantir a inclusão e a acessibilidade educacional de pessoas com deficiência.	Paradigma de política pública que, imerso nos pressupostos dos Direitos Humanos, visa induzir o acesso à educação aos grupos que historicamente sofrem processos de exclusão de direitos e por isso são apartados do direito de aprender em escolas de sua comunidade, junto aos pares de sua idade em um meio constituído pela/na diversidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Pletsch (2020) e Pletsch e Souza F. (2021, p.1297-1298).

Partindo desses conceitos, a temática foi largamente discutida e refletida em rodas de conversa no Zoom com a participação de Professoras da rede convidadas e parcerias em outras redes com especialistas e atuantes na Educação Especial, que se desdobrou numa compreensão para além da necessidade de dar aulas para o ACD. Conseguimos lograr o desenvolvimento dos conceitos que muitas vezes já havia sido confundido como metodologia de ensino, revelando frases do tipo: *“Aquele dia a Educação Física foi inclusiva, porque o Ruanzinho conseguiu fazer a aula.”* (professor da rede mesquitense).

Pensar na Educação Física na perspectiva inclusiva assumindo a Educação especial como suporte à inclusão é romper com as “adaptações curriculares” aprendidas na disciplina de “Educação Física adaptada”. É mais que uma demanda educativa e pedagógica, a Educação

Inclusiva está posta no que tange aos processos legislativos, sociais, práticos da educação nacional como também pelas questões dos direitos civis e humanos, como destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5), quando afirma que esta é uma:

[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Diante disso, é necessário observar essa dinâmica, entendendo-a como tal, reconhecendo como legítima, e cabível de ações práticas responsáveis, nas quais TODOS os agentes da educação possuem papel fundamental para sua efetivação nas diferentes instâncias educacionais e sociais.

Compreendemos assim que o ACD deve não apenas ter o acesso a educação escolar, compartilhando do mesmo espaço físico, como também participar das propostas e atividades, bem como APRENDER, como nos ensina Pletsch (2020), Pletsch, Sá e Mendes (2021) e Pletsch e Souza F. (2021) entendendo que: “Isso implica a combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e 3) a convivência com a diversidade cultural, em uma escola/universidade com todos e para todos.” (PLETSCH; SÁ; MENDES, 2021, p.13).

Portanto pensar na Educação Física na perspectiva da Inclusão é integrar: diferença, especificidades e diversidade.

Em uma palestra proferida para o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI/UFRRJ), em 2022, da qual tive a oportunidade de participar, o professor Aldo Ocampo González²⁴ partindo do pressuposto de que: (a) a educação especial é uma forma de inclusão, mas a inclusão não é uma forma de educação especial, pois constitui um mecanismo de transformação do mundo e dos sistemas educacionais; (b) confundir a educação inclusiva com a educação especial é impor uma falsa política de transformação; (c) não sabemos com exatidão o que seja uma educação inclusiva; e (d) que a escola deve ser concebida como uma espaço de esperança para todos, entende a educação inclusiva como resultado de um trabalho criativo, um compromisso com a imaginação e a empatia, que

²⁴ Doutor em Ciências da Educação, Teórico e ensaísta, Diretor fundador do Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) no Chile.

possibilita que a comunidade aja em conjunto, tendo em vista entender os mundos que habitam a escola, sem dicotomias.

Trata-se, portanto de um projeto grandioso político, que abala inclusive as bases democráticas e capitalistas na qual nossa sociedade se estrutura, preocupado em examinar as identidades, as diversidades, as desvantagens, os privilégios e a opressão, num bojo complexo de intersecções e vieses de análise.

Assumindo de maneira divergente a ideia inicial do professor (ponto - a) de que a Educação Especial é uma forma de inclusão, reiteramos aqui a ideia de “suporte”, sendo esta modalidade de ensino que atravessa toda escolarização do indivíduo e que a partir de suas ações, práticas e estratégias suportam a construção da educação inclusiva.

Dada a profundidade da questão da educação inclusiva e da Educação Especial, é preciso observar essa construção histórica, social e política a fim de criar uma narrativa de caminho, não de resposta. Observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é possível afirmar que esta traz consigo muitas conquistas e avanços após o salto temporal da Lei anterior que regia a educação brasileira (Lei nº5692/71). Destacamos aqui, entre muitas conquistas, a legitimação e organização da Educação Especial na garantia de escolarização do ACD, integrando e orientando o funcionamento desta modalidade (**Quadro 7**)

Quadro 7 – Marcos históricos – políticos- legais da Educação Especial e Inclusiva (continua)

ANO	MARCOS
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamim Constant
1857	Criação do Instituto dos Surdos-Mudos
1874	Hospital Júlio Moreira, na Bahia, com assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual
1887	Escola México, pessoas com deficiência física e Intelectuais
1929	A pesquisadora Helena Antipoff cria laboratório de Psicologia aplicada na escola de aperfeiçoamento de professores
1932	Sociedade Pestalozzi
1950	São aproximadamente 190 estabelecimentos de ensino especial público em todo país
1954	APAE- associação de pais e amigos excepcionais
1961	Lei 4024 - Diretrizes e Bases, criou o Conselho federal de educação dos excepcionais
1964	Primeira Unidade assistencial da APAE com o centro ocupacional Helena Antipoff

Quadro 7 – Marcos históricos – políticos- legais da Educação Especial e Inclusiva (continua)

1971	Inaugurada a primeira unidade multidisciplinar integrada para assistência a deficientes mentais e formação de pessoal técnico e especializado - Centro de Habilitação de excepcionais - APAE - São Paulo
Final da década de 70, início de 80	Implementação dos primeiros cursos de formação de professores na Educação Especial Superior e Pós Graduação. Início da superação da visão assistencialista
1981	Ano Internacional da Pessoa com deficiência Plano de ação da Comissão internacional de pessoas deficientes
1985	Plano Nacional de ação conjunta para a integração da pessoa portadora de deficiência
1988	Constituição Federal - 1988 - Art. 208 e 227. Igualdade de condições, acesso e permanência na escola
1989	Lei 7853 - Apoio a PCD e sua integração social
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Conferência de Jomtien. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069.
1994	Declaração de Salamanca.
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394. - Cap. 5 - Art. 58, 59, 60
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
1999	Decreto nº 3298 regulamenta a Lei 7853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Art.24, parágrafo I e II. Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil através do Decreto nº 3956/2001.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) - Art.2º e 8º. Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172/2001
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) - CNE/CP nº1/2002 - Art. 6º Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) Portaria nº 2.678/2002 aprova o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille
2003	Implementação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade. MEC
2004	Decreto federal - Programa Brasil acessível
2005	Libras como disciplina curricular na formação de professores
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU - Art. 3º e 24º
2007	UNESCO lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. PDE programa de acessibilidade de arquitetura Salas de Recurso Multifuncionais

Quadro 7 – Marcos históricos – políticos- legais da Educação Especial e Inclusiva (continua)

2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).
2009	Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência
2011	Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Art. 1º.
2013	Lei nº 12.796/2013 foi promulgada alterando a Lei nº 9394/1996 (LDB) - Art. 58 e 59.
2014	Plano Nacional de Educação - PNE
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), lei nº 13.146/2015 - Art. 27 e 28.
2017	BNCC - Base Nacional Comum Curricular
2020	Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida - PNEE Decreto nº10502/2020 (SUSPENSA)

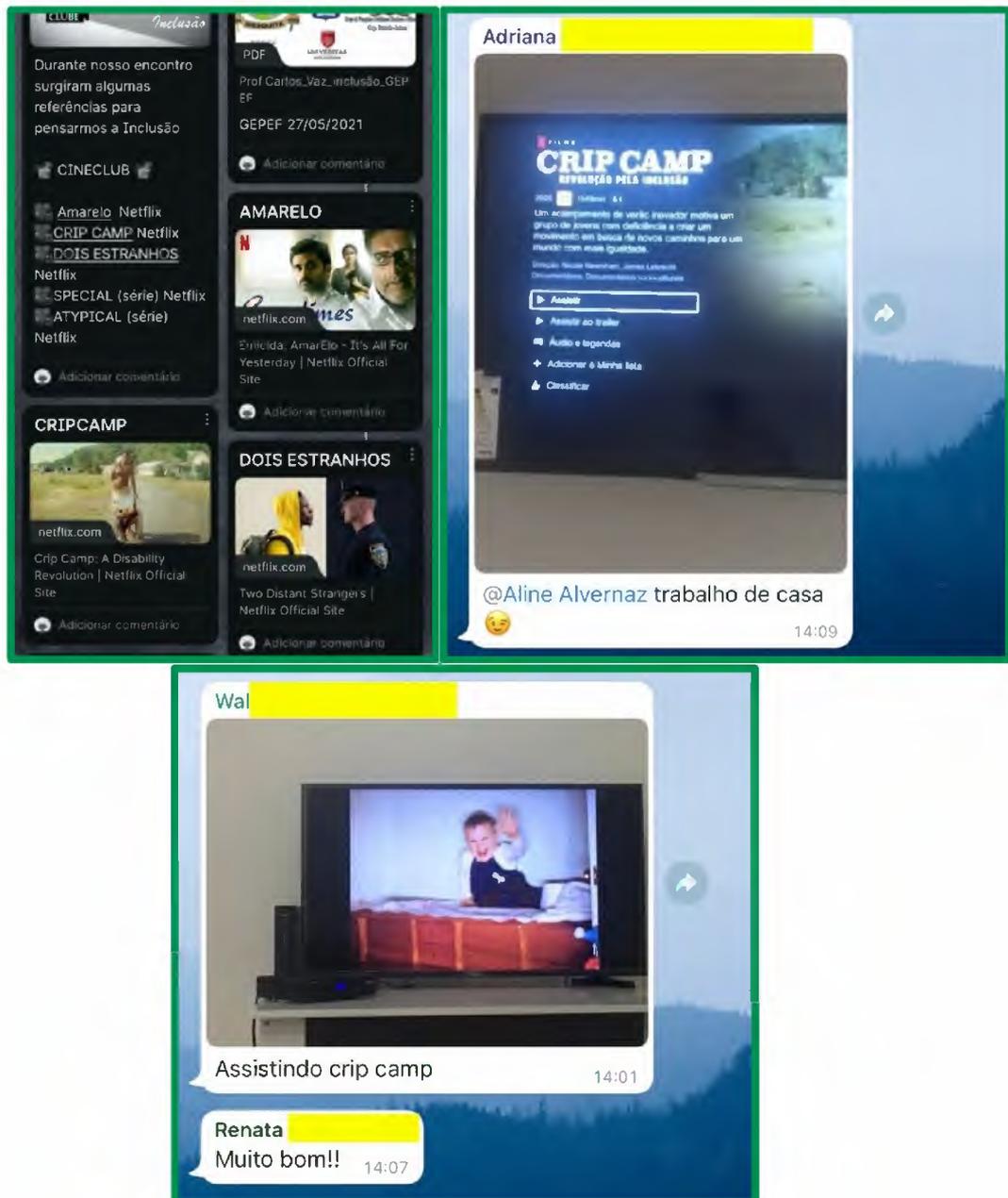
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após alguns ajustes e marcos legais que ocorreram ao longo dos anos, hoje a escolarização dos alunos designados “público-alvo da educação especial” (aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, TEA e com altas habilidades/superdotação), o ACD, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante ressaltar a temporalidade da construção do que conhecemos hoje como Educação Especial. Como nascem os direitos civis? Como as leis, tornam-se leis? O que é preciso acontecer para que um direito seja garantido? Nessa perspectiva, tivemos a oportunidade de ver e partilhar um pouco sobre o documentário “Crip Camp: revolução para a Inclusão²⁵” (2020) que apresenta a trajetória do movimento de lutas das pessoas com deficiência nos Estados Unidos até a conquista de Direitos Humanos e Civis. (Figura 27)

²⁵ Documentário disponível na plataforma de streaming da Netflix. Acesso em abril de 2021.

Figura 27 – Print de tela: Padlet e WhatsApp – “Crip Camp”



Fonte: Acervo pessoal.

O documentário traz imagens originais e antigas de um acampamento organizado só para jovens com deficiência e que a partir desse movimento coletivo, as demandas por autonomia e inclusão social, bem como a necessidade de garantia de direitos humanos e civis. Mostra também a trajetória de lutas, manifestações, ocupações de um grupo de pessoas com deficiência, que tornaram-se referências nesse movimento atualmente, como Judith Heumann, uma ativista americana dos direitos dos deficientes, mundialmente reconhecida por sua trajetória.

Reconhecer, valorizar e honrar essa trajetória situa o nosso papel de professor nas conquistas e caminhadas em reivindicações pela educação pública e de qualidade, inserindo assim, mesmo que de forma micro, neste macro contexto da Educação Especial e Inclusiva, como responsável por este processo.

Quando observamos o Quadro 7, identificamos que o que conhecemos hoje como Educação Especial e Inclusiva é uma construção histórica, política e legal que se atualiza à medida que as demandas emergem e a busca pela garantia dos direitos educativos, civis e humanos se concretizam em políticas que ainda está aberta. Percebemos ainda a importância e os avanços que a legislação traz para nós, ainda que reconheçamos os muitos desafios e retrocessos (haja vista a tentativa de legitimar a exclusão escolar no decreto 10.502/2020) que vivenciamos na busca pela inclusão. Temos muitos desafios estruturais, pedagógicos e formationais, e apontamos que o investimento em pesquisa e formação é o caminho profícuo para avançarmos cada vez mais nestas questões.

4.1.2 Capacitismo, Anticapacitismo e Descapacitismo

O segundo eixo na formação continuada online de professores de Educação Física para a inclusão se deu em torno da temática sobre o Capacitismo, como uma demanda que emergiu do cotidiano do Descapacita!. Em agosto de 2021, o então ministro da educação relata em uma entrevista que os ACD atrapalham e que não era a favor da inclusão (a que se referiu com o termo: 'inclusivismo') (Figura 28). Esta declaração se desdobra em diferentes níveis na sociedade e traz reflexões muito profundas para o nosso processo formativo.

Figura 28 – Print do site globo.com



Fonte: Shinohara (2021).

O então ministro da educação brasileira Milton Ribeiro, em uma entrevista afirma a seguinte frase: “Nós não queremos inclusivismo” referindo-se a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares da rede pública de ensino. Seguindo a entrevista Milton Ribeiro, afirma de existem 12% de alunos que possuem um grau de deficiência que impede ela de ter o “convívio” com outras crianças dentro de uma sala de aula (SHINOHARA, 2021).

Essa declaração foi um disparador de conversa em um encontro síncrono e assim percebemos a necessidade de aprendermos um pouco mais sobre o preconceito da pessoa com deficiência, que é o Capacitismo. Também foi possível observar um fenômeno da cibercultura identificado como Ciberativismo PCD, que foi incorporado às nossas discussões. (Figura 29)

Figura 29 – Print do WhatsApp - Ciberativismo



Fonte: Acervo pessoal.

O ciberativismo (ou ativismo ciber) é um movimento que utiliza o digital em rede para manifestar e movimentar práticas efetivas de mudanças de realidade. Um ativista é aquele que movimenta-se em defesa ou propagação de uma causa e o ciberativista busca as redes para a organização e divulgação deste movimento, das ideais, propostas, discussões discursos e tudo aquilo que é possível para fazer ressonâncias de seus ideais. Desta forma, o ciberativismo pode ser definido como: “um conjunto de práticas em defesa de causas políticas, socioambientais,

sociotecnológicas e culturais, realizadas nas redes cibernéticas, principalmente na internet”. (SILVEIRA, 2010, p.1)

Neste sentido, após a entrevista do então ministro, vários perfis de pessoas com deficiência no Instagram, criaram um movimento para questionar e repudiar as declarações retrocedentes à Educação Inclusiva. Assim, fizemos um levantamento de algumas produções que nos ajudaram nesta reflexão sobre este fenômeno e a sua importância para o nosso dispositivo.

Figura 30 – Post do perfil @historiasdecego



Fonte: Lima (2021).

O perfil @historiasdecego, (Figura 30) do jornalista Marcos Lima, tem por objetivo desmistificar a rotina de uma pessoa cega bem como os desafios de viver em um mundo feito para videntes. Marcos utiliza a linguagem mimética, os memes, para denunciar as declarações do ministro. E na legenda, provoca: “E você, o que faria para o ministro?” Este post tem mais de 900 curtidas e 63 comentários de apoio e reflexões que mostram o engajamento com a causa.

A professora Sarah Wagner York, no perfil @sarawagneryork é uma travesti, pedagoga, ativista LGBTQIA+ e possui uma deficiência visual. Deste lugar, Sara produz um vídeo em que assume “atrapalhar a educação” destacando e ampliando o debate de que tudo que transcende a educação tradicional, uma educação idealizada, que subalterniza e ignora as minorias que compõem a diversidade que nos constitui, sempre atrapalham os planos de uma educação normal, heteronormativa e eurocentrada.

Dias depois Sara produz um novo vídeo que está vinculado a ANPED (Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa) denunciando a perspectiva do ministro.

Figura 31 – Print do Instagram perfil @sarawagneryork



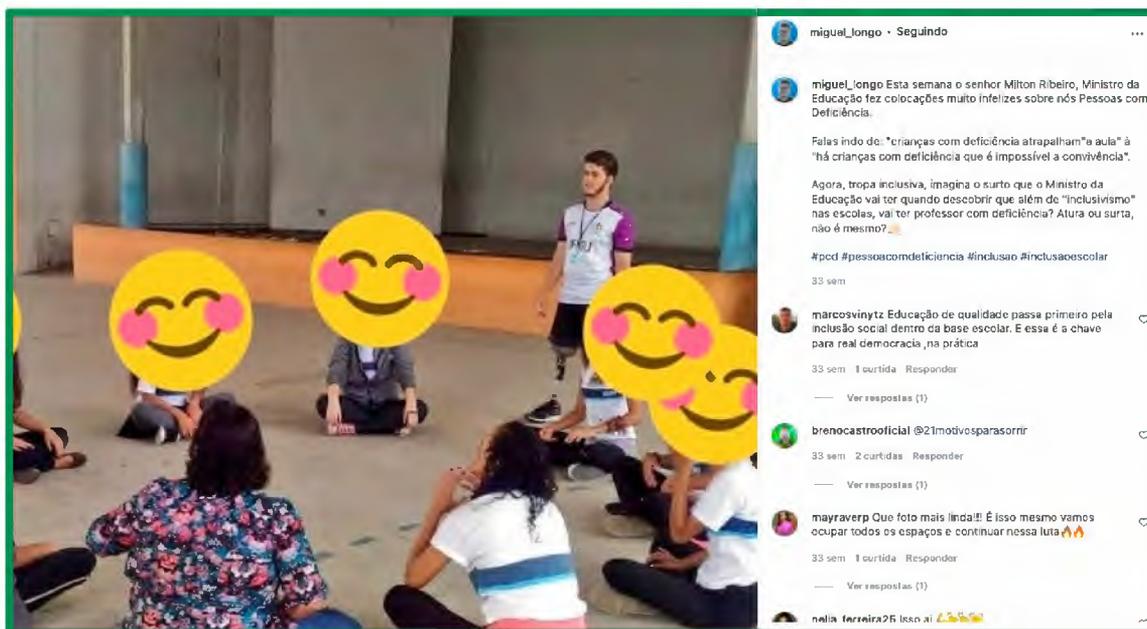
Fonte: York (2021).

A professora também destaca e reitera os desafios de ser parte desta minoria em que, independente de seu potencial e atuação na sociedade, este lugar inferior ainda é o reservado, aprofundando ainda mais a discussão e o impacto da entrevista. (Figura 31)

Miguel Longo, @miguel_longo, professor de educação física, (Figura 32) é amputado da perna direita e usa uma prótese. Atualmente em seu perfil, traz discussões sobre o capacitismo e a inclusão. Também mostra os desafios de acessibilidade em sua rotina. Em seu post sobre a entrevista do Ministro, Miguel destaca o papel do professor nessa discussão, destacando que se alunos com deficiência atrapalham, imagina professores?

O questionamento também amplia o debate e traz luz a um novo foco de análise deste discurso. Quantos professores com deficiência estão nas nossas escolas? Apesar do número ainda ser pouco expressivo, cerca de 8 mil professores (0,35% do total de professores) observamos que a partir das políticas de cotas nas Universidades e concursos da rede pública de ensino, existe um movimento que se inicia e que precisa de atenção (BRASIL, 2022).

Figura 32 – Print de tela do Instagram @miguel_longo



Fonte: Longo (2021).

As atrizes Paula Werneck (@paulamwerneck) (Figura 33) e Thati Casteli (@thatipiancastelli) (Figura 34), são pessoas com síndrome de Down que também produziram suas visualidades para repudiar as afirmações do então ministro da educação. Em seus vídeos, elas declaram que “quem atrapalha a educação é o próprio ministro”.

Figura 33 – Print do Instagram do perfil @paulamwerneck



Fonte: Werneck (2021).

Figura 34 – Print do Instagram do perfil @thatipiancastelli



Fonte: Piancastelli (2021).

Nesta mesma ocasião, circulou uma pequena charge do artista Nando Motta (@desenhosdonando), (Figura 35) sintetizando todo esse episódio, que foi esta entrevista.

Figura 35 – Charge do ilustrador Nando Motta



Fonte: Motta (2021).

Dada toda essa emersão do fenômeno cibercultural podemos assim agregar a noção de *ciberautorcidadão*, apresentada por Ribeiro (2015, p. 4) em sua tese GPDOC, que por definição é “uma postura em devir, que se constrói na relação cidade/ciberespaço, em espaços/tempos de aprendizagens plurais, referenciadas nas experiências tecidas nesses contextos.” que foi materializada e atualizada no ciberativismo PCD, também sinalizado por Gomes e Santos, E. (2012)

Esta narrativa do fenômeno da cibercultura foi incluída nas discussões e reflexões no dispositivo Descapacita! a fim de recriar e ajustar as concepções das pessoas com deficiência em contexto, na escola, e por muitas vezes questionam a sua capacidade de atuação na cidade e no ciberespaço. E por isso, e diminuem as oportunidades de aprendizagem cotidianamente pelo preconceito, acreditando e julgando o outro ser ou não ser capaz de realizar. A partir deste mapeamento, as discussões sobre o capacitismo foram ampliadas e deslocadas para as escolas numa reflexão pessoal, coletiva e estrutural.

O Capacitismo está diretamente relacionado à construção histórica da compreensão da deficiência em nossa sociedade. Partimos do princípio de que a discriminação da pessoa com

deficiência, assim como outros processos discriminatórios, são estruturais. Do mesmo que racismo, como apontado por Almeida (2018) o capacitismo integra a estruturação econômica e política da sociedade, sem a necessidade de intenções individualizadas para sua manifestação. (SERON et al., 2021). Assim, são necessários profundos processos formativos para a superação desta demanda que se mantém invisibilizada em tantas estâncias de nossa sociedade.

Capacitismo é um termo traduzido por Pereira (2008) dos termos “ableism” e “disablist” (também “disablist”) já consolidado na língua inglesa, que mesmo apresentado diferentes verbetes, designavam a mesma definição:

Proponho por isso aqui a tradução portuguesa destes termos por capacitismo e capacitista, a discriminação com base na deficiência e a tirania das pessoas que se julgam capazes. Estes termos referem-se tanto à discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência de forma activa (por exemplo, através de insultos e considerações negativas ou arquitectura não acessível), como de forma passiva (por exemplo, quando se tem um discurso sobre as pessoas com deficiência que as considera merecedoras de pena e caridade em vez de as ver como pessoas de plenos direitos). Este termo é fundamental em qualquer discussão da deficiência que parta do ponto de vista emancipatório de que as pessoas com deficiência são socialmente oprimidas. (PEREIRA, 2008, p.18-19).

Essa tradução situada na língua portuguesa (Portugal) realizada por Pereira (2008) é um marco relevante para a desinvisibilização do preconceito e das opressões que se estabelecem nas relações sociais para com a PCD. No Brasil, o tema ganha voz a partir de Mello (2014) que avança no conceito acionando-o como uma categoria. A pesquisadora é uma mulher com surdez e antropóloga que dedica seus estudos e pesquisas sobre deficiência e gênero, sentiu a necessidade de nomear a categoria analítica, que trouxe luz para novos estudos e pesquisas desinvisibilizando práticas e atitudes capacitista que impedem o direito pleno da PCD.

Essa distinção etimológica é necessária para o acionamento da categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. (MELLO, 2014, p.53-54).

Neste bojo semântico e necessário à discussão para a definição de Capacitismo, com o destaque para o preconceito a PCD, Campbell (2001) traz uma perspectiva antológica do termo, sob a ótica da construção dos sujeitos, afirmando que “ableism” é:

[...] uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um determinado tipo de eu e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como o perfeito, espécie-típica e, portanto, essencial e totalmente humana. A deficiência, então, é lançada com o um estado diminuído de ser humano. (CAMPBELL, 2001, p. 44).

Assim, para além de atitudes e posturas que demarcam esse preconceito, o capacitismo envolve uma percepção (auto percepção) que constrói a diferença, que é projetada no outro em detrimento a uma concepção perfeita que se constrói de si. A autora também destaca que as discussões acerca da literatura dentro dos estudos sobre deficiência e culturais, tem se concentrado nas práticas e produção de deficiência, especificamente examinando as atitudes e barreiras que contribuem para a subordinação das pessoas com deficiência na sociedade liberal, mas é necessária uma discussão antológica que permeie as estruturas da concepção humana. E é a partir desta resignificação antológica que é possível a construção Anticapacitista (CAMPBELL, 2008, p. 1).

Destarte, concebemos aqui o Anticapacitismo como o oposto ao capacitismo, sendo o respeito a pessoa com deficiência, reconhecendo seus direitos e valorizando a sua diversidade. (GESSER; BLOCK; MELLO, 2022) e incluindo a dimensão antológica apresentada por Campbell (2008), identificamos a necessidade de assumir que esta é uma mudança que demanda um processo de aprendizagem, pois é necessário repensar para além de práticas, atitudes, posturas, concepções, falas e pensamentos. Assumir-se capacitista, na dimensão estrutural, para que a partir da educação essas bases possam ser abaladas, questionadas, destruídas para assim, serem reconstruídas na dimensão plena, anticapacitista.

Reconhecendo que a mudança e a superação do preconceito capacitista se apresenta pelo viés da aprendizagem como processo, (não se dorme capacitista e acorda antiapacitista), nossa proposta se dá pelo Descapacitismo, que num esforço de síntese podemos organizá-lo como:

- 1) processo de reconstrução de si na concepção da pessoa com deficiência a partir de suas potências, (e não de suas capacidades) desinvisibilizando o capacitismo, a fim de gerar mudanças na concepção pessoal, coletiva e estrutural;
- 2) etapa de um processo de mudança entre ser capacitista e tornar-se anticapacitista;
- 3) movimento de aprendizagem de tornar-se anticapacitista.

Descapacitismo é processo, é o meio e não pretende chegar a um fim em si mesmo. É a partir do reconhecimento de ser capacitista, acolhendo essa vulnerabilidade da constituição humana, assumindo que é urgente superar esse preconceito e que a diversidade constitui a humanidade, mover uma energia de aprendizagem na reconstrução de si em vistas a ser anticapacitista (Figura 36).

Figura 36 – Capacitismo x Descapacitismo x Anticapacitismo



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ser capacitista é um estado confortável e muitas vezes inconsciente, pois reproduz com naturalidade o que estruturalmente está consolidado. Ser Descapacitista é um estado desconfortável e consciente, pois já trouxe luz ao capacitismo que nos constitui e entendeu que é necessário agir em favor da mudança a partir do processo de aprender a ser. E por fim, o estado anticapacitista é pleno e fluido, evolutivo em que há uma harmonia na concepção de si e do outro, com respeito, diversidade e humanidade.

Nesse desafio, acreditamos que o capacitismo é uma barreira de grande relevância a ser superada na escola a fim de se construir uma Educação Inclusiva. Não é possível pensar a inclusão sem antes entrar em um processo de desconstrução de si, assumindo o capacitismo

como parte de nossa estrutura política e social que impregnam os meios e modos de ser e produzir na estrutura capitalista. Desinvisibilizar o capacitismo, construir ambiências de diálogo e processos de aprendizagem descapacitistas são passos importantes para elaboração de novas propostas rumo a educação inclusiva que ainda é para nós um exercício criativo e de invenção.

4.1.3 A Interseccionalidade e Inclusão: por uma Pedagogia Descapacitista

A luta anticapacitista em sua origem é interseccional como afirmam Gesser, Bock e Lopes (2020, p. 18):

[...] propomos a incorporação de uma perspectiva anticapacitista (que na sua gênese é interseccional e emancipatória) nas pesquisas e na atuação profissional voltadas às pessoas com deficiência. Essa perspectiva rompe com o processo de opressão vivenciado pelas pessoas com deficiência ao longo da história, bem como coaduna com a luta política desse grupo social pela garantia dos direitos humanos e da justiça social. Ademais, entendemos ela tem o potencial de aleijar/produzir fissuras nos diferentes campos do conhecimento de modo a corroborar a construção de uma sociedade que acolha a diversidade corporal.

Desta forma, a incorporação do eixo Interseccionalidade a proposta formativa do Descapacita! era necessária, coerente e importante no tocante das práticas educativas que ainda se afastavam de uma reflexão integrada e dinâmica a que se propõe a interseccionalidade.

Ao me inscrever na disciplina tópicos especiais “Da invenção paralela e interseccional de raça, gênero e deficiência até as lutas da inclusão”, ministrada pelas Professoras Dras. Stephanie Virginia Reist e Marcia Denise Pletsch, em 2021, foi possível construir e integrar o conceito da interseccionalidade a nossa discussão de Educação Física, no sentido de construir uma lente de análise para a inclusão.

Para Crenshaw (2002, p. 117), a interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. Assim, a interseccionalidade é um conceito, uma ferramenta de intervenção política, uma identidade coletiva, como também uma experiência, afirma Rios (O QUE É..., 2020). É conceito quando o termo auxilia compreender e explicar os problemas sociais estruturais e as dinâmicas desses problemas a partir de múltiplos eixos. É ferramenta de intervenção política quando os movimentos sociais se apropriam da interseccionalidade como instrumento de enfrentamento das desigualdades, articulando diferentes eixos de subordinação.

É identidade coletiva quando a pessoa se apropria do termo para se autodenominar feminista interseccional, por exemplo. E interseccionalidade é uma experiência quando diante de violação de direitos humanos, imagens depreciadas e extermínios não oprimem nem hierarquizam alguma experiência em detrimento da outra. Toda essa complexidade que envolve cada uma dessas experiências é considerada pela interseccionalidade, tornando-se útil para pensar a realidade social e para nomeá-la. Inclusive para pensarmos a inclusão, a pessoa e a deficiência.

O texto de Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011) torna-se crucial na nossa perspectiva ao cursar esta disciplina. O autor questiona a inclusão sobre diferentes percepções com uma abordagem interseccional, de fato. O reconhecimento de que a Inclusão pode ser uma ‘acrobacia capitalista’ ou não, trouxe-me questionamentos *outros* sobre os desdobramentos de práticas ‘inclusivas’? Até que ponto?

Logo no resumo do texto os autores afirmam:

[...] em primeiro lugar, reconhecemos o paradoxo do apelo para inclusão numa sociedade profundamente estratificada que tem marginalizado historicamente comunidades distintas; o não reconhecimento de uma estratificação de longa data na sociedade norte-americana aumenta o risco de tornar a educação inclusiva cúmplice no projeto histórico de assimilar os oprimidos numa sociedade estratificada (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011, p. 285).

Mesmo em se tratando de uma literatura norte americana, é possível transpor a reflexão e ampliá-la. Para além da inclusão é necessário perceber que existe uma estrutura que sustenta a exclusão. Desta forma, não há ações inclusivas se ela não ‘abala’ mínima ante esta estrutura. Outro destaque se dá para o excerto “Tais interpretações errôneas ocorrem quando raça e capacidade são tratadas como marcadores genéticos que atribuem as deficiências às pessoas ao invés de atribuí-las às condições sociais que produzem a injustiça, a diferença e a indiferença” (ARTILES; KOZLESKI; GONZALEZ, 2011, p. 289). Nesta perspectiva, é possível questionar sobre a lógica da deficiência que é construída nos processos formativos docentes, que ainda estão longe da perspectiva interseccional, tendo este impacto direto nas práticas e realidades da educação básica brasileira.

Da mesma forma, Lopes (2019) nos aproxima às pesquisas realizadas na África do Sul, que são uma grande chave de leitura para os desafios e problemas brasileiros com referenciais teóricos e pontos de comparação etnográficos que nos ajudam a refletir sobre a deficiência deste sul global. Isto porque nossa literatura está amplamente eurocentrada ou fixada em desafios que se localizam em território norte-americano, o que por muitas vezes se distancia da realidade vivida por aqui. O autor destaca que:

A densa compreensão acerca do fenômeno da deficiência a que tive acesso na África do Sul ajuda a complexificar esse cenário. Ela nos convida a pensar a deficiência no Sul Global não apenas na chave congênita/ identitária, mas como um efeito de políticas de Estado que sistematicamente incapacitaram e incapacitam determinados corpos, seja pela precariedade de condições básicas de saúde, alimentação e saneamento, seja pela produção de uma geografia política desigual e segregadora (LOPES, 2019, p. 11).

A pobreza que assola a humanidade e, em se tratando de Brasil, a Baixada Fluminense, está muito perto de nós, produzindo recorrentemente a deficiência. Desse modo, não é possível pensar a inclusão de pessoas com deficiência, apartando a interseccionalidade das discussões, pois para além da classe social, as questões de raça e gênero impactam severamente os agentes de inclusão e exclusão nessa perversa estrutura, que também se sustenta pelo capacitismo.

Mello (2016) também apresenta uma relação entre as categorias: deficiência, vulnerabilidade e incapacidade, revelando a primazia do modelo médico observado em sua instituição de ensino. Diante deste conceito, e sua localização na pesquisa, é possível observar que o capacitismo não só se posiciona na pessoa, em si, diante do outro, mas, também pode ser observado, de forma institucionalizada, como é o caso desta instituição de ensino que não se difere de outras que conhecemos. É possível questionar o capacitismo na dimensão de currículo oculto, como aponta Silva, T. (2010), que não está oculto e na dimensão da interseccionalidade, identificando que outras categorias de subordinação (gênero, raça e classe social) impactam, profundamente, diferentes níveis de ações capacitistas.

Podemos ilustrar esta situação comparando uma criança negra, menina, com Síndrome de Down, moradora da Chatuba (comunidade de Mesquita) com outra criança, também com Síndrome de Down, menina, branca, moradora do bairro do Leblon (bairro nobre), no Rio de Janeiro. A categoria de deficiência pode ser designada a mesma, porém com eixos de subordinações distintos, que irão impactar, as ações capacitistas dessas duas vidas, de formas diferentes, sentenciando-as na construção de suas existências. É necessário olhar para isso de maneira responsável e reflexiva, a fim de trazer luz para esta questão.

Uma outra perspectiva de inclusão é apresentada por Mendoza (2018), que trata de um movimento vivenciado no México em que a Inclusão é adotada como política educativa na organização de um sistema único de ensino em um contexto multicultural e linguisticamente diverso. A autora fez um movimento de estudo observando três grandes áreas educativas: gestão escolar, perfil e formação de professores e currículo.

Nesse sentido foi possível perceber os desafios da implementação de uma abordagem ‘inclusiva’ por fim acaba por homogeneizar o diverso.

Simultaneamente, observamos o enfraquecimento gradual da abordagem intercultural bilíngue e do subsistema indígena visando a garantia do direito a uma educação relevante, e a construção de um sistema educacional único, geral, mais barato que, em tese, por seu caráter inclusivo, é capaz de promover a tolerância e a convivência na diversidade e combater a exclusão causada pelas diferentes fontes de diversidade, com ênfase no acesso à educação²⁶ (MENDOZA, 2018, p. 2, tradução nossa).

Também há o destaque neste texto para questão mercadológica e capitalista da educação, haja vista que se percebe uma visão de educação ‘mais barata’ entendendo que a inclusão atende a ‘todos’. Sabemos que, de fato e em execução, a educação inclusiva, por atender demanda diversas, necessita de uma estrutura condicionante para tal. Porém, o que de fato se encontra nos modelos ‘inclusivos’ que se apresentam é uma inclusão no papel, na teoria, que não atende aos pressupostos legislados e almejados. A ênfase dada ao acesso à educação, que apenas leva em conta o fato de o aluno existir e estar matriculado em uma classe regular, abrangente e única, não garante que uma educação inclusiva, que cultiva a convivência com a diversidade, se traduza em processos de inclusão em sua amplitude. Nesta perspectiva o inclusivo, homogeneiza.

Assim, Pletsch (2020) traz sua contribuição para pensarmos sobre as mudanças conceituais no campo da educação especial brasileira com base nas políticas de educação especial e inclusiva. O destaque se dá para as mudanças epistemológicas vividas nesse contexto. A autora sugere que o fenômeno da deficiência não seja mais observado, isoladamente, e sim, de forma relacional, a partir dos conceitos de raça, gênero, classe, por exemplo.

Compreender que as condições sociais de existência humana eram muito mais determinantes na vida das pessoas do que as características biológicas de cada deficiência foi algo que me ocorreu não como um momento de revelação, mas como um processo de aprendizado. (PLETSCH, 2020, p.59).

A afirmação da autora, mesmo sem usar o termo interseccionalidade, apresenta um pensamento interseccional da deficiência, fundamentado em sua trajetória de vida e formação.

²⁶ “De forma simultânea, observamos el paulatino debilitamiento del enfoque intercultural bilingüe y del subsistema indígena encaminados a garantizar el derecho a una educación pertinente, y la construcción de un sistema educativo único, general, más barato que, en teoría, por su carácter inclusivo, es capaz de promover la tolerancia y la convivencia en la diversidad, y abatir la exclusión ocasionada por las diferentes fuentes de diversidad mediante un énfasis en el acceso a la educación” (MENDOZA, 2018, p. 2).

De fato, essa também foi a grande contribuição da disciplina não só para a pesquisa, mas como ser humano. Reconheço que essa necessidade de separar os fenômenos isoladamente é uma herança de nosso próprio processo educativo disciplinar, fragmentado e difuso. Integrar a sensibilidade não só de análises como pesquisadora, mas também como professora, mãe, mulher, e os inúmeros fios que tecem nossas vidas é crucial na compreensão da complexidade que nos constitui e no processo de não negar ou subordinar as experiências que nos formam.

Reconhecer-me como uma professora em processo de descapacitismo é quase um renascimento de mim mesma que, despida do orgulho de 20 anos de profissão, assumo os erros como caminhos de aprendizagem (errâncias) e me coloco como praticante desta pesquisa, aprendente de mim mesma e deste mundo, no qual todos os dias, por meio de experiências únicas e sensíveis, descubro um pouco mais sobre o que ainda não sei. Não tenho respostas, porque para criar é preciso assumir o não saber.

Assumindo que o movimento Descapacitista é interseccional, nesse sentido, forjar uma Pedagogia Descapacitista é uma demanda que emerge do campo, a partir do momento em que percebemos que pensar a Educação Física apenas sob o viés pedagógico, da adaptação pedagógica, no contexto mesquitense é muito pouco. Dada a vasta *expertise* pedagógica do grupo de praticantes, um universo de práticas de inclusão que emergem do campo, compartilhadas cotidianamente em nosso grupo de *WhatsApp*, (Figura 37) observamos que já havíamos construído muita coisa e ainda havia muito a ser construído, integrando a abordagem interseccional e descapacitista para pensarmos a inclusão.

A Pedagogia Descapacitista é transitória, (ainda que perspectivemos sua trajetória duradoura) é um ajuste, uma ‘correção’ no curso escolar, a fim de que de fato e direito possamos construir uma educação inclusiva pautada no senso de humanidade, igualdade e direitos, do respeito a diversidade e não na pena e na misericórdia. Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender que o capacitismo está posto na estrutura da sociedade contemporânea capitalista ocidental, conseqüentemente na escola, e é preciso “*aprenderensinar*” cotidianamente a ser anticapacitista para assim construir a inclusão, de maneira ampla, a fim de que o aluno, a prática pedagógica e a Educação Física, caminhem em um movimento evolutivo e educativo.

Figura 37 – Print de tela WhatsApp



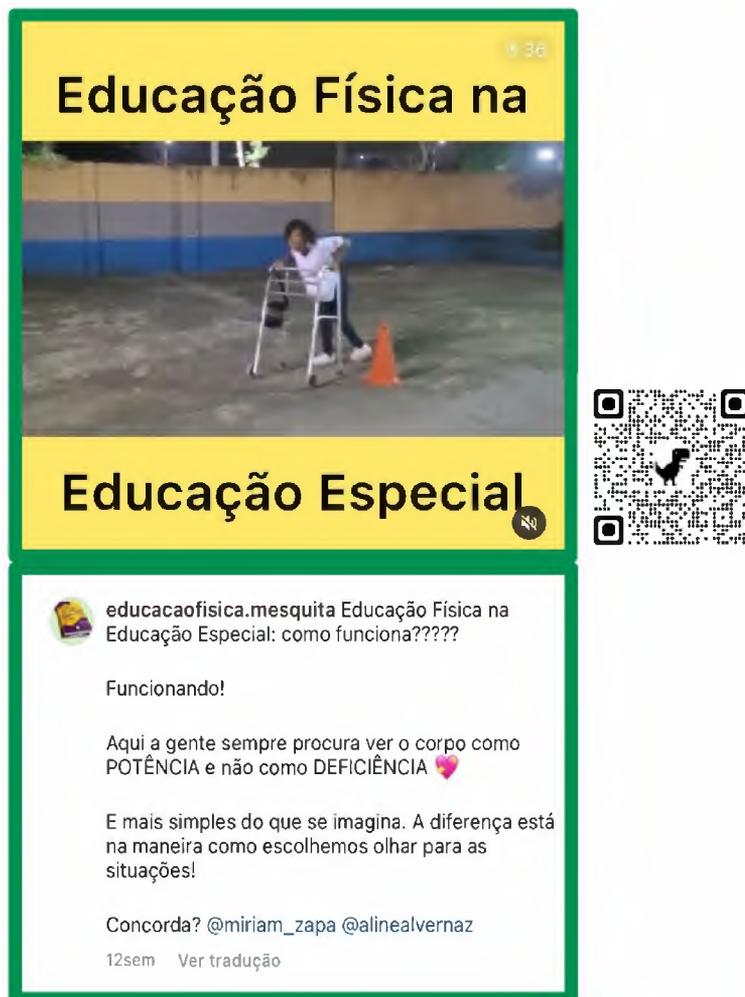
Fonte: Acervo Pessoal.

Assumindo que (a) somos foijados numa sociedade capacitista e, por estrutura, somos capacitistas, (b) compreendemos a urgência da educação inclusiva como um direito humano, (c) precisamos aprender a ser/construir a inclusão; a Pedagogia Descapacitista se extingue na medida em que práticas inclusivas que horizontalizam as existências efetivam a educação inclusiva em devir. Seguir nessa direção é a ousadia a que se propõe este estudo.

Inspirados nas ideias de Luiz Fuganti²⁷ sobre o princípio de “educação para potência”, o que nos ajudou a pensar o ‘corpo como potência’, em oposição à noção de ‘corpo como deficiência’. (Figura 38).

²⁷ Luiz Fuganti, pensador nômade da filosofia da diferença, foi muito influenciado pelos pensamentos filosóficos de Deleuze, Guatarri e Spinoza. Foi o idealizador da Escola Nômade de Filosofia, – um movimento nômade de pensamento e práticas de criação de si. Atuou na implementação de movimentos éticos e estéticos em arte e cultura.

Figura 38 – Print de tela do Instagram



Fonte: Instagram

A mudança de perspectiva paradigmática do corpo é para nós a chave de pensamento que conduz a construção de uma Pedagogia Descapacitista. Em um de seus vídeos, Fuganti (ASSIM, 2021) abre seus questionamentos com a questão: “O que pode um corpo? Não sabemos.” Mas acreditamos que na diferença, na diversidade ele tudo pode! E justamente por acreditarmos na complexidade da diversidade que nos constitui, pensamos e repensamos essa transição de conceber este corpo (o corpo do ACD) como ele verdadeiramente é, em devir, em existência: uma potência de acontecimento.

Nosso *modo de vida* é o inimigo fundamental. Há séculos, há milênios, e a cada nascimento ou ciclo de vida, essa história se repete. [...] As formações humanas, através de seus modos de viver e de pensar, inventaram e ainda conservam e cultivam *uma tendência* em investir e aplicar *tempos* e *movimentos* que nos afastam cada vez mais do gosto pelas experimentações criadoras. [...] Com isso continuamos nos afastando também, cada vez mais, da capacidade de acontecer. Acontecer como produção de realidades inéditas,

numa experimentação direta, sem o piedoso comando das estruturas da representação humana. (FUGANTI, 2016, p. 1).

O autor também destaca que o nosso modo de vida separa o corpo daquilo que ele pode, nos afastando cada vez mais do ato de criar, o que está diretamente ligado à maneira de como historicamente vemos e construímos o conhecimento. A dicotomia que rege os processos geracionais, que separa e discipliniza, é resultado, como afirma Morin (2019, p. 330), de um dos princípios da simplificação da Ciência Clássica: “princípio que reduz o conhecimento dos conjuntos ou sistemas ao conhecimento das partes simples ou unidades elementares que a constituem”. Porém, dada a complexidade do sujeito, ao separar as unidades de saberes mais simples, rompe com aquilo que se é.

Para avançarmos na construção da noção desse ‘corpo potência’, que se contrapõe a noção de deficiência. Investimos em pensar noções de corpo como potência e o movimento como um acontecimento que, em um contexto de diversidade e diferença, atravessado pelos vieses da interseccionalidade (da raça, da classe social e do gênero), tem um potencial criativo, mais que adaptativo. Ao invés de separar em atravessamentos cotidianos, a interseccionalidade nos dá uma visão integrada e possibilidades *outras* para a existência desse corpo, distanciando-se cada vez mais do corpo perfeito e da aula perfeita; em outras palavras, constrói um corpo que existe e resiste em devir.

5 ‘SENTIDOSSIGNIFICAÇÕES’ EMERGENTES NO PROCESSO DE PESQUISA

“[...] de posse de suas inspirações teóricas, informações e compreensões construídas em campo, realizar a sua arte inspirada como uma singular totalização criativa.”
(MACEDO, 2020, p.53)

A estrutura textual apresentada até aqui, “Apresentação, Itinerância, a Ciberpesquisa-formação, Cibercultura e a Formação continuada de professores online”, se dá por uma opção didático política do nosso grupo de pesquisa GPDOC – Rural. Essa proposta textual se repete e se atualiza em cada dissertação e tese GPDOC com o objetivo de marcar um espaço científico de produção de conhecimento, como também, para que ao chegar a essa altura do texto, o leitor tenha clareza de que os achados/dados de pesquisa não foram coletados e sim produzidos na/com/para. Nada aqui aconteceu fora de um contexto ou signifique apenas uma coisa especificamente. Portanto, significa que, diante da trajetória trilhada, acolhemos, integramos e incluímos os achados de pesquisa, que são as noções subsunçoras apresentadas, e que são passíveis de aprofundamento e atualizações futuras, dada a dinâmica da vida!

Sendo assim, base em nossa quarta questão de estudo, “*como a interseccionalidade contribui para a compreensão dos dados de pesquisa produzidos?*” apresentamos, neste capítulo, nossos achados de pesquisa que emergiram do nosso esforço de triangulação da empiria/teoria/ autoria, que são as noções subsunçoras.

Por conseguinte, entendemos que este processo de apresentação de “achados” se dá numa perspectiva experiencial, experimental e vivida junto/com/no campo do qual fazemos parte de um modo ativo. Assim, contrapondo-nos à ideia extrativista e neutra de ‘coleta’ de dados, ao longo da pesquisa, juntamente com nossos praticantes, esses dados foram sendo produzidos, potencializados pelos atos de currículo engendrados.

Em geral, todo trabalho analítico que se realiza a partir da organização do corpus empírico da pesquisa, ou seja, as informações e compreensões construídas em campo pelo uso dos dispositivos escolhidos pelo pesquisador para responder às sua(s) questão(ões), visa à construção das denominadas categorias analíticas. Essas categorias, que costumamos nomear de noções subsunçoras, isto é, macro concepções com poder acolhimento de similaridades, resultam da nossa capacidade de hibridizar nossas

compreensões teóricas com as compreensões empíricas conquistadas e vividas em campo. Desse encontro nascem as noções subsunçoras que irão organizar e realçar nossas conclusões sobre o que experimentamos e experienciamos em campo. (MACEDO, 2020, p. 52).

As noções subsunçoras, que emergem do processo de pesquisa, que se constituem em chaves para a tessitura do conhecimento, advêm de um processo de criação e autorização totalmente responsável e auto-organizado, dada a complexidade do campo, que é vivo e ativo neste processo. Por conseguinte, optamos por sistematizar essa apresentação das noções subsunçoras em quatro movimentos, de maneira cíclica e complementar, não necessariamente linear e consecutivo, justamente porque acreditamos na plasticidade conceitual que se estabelece na construção do conhecimento. São os movimentos de: organização, descrição, compreensão e anunciação.

5.1 Sistematização da construção das noções subsunçoras: organização, descrição, compreensão e anunciação

O movimento de **ORGANIZAR** se dá em um ‘novo mergulho’ com todos os sentidos nas capturas e arquivos criados durante o processo de pesquisa. É um revisitar de memórias, diários de pesquisa, inspirações, conversas, cheiros, olhares, vídeos, narrativas, transcrições, imagens, sons e tudo aquilo que salta e realça nesse processo de construção de conhecimento. Este movimento não tem um tempo predeterminado para acontecer, pois se estende por toda a pesquisa, de modo que sejam realizados *links* entre as ideias que contêm cada rastro de pesquisa construído e deixado na memória ativa da pesquisadora.

Ainda que seja um movimento intencional de pesquisa é preciso assumir que o campo é propositivo, dinâmico e complexo. Dessa forma, a tessitura do conhecimento é singular e está em constante movimento e forma indeterminada. Desse modo, entre as infinitas possibilidades que emergem, buscamos o núcleo de ideias que, de alguma forma, façam sentido

No movimento de **DESCREVER**, procuramos, de uma maneira simples e direta, transpor pensamentos e redes de conhecimento para que outras pessoas possam compreender o caminho do pensamento construído nesta elaboração. Nesse movimento, o objetivo é apresentar o fio dessa tessitura em ato.

Para **COMPREENDER**, buscamos no campo teórico e empírico construído até aqui capturar e aprofundar o substrato de um processo de tomada de consciência de nossa leitura de um novo mundo, que se descortina na construção de uma pesquisa, visando “compreender a

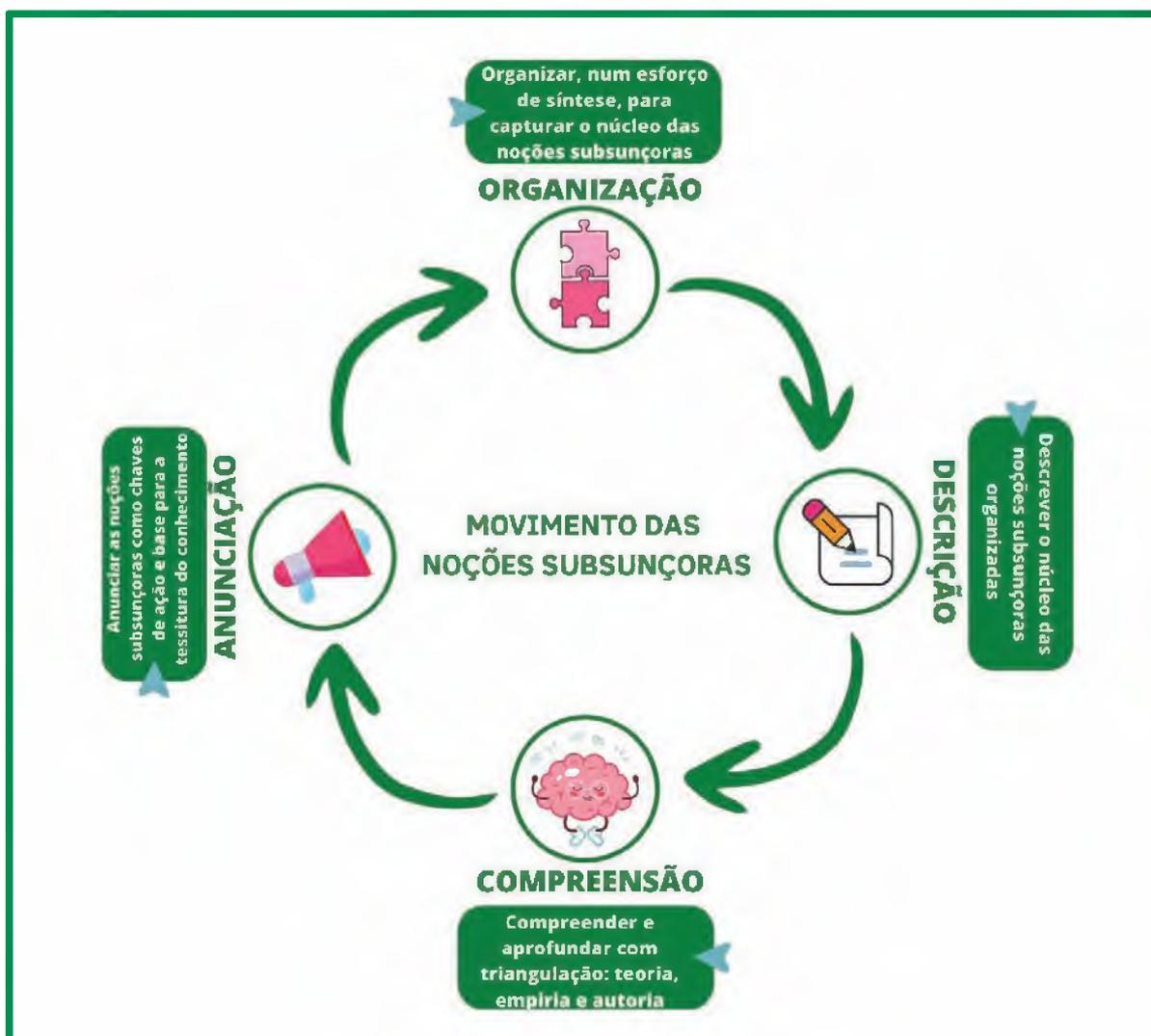
compreensão do praticante cultural sempre pela potencialidade de argumentação e conversas que podem ser desdobradas e tensionadas, para que possamos tecer operações conceituais autênticas” (SANTOS, E., 2020, p.1)

Compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas. Diria mesmo, é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa. [...]. Nestes termos, tratar com sentidos na sua complexidade, tarefa fundante das pesquisas qualitativas, implica ampliar a compreensão do que seja a compreensão, com várias consequências importantes para a pesquisa de base qualitativa e suas variantes. É preciso realçar que compreender já é uma atividade inerente à própria existência, como tal, é ação, e, por consequência, é do âmbito da alteração, da concretude do Ser (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009, p. 87).

Compreender, portanto, refere-se ao ato de “criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar” (MACEDO, 2016, p.30) e, assim (re)construir a partir de nós mesmos e das interações na complexidade que constitui “*sentidossignificações*” no reconhecimento sensível das ações/linguagens/interações do outro no mundo em um processo dinâmico e transitório. Entendemos que por se tratar da complexidade (MORIN, 2006) dos sentidos e da “concretude do ser” (CERTEAU, 2013), em nossa pesquisa, buscamos ampliar nossos sentidos e significados em um movimento de alteração recíproca, que nos transforma, transforma o outro e nosso objeto de pesquisa.

O movimento de **ANUNCIAR** é para nós uma chave de ação da tessitura do conhecimento, consiste num movimento contínuo, que perpassa toda vida de quem escolhe pesquisar, requerendo do pesquisador um ato de singular autorização e criatividade, advindo de um exercício imaginativo, com vistas ao seu problema/dilema de pesquisa. Esse movimento oferece elementos-base e substratos para novas percepções, entendendo a dinâmica da construção do conhecimento. Vale ressaltar a importância de anunciar os pares de pesquisa, o campo, os praticantes culturais e demais implicados com os dilemas que atravessam o objeto de pesquisa, além do uso de diferentes linguagens (visuais, narrativas, plásticas, entre outras), a fim de tornar acessível o conteúdo deste estudo. (Figura 39)

Figura 39 – Infográfico Movimento das Noções Subsunçoras



Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.1 Tematização das noções subsunçoras: movimentos de organizar e descrever

A primeira etapa deste caminho de construção das noções subsunçoras de pesquisa se dá em um movimento de autorização no sentido de apresentar, num esforço de síntese, as ideias que serão desenvolvidas, a posteriori, nos movimentos de compreender e anunciar.

Rememorando o objetivo inicial deste estudo que é “Compreender como se dá a Formação Continuada online de Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão” apresentamos uma visão geral das categorias de análise refletidas, pensadas, construídas, (re)construídas no dispositivo de pesquisa desenvolvido, mediado pelo digital em rede na integração cidade/ciberespaço - (Quadro 8).

Quadro 8 – Tematização das Noções Subsunçoras

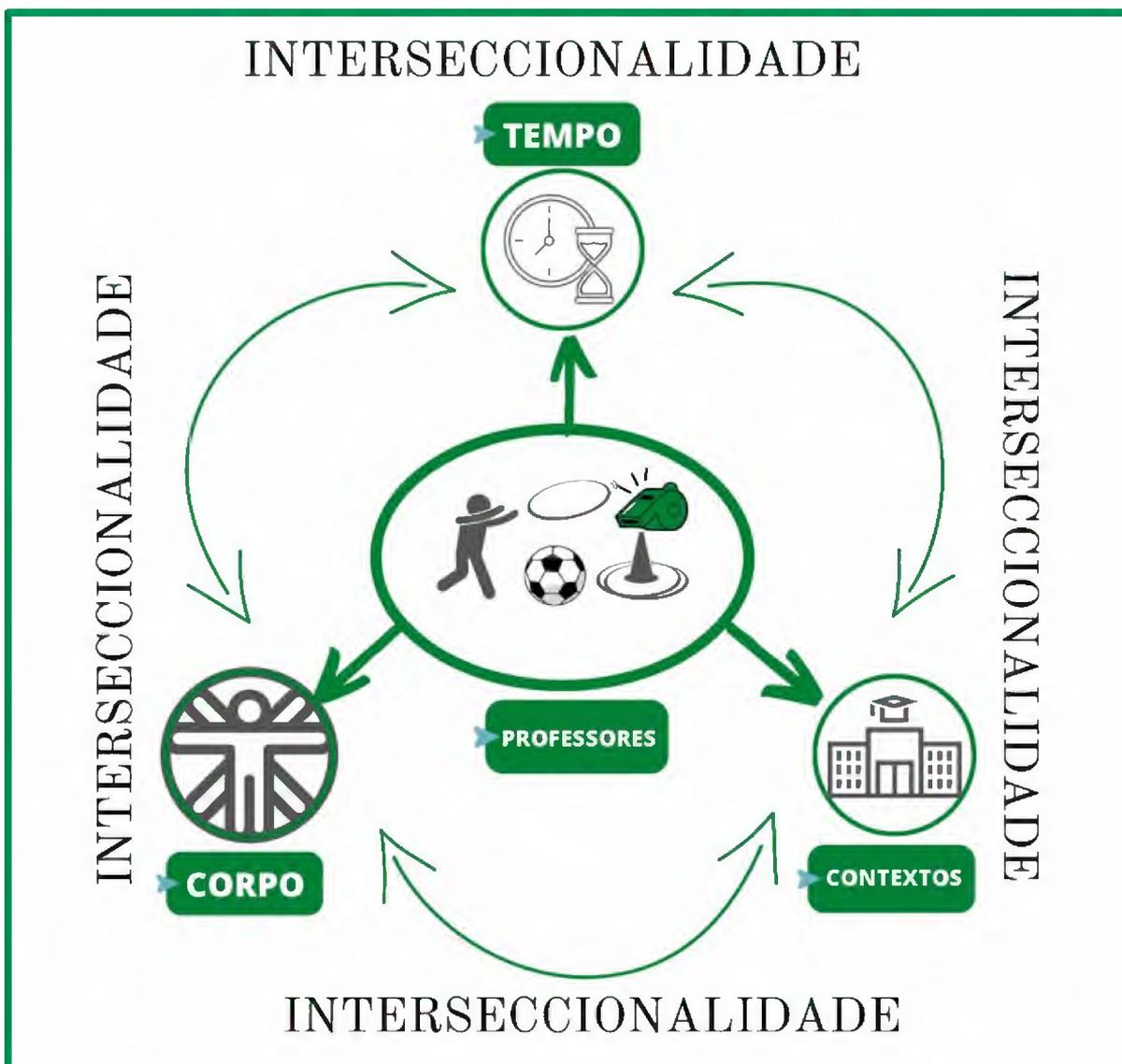
TEMA	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
APRENDER A (RE)CONHECER: eu e o outro	Professor ideal	proposta do ser construída na graduação e em estruturas formais
	Professor real	proposta do ser construído na prática docente
	Professor aprendente	Proposta do ser transitório, em construção
	Outro como Professor em Potência	Construção cotidiana nos afetos
APRENDER A FAZER: no seu tempo	Tempo <i>Chronos</i>	Tempo do currículo: atividades, normas, regras, calendário, burocracias
	Tempo Aula	Estruturas didáticas de ensino
	Tempo <i>Kairós</i>	Tempo de qualidade
APRENDER A SER: corpo como potência	Corpo Eficiente	Corpo que desempenha as funções, movimentos e práticas socialmente construídas e aceitas
	Corpo Deficiente	Corpo que não desempenha as funções, movimentos e práticas socialmente construídas e aceitas
	Corpo Potência	Corpo criação cotidiana
APRENDER A (COM)VIVER	Zona de passagem	Desafios docentes cotidianos
	Caos	A escola básica
	Serendipidade	Micro revoluções na educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A tematização para nós é inspirada na máxima freireana que (a) aprender é um ato revolucionário (b) acreditando que a pesquisa se dá em um processo de microrrevolução cotidiana, que tem, em potência, a transformação de realidades (sejam elas micro ou macro); (c) assumindo que “não há docência, sem discência” (FREIRE, 1996, p. 12) (outra máxima freireana), reconhecemos a necessidade de **APRENDER** como parte da vida e formação de quem acreditamos ser a cada dia.

Tendo em vista pensar a inclusão do ACD sob viés da Interseccionalidade, organizamos os quatro pilares que se encadearão na organização (em ousadia) de uma Pedagogia Descapacitista (Figura 40): Professor, Tempo, Corpo e Contexto.

Figura 40 – Pilares para o encadeamento de uma Pedagogia Descapacitista



Fonte: Elaborado pela autora.

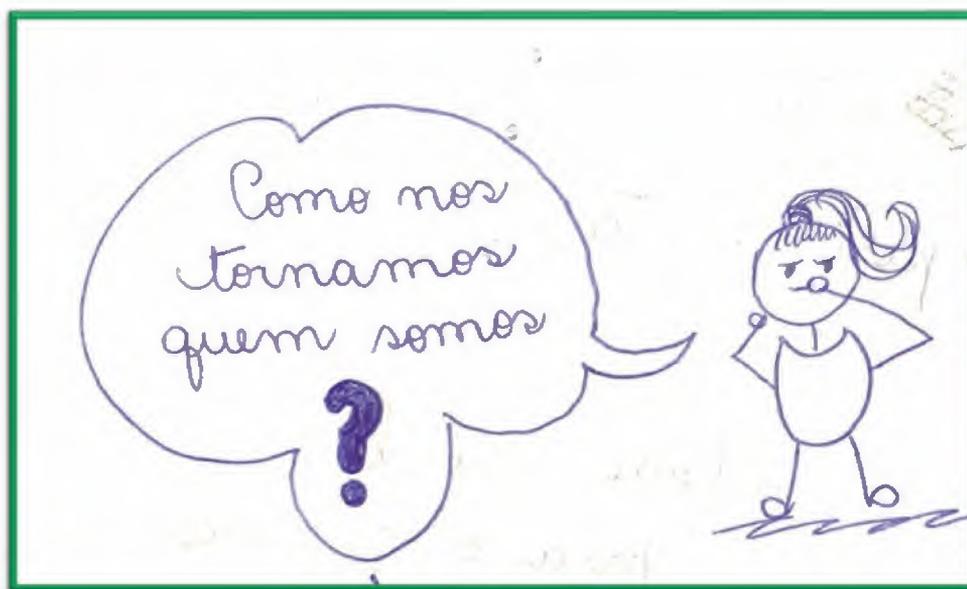
O esforço de síntese é necessário, neste momento, para tornar tangível o pensamento do pesquisador/praticante cultural ao passo que traduz o vivido/sentido na ciberpesquisa-formação. Observamos que cada pilar tem noções subsunçoras próprias que se auto-organizam à medida que se desenvolvem, como, também, um núcleo central da ideia (professor/tempo/corpo/contexto) que permeará o discurso do vivido neste dispositivo de pesquisa. Nosso papel é o deslocamento/movimento constante imersivo e intencional, conforme

integramos as lentes da interseccionalidade como uma sensibilidade analítica, que amplia e cria novos pontos de vista diante dos desafios que nos atravessam.

5.1.2 Tematização das Noções subsunçoras: movimentos de compreender e anunciar

Em um dos meus rabiscos do diário de pesquisa encontrei esta, entre muitas perguntas, que movem esta pesquisa (Figura 41). Pensar como chegamos até aqui, entendendo a complexidade das identidades, e que somos resultado de uma combinação infinita de componentes, não nos dá respostas, mas nos conduzem a mais perguntas que garantem o movimento que acreditamos: somos diversos, singulares e complexos (e muito mais).

Figura 41 – Fotos da página do diário de pesquisa



Fonte: Acervo pessoal.

A interseccionalidade como viés de análise do problema da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas, no olhar do professor de Educação Física, representa para nós uma sensibilidade analítica, como afirma Akotirene (2019) além de ampliar a questão da inclusão para outras instâncias, dividindo responsabilidades e frentes de ação. Dessa forma, nos auxilia a pensar a condição humana de ‘quem somos’ no cenário/contexto que criamos e somos criados cotidianamente em nossas subjetividades.

Ao integrar a interseccionalidade a esta proposta, deparamo-nos com a questão da consubstancialidade que, para Hirata (2014), citando e estudando a proposta da autora Danièle

Kergoat²⁸, pode ser um atravessamento do viés analítico interseccional. A autora afirma que, ao integrar outras relações sociais, outros pontos de entrada (casta, religião, região, etnia, nação, etc., e não, apenas, raça, gênero, classe) ao viés analítico da interseccionalidade, existe a possibilidade de fragmentação das práticas sociais de opressão sob o risco de contribuir para sua reprodução.

De uma maneira mais global, creio que a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo “interseccionalidade de geometria variável”. Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros (...) a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc. (HIRATA, 2014, p. 65).

Nesse ponto, é necessário demarcar, o esforço de análise que será desenvolvido nesta empreitada textual. Portanto, (a) compreendendo a interseccionalidade como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 117); (b) assumindo como eixos de subordinação do viés interseccional: gênero, classe social e raça; (c) identificando a consubstancialidade como um empilhamento de condições humanas (deficiência, trabalho, território, gênero, sexualidade, religião – por exemplo) que pode neutralizar opressões (d) assumindo que existe uma disputa semiótica e para a definição de conceitos (interseccionalidade e consubstancialidade), buscaremos integrar a interseccionalidade, observando os eixos de subordinação do gênero, raça e classe social, ampliando a questão da inclusão da pessoa com deficiência na escola básica, e compreendendo os limites desta questão norteadora.

5.1.2.1 Aprender a (re)conhecer: eu e o outro

O movimento de aprender a (re)conhecer: eu e o outro se dá numa perspectiva de olhar para si (quem sou eu professor/professora?) e olhar para o outro (aluno, escola, pares na educação) como possibilidade de invenção de si, tendo como cena a inclusão o ACD na educação básica. Assim vivemos este processo marcado por quatro concepções de ser professor:

²⁸ Socióloga, diretora emérita de pesquisa no CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique que desenvolveu importantes pesquisas e conceitos no campo do trabalho e das relações sociais de sexo.

Professor Ideal, Professor Real, Professor Aprendiz e o reconhecimento do outro como Professor em potência.

Observamos, então, que o discurso sinalizado pelos professores “eu não estou preparado para dar aula para o ACD” (SARAIVA, 2010; BARRETO et al., 2013; RIOS; NOVAES, 2009) se apresenta na concepção de um **Professor Ideal** que é forjado no imaginário coletivo durante a formação inicial, na graduação e nas estruturas educativas formais. Mediante a observação de referências, individuais e coletivas, o professor elabora um perfil profissional em seu mundo das ideias, que é criado no currículo acadêmico e pedagógico, sendo este capaz de ‘dar conta’ de tudo que está por vir na prática profissional docente.

A revista Nova Escola publicou uma adaptação baseada nos Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, um Documento para Consulta Pública, MEC/INEP, realizado no ano de 2010 (NOVA ESCOLA, 2010). Essa proposta, à época, visava subsidiar a construção da Matriz de Referência para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, uma avaliação externa que funcionaria como um ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dos professores. Assim a publicação compila 20 características de um professor ideal. São elas:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhece as didáticas das disciplinas.
4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organiza os objetivos e os conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Institui e mantém normas de convivência em sala.
11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino.
16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18. Trabalha em equipe.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes. (NOVA ESCOLA, 2010, p. 1).

Observando esta lista ideal, dois pontos merecem atenção: a construção coletiva deste professor ideal, dado o contexto ao qual o texto se insere, e, o destaque e a ênfase dada às questões didático-pedagógicas que veem o professor como um grande gestor do currículo e executor da aprendizagem dos alunos. Esse **Professor ideal** é construído não somente a partir questões especificamente pedagógicas, mas, também políticas; e o discurso aliado à estrutura do capitalismo sustentam e reduzem a ação do professor à gestão do conhecimento do aluno. Então, “se não tive currículo para isso”, “não sei fazer isso”.

Essa crença na formação curricular eficaz é uma construção estrutural do capitalismo. Silva, T. (2010) aponta que o currículo é um espaço de poder.

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, T., 2010, p. 148).

Observamos assim que este cenário se confirma nas conversas que tivemos sobre “estar preparado” para dar aulas para ACD, em que o currículo toma a cena das falas dos professores em rodas de conversa realizadas pelo Zoom:

“Lá na Gama Filho a gente nunca teve nada disso não. Nada sobre inclusão. Era no máximo uma ou outra atividade adaptada voltada para o alto rendimento, esportes paraolímpicos. Só que quando a gente chega na escola a realidade é totalmente outra e a gente se sente muito despreparado.” (Prcfessora Renata)

“Olha eu já até fiz alguns cursinhos, mas dizer que eu estou preparado, eu não tô não. Na faculdade era no máximo Educação Física adaptada.” (Prcfessor Jorge)

“Não tive nenhuma formação na faculdade.” (Prcfessor Fábio)

“Falta de capacitação.” (Prcfessora Adriana)

“Não tive nenhuma capacitação.” (Prcfessora Vilma)

Fonseca (2009; 2014) já sinalizava para este movimento de distanciamento da formação do professor de Educação Física e as demandas da inclusão sob a análise do viés do currículo,

apontando essa superficialidade ao tratar da inclusão e apontando a necessidade de reformulações curriculares.

Salientamos que este grupo de 29 professores que caminhou neste processo de ciberpesquisa-formação, para pensar a inclusão deste ACD, apresentou um tempo de atuação na escola básica entre 6 e 25 anos na Educação Física. Dada a experiência e o tempo de conclusão da formação inicial, observamos que somos o resultado de um currículo que já não estava atento às demandas advindas das transformações de abordagens vividas na Educação Física, mesmo sendo um grupo que investiu na pós-graduação, sendo mais da metade dos professores com estudos.

É possível destacar que nesta fase da carreira do professor, *fase da diversificação* (entre 7º e o 25º ano de exercício da docência) existe uma “consolidação pedagógica que revela percursos individuais que vão desde rotinas de ensino a questionamentos acerca das aberrações do sistema de ensino” como afirmam Anacleto e Cely (2016, p. 142) baseados em Huberman, (1989). De posse dessa informação e reconhecendo esta característica fundante do nosso grupo, investimos em propostas que valorizassem a prática docente como fonte de formação e construção de conhecimentos, colocando não mais o currículo como centro deste processo, mas identificando recursos e habilidades já construídas e consolidadas que atendem as demandas da inclusão no dia a dia e se distanciam da frustração da desconstrução do ideal, trazendo a cena o **Professor Real**, como apontam essas falas das rodas de conversa no Zoom:

“Porque tive apenas uma disciplina na faculdade que tratava do assunto, fiz um ou dois cursos que também tratava desse assunto, mas nunca me aprofundei. Além disso, existe uma série de deficiências e penso que dificilmente estaremos preparados para trabalhar, entender e adaptar as aulas e atividades para todas as deficiências. Penso que muito se aprende na prática e com as demandas. O grande desafio é atender as necessidades específicas desse aluno e de todos os outros junto e em alguns momentos desenvolver um material diferenciado para de fato incluí-los.” (Professor Marlon)

“Não tiver uma formação nessa área, mas no dia a dia fui aprendendo e adaptando.” (Professora Luciene)

A sensibilidade dos professores em suas narrativas destaca que existiu um lapso de demanda formativo; isso porque existe um lapso temporal de demandas, pesquisas, divulgação e transformações. Sendo assim, nesse entremeio, a prática docente é a fonte formativa principal, ainda que existam desafios, pois estes também são formativos. Tardif (2012) traz à luz os

saberes docentes que integram diferentes dimensões da construção do conhecimento do professor: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e os saberes experienciais. Desses, o autor destaca os saberes experienciais como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de formações nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48-49). Isso significa que a prática docente é capaz de integrar, atualizar e convergir novos saberes, posicionando o professor/prática docente/conhecimento em uma dinâmica de alternância de centralidade neste processo de invenção de si (eu professor) (AMARAL; ALVERNAZ, 2021).

A partir daqui existe a criação desses dois professores que acompanharam todo este processo formativo construído no Descapacita!: **Professor Ideal / Professor Real** – quem está falando agora? Esta brincadeira permeou as conversas e reflexões no sentido de questionar as bases de diálogo e autorreflexão. *Quem não sabe dar aula para o ACD? Quem é o ‘eu’ que está direcionando o meu discurso?* Destacamos aqui a complexidade desta narrativa, ao observarmos os atravessamentos interseccionais da questão.

A questão da deficiência quando situada em Mesquita, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, constitui um processo mais que desafiador, quando incorporamos as questões de classe, social, raça e gênero. Não é uma questão pedagógica; é pedagógica, também. Então, não estar preparado não quer dizer apenas que eu não fui formado para isso, que de fato não o fomos, e sim trazer à cena questões sanitárias, mazelas sociais, violências, fome, abuso, territórios destruídos, sucateamento das bases estruturais da educação, exclusões, falta de acesso ao sistema básico de saúde, além de outras que de fato estão na escola básica, nas quadras, e salas de aula, e nem sequer se aproximam dos currículos formativos, distanciando-se largamente das políticas públicas.

“É até ouvindo aí o Felipe eu vou dar minha a minha opinião. Infelizmente eu acho que toda essa questão até deixa de ser educacional e de saúde passa a ser até uma questão de pública. Nós sabemos que a maioria dos nossos alunos pertencem à classe baixa, alguns miseráveis. É uma classe muito pouco assistida pela saúde. A criança nasce, muito pouco assistida né? Principalmente as crianças que já tem algum diagnóstico, que já tem alguma deficiência infelizmente o nosso sistema de saúde não abarca. Essa criança vai crescendo, essa família vai se desenvolvendo e precisam colocar essa criança na escola. E aí um problema questão de saúde e público [...] ele se torna um problema educacional.” (Professora Leticia)

A abordagem trazida pela professora em uma roda de conversa amplia o debate sobre a PCD para além da deficiência, do defeito e da falta e do modelo biomédico da deficiência e, amplia a discussão sobre a abordagem do modelo social da deficiência.

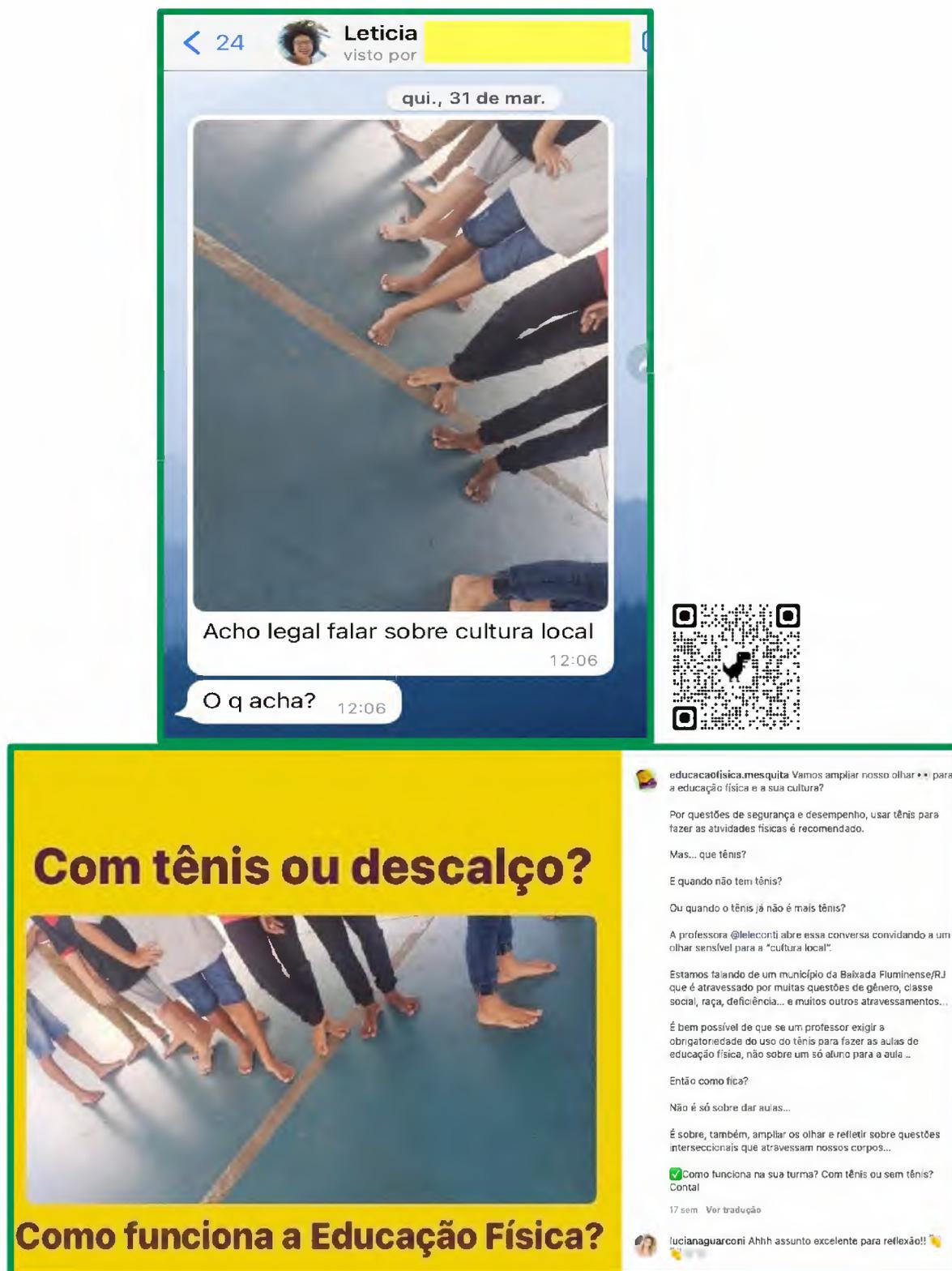
Para os estudos da deficiência, o modelo biomédico desloca das verdadeiras causas da deficiência, que estão nas estruturas sociais excludentes, pouco sensíveis à diversidade. Segundo o modelo social, pessoas com deficiência sofrem desvantagem, porque existe uma cultura da normalidade que privilegia determinados funcionamentos em detrimento de outros (GESSER; BOCK; LOPES, 2020, p. 39).

A cultura da normalidade aliada às estruturas de dominação e poder neutralizam e até invisibilizam as opressões da PCD na escola e a ação educativa insuficiente.

Esta elaboração apresentada pela professora se dá numa abordagem de experiência de vida, formação e prática docente. Ela amplia o debate da inclusão, trazendo à cena elementos que nos fazem pensar sobre a questão de ‘estar preparado’. Contudo, percebemos que existem atravessamentos anteriores às propostas de inclusão da pessoa com deficiência, que sensivelmente foram levantados na fala da professora, que são desafios que carecem de investimento em diferentes níveis para sua efetivação.

Neste movimento, ao analisar sensivelmente a partir da interseccionalidade, para as demandas da inclusão, a mesma professora sugere a construção de um *post* para pensarmos inclusões *outras* necessárias a escola (Figura 42).

Figura 42 – Print de tela WhatsApp e Instagram



Fonte: Instagram.

Com esta proposta autoral, somos levados a ampliar nosso olhar para a cultura, percebendo que, de fato e de alguma forma, sempre existirá a exclusão quando há a negação do

direito humano em alguma instância, haja vista que uma ‘cultura local’ se estabelece como um modo de sobrevivência. Fazer aulas de Educação Física de tênis é o recomendado como segurança e prevenção de lesões, mas quando posicionamos esta recomendação, em Mesquita por exemplo, observamos a inviabilidade da proposta, por mais didático-pedagógica que seja. Então:

Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
Sabedoria dos povos daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá
O valor de um amor não se pode comprar.
(DEIXA, 1997).

Dessa maneira seguimos refletindo sobre qual o papel deste professor que está na educação básica, em Mesquita, que não está na ‘neutralidade’ das demandas sociais, pois na maioria das vezes é atingido ferozmente pela cultura do *accountability*²⁹ culpabilização e responsabilização do professor pelos ‘resultados’ da educação, neste caso específico, da inclusão?

Assim chegamos à construção do **Professor Aprendente** sendo este uma atualização do professor real, no sentido de aceitar a impermanência e a transitoriedade de ser professor e cotidianamente aprender com a prática docente e a formação continuada, seja num processo formal ou informal.

Observamos aqui os desafios do corpo com deficiência que, provavelmente, não são questões em outras disciplinas curriculares. Tomemos como exemplo um aluno que é um cadeirante. Nessa organização, se este aluno não tem outras questões relacionadas à aprendizagem, ele vai seguir com tranquilidade na Geografia, na Língua Portuguesa, na Matemática, entre outras. Porém, na Educação Física existirá toda uma abordagem específica para questões curriculares, de acessibilidade, como também os vieses de atravessamento interseccional da questão.

²⁹ Termo inglês que se refere a um conjunto de práticas utilizadas pelos gestores para prestar contas e se responsabilizar pelas suas ações e que Brooke (2006), Afonso (2009), Ravitch (2011), Alvernaz (2016), Alvernaz, Souza, Henrique (2021) destacam suas consequências no contexto escolar.

Pensando nisto, o **Professor Aprendiz**, ciente da impermanência de ser professor que se dá em um processo constante de construção, aceita as demandas do campo de forma crítico-reflexiva-ativa como percebemos na narrativa da professora Aline C.

“Eu acho que dá pra fazer, aqui na escola nós temos alunos com deficiência. Então isso fica mais marcado porque quando você não tem um aluno deficiente, principalmente físico, então você falou intelectual fica um pouco mais complexo, mas o físico é o que você falou “tá marcado” na pessoa. Então a gente tem cadeirante, inclusive eu dei aula hjje de manhã e teve que ter toda uma adaptação na aula pra ela poder participar e agente aqui teve que adaptar por exemplo horário da aula dela porque a gente aqui tem sala de recursos, então eu pedi ajuda pra sala de recursos pra tá me assessorando porque eu reconheço que eu... que eu não tenho condições nesse momento de adaptar toda a aula para ela, eu acho que o problema maior nesse caso é a gente não excluir e sim incluir; então eu acho que se ela participar só de 5 minutinhos da aula eu tô excluindo ela, eu ainda tenho esse pensamento, entendeu? Então eu pedir ajuda por exemplo à sala de recursos pra tá me assessorando. Então, o horário de aula dela é o horário que a gente tá com a sala de recursos aqui, a professora da sala se disponibilizou a ir comigo, então assim, eu tô tentando”. (Professora Aline) [grifo nosso].

A proposta de pensamento docente crítico-reflexivo-ativo se dá em: (a) reconhecimento da realidade posta frente às demandas necessárias; (b) pensamento reflexivo no sentido de pensar a prática docente no que é possível fazer com as condições que se tem, apesar de; e (c) ação empática e contextualizada.

Em Libâneo (2008), Schon (2000), Ghedin (2008), Nóvoa (2002), Perrenoud (2002); Alarcão (1996), já existe uma ampla discussão sobre o paradigma do professor reflexivo, sendo este, o que faz uma autoanálise das próprias ações. Esta análise pode se concretizar em três momentos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e, por fim, reflexão sobre a reflexão na ação. Dessa forma, a prática docente e a construção do conhecimento é mediada pela investigação constante, sempre reestruturando a ação docente. Para além desse movimento reflexivo, integramos, nesta abordagem, a crítica e a ação, trazendo um movimento dialógico e freireano proposto na Pedagogia crítica (FREIRE, 1979), no sentido de integrar o aluno nesta construção, abrangendo as demandas éticas, morais, históricas, culturais e sociais, que desencadeará ações empáticas e formativas, não apenas na reformulação e aprimoramento de sua prática, como também no papel de voz ativa do aluno na organização deste processo.

É possível observar, na Figura 43, adiante, as três ações desenvolvidas pela professora: (a) é uma aluna PCD que tem o direito à educação e identifica a falta de política pública adequada “o problema maior nesse caso é a gente não excluir e sim incluir;” (b) “acessibilidade na aula e no horário da aula”, “pedi ajuda pra sala de recursos” e (c) realizou a atividade de maneira sensível com acolhida do grupo.

Figura 43 – Print de tela do Instagram



Fonte: Instagram.

Assim trazemos a última reflexão desta temática com o **outro como Professor em potência** que se caracteriza por um movimento recíproco de aprendente, no cotidiano, pelos encontros e afetos que atravessam a prática docente, alternando a posição de discente/docente frente aos desafios impostos por essa prática, de maneira a assumir cada um desses encontros como um dever.

Reconhecer a potência do outro é abrir mão deste lugar de poder (currículo) que o saber sustenta. Aceitar a potência do outra não anula o nosso potencial, ao contrário, cria possibilidades *outras* que sozinhos, talvez não fossemos capazes de criar. Aqui trazemos a reflexão da analogia com uma ‘criança curiosa’ que faz perguntas, que quer tocar, deseja ver com as mãos, cheirar e sentir cada nova demanda que se instaura, sem medo e com coragem de se afetar pelas experiências com o desconhecido; aquele que vê no outro e no ambiente possibilidades de novos aprendizados. Desse modo, assumimos que existe uma horizontalidade

na prática docente, na formação continuada, nas relações entre os pares. É ver o outro para além daquilo que se apresenta - e que estruturalmente está posto na sociedade, e de alguma forma se identificar na diversidade que nos constitui, aprendendo ao longo da vida (*longlife learning*).

Nesses encontros e afetos, apresentamos aqui alguns momentos únicos vivenciados, que nos atravessaram direta ou indiretamente, quando sensivelmente olhamos para este processo formativo ‘todos-todos’, pensando nesta jornada que foi construída em devir, em potência.

Em um momento particularmente sensível, a professora Letícia faz um *post* em seu *Instagram* e partilha alegria de ter sido ‘batizada’ pelo seu aluno surdo (Figura 44). O batismo é uma prática de atribuir/criar um sinal específico e único em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para nomear uma pessoa. Este sinal sempre será atribuído por um surdo, nunca por um ouvinte.

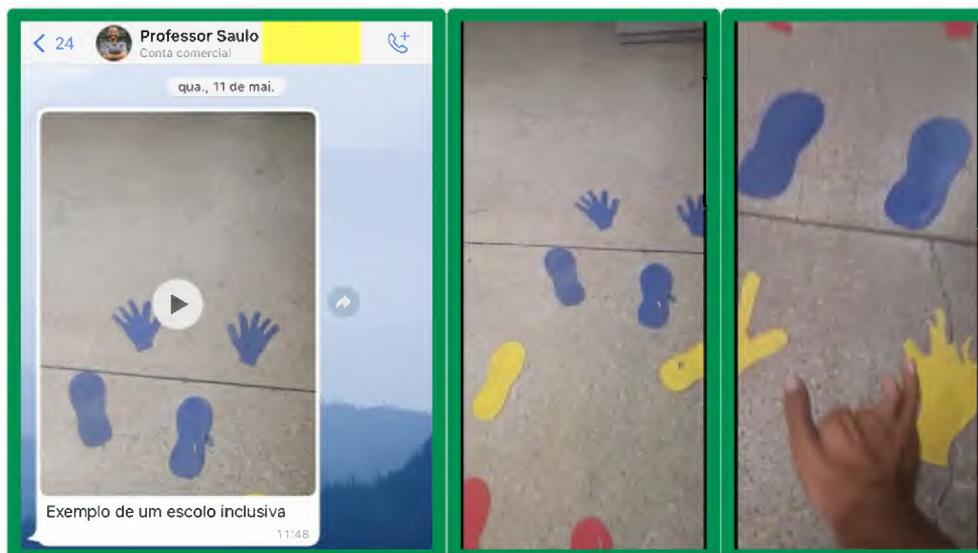
Figura 44 – Print de tela do WhatsApp e Instagram



Fonte: Instagram.

Com a partilha desse afeto, muitos professores não tinham o conhecimento dessa prática que traz uma sensibilização coletiva para a questão. Da mesma forma, o professor Saulo, que é uma pessoa com deficiência, ao propor aos alunos que desenhassem suas mãos e pés, percebeu a necessidade de se ‘incluir’ nessa atividade, desenhando sua mão ‘diferente’ para os alunos (Figura 45).

Figura 45 – Print de tela do WhatsApp



Fonte: Acervo pessoal.

Com muita leveza e empatia, penso que este movimento integra e contribui para pesarmos propostas que construam a educação inclusiva que almejamos, horizontalizando e humanizando o processo educativo em um movimento que aprende com o outro em potência.

É preciso destacar que esse arranjo apresentado nesta temática e mapeado neste processo vivido até aqui - **Professor Ideal, Professor Real, Professor Aprendente** e o **outro como Professor em potência** -, não se constitui numa sequência evolutiva que valoriza uma em detrimento da outra e, sim, as horizontaliza, de forma cíclica, entendendo que as características se apresentam diante das demandas e desafios docentes. De toda forma, todos esses professores estão em nós e coexistem em um devir que se auto-organiza, dia a dia, no fazer, saber, sentir, viver docente.

Portanto, afirmamos que a temática do movimento de “**aprender a (re)conhecer: eu e o outro**” trouxe para nós, para além de incontáveis aprendizados, uma dimensão ou perspectiva mais alargada da inclusão da pessoa com deficiência, na escola e nas aulas de Educação Física. Esse olhar relacional (eu e o outro) em ativa dinâmica nos ajudou a compreender a própria dinâmica dos acontecimentos, reconhecendo os limites e possibilidades da ação docente na inclusão da pessoa com deficiência na escola básica.

5.1.2.2 Aprender a fazer: no seu tempo

O movimento de “aprender a fazer: no seu tempo” se dá numa percepção temporal diferenciada e criativa quando abordamos o tema da inclusão da pessoa com deficiência na

educação básica. Aqui foi possível refletir sobre o tempo em nossas vidas bem como as diferentes perspectivas construídas a partir desta abordagem que flexibiliza os processos de “*aprendeensinar*”: **Tempo Chronus, Tempo Aula, Tempo Kairós.**

Tempo Chronos está posto e socialmente construído pelo calendário gregoriano que foi atravessado sobremaneira pela pandemia COVID-19, que nos toma a escola em março de 2020 a setembro de 2021. O ano de 2020 simplesmente é retirado de nossas vidas, de múltiplas e incontáveis maneiras, deixando marcas e rastros que ainda não conhecemos e consequências que ainda iremos conhecer. Neste momento sensível, podemos dividi-lo em duas etapas: a primeira em 2020 em que foi reduzido ao envio de atividades escritas para a escola imprimir e entregar aos alunos, e o ano de 2021, em que iniciamos as atividades do Descapacita, de modo *online*, sem escola até setembro, quando retomamos de forma gradativa as atividades escolares com os alunos.

Como constatamos, o fechamento das escolas e o distanciamento físico imposto pela pandemia do novo coronavírus deixou expostas fragilidades históricas dos sistemas educacionais, como a falta de investimentos em tecnologias de acesso à *Internet*, bem como a falta de preparo dos professores, para trabalharem no *online*. Apesar de, as atividades desenvolvidas no Descapacita em 2021 precisaram se estabelecer em um contexto de sensibilidade e empatia.

Em 2020, vivemos muitos desafios em relação ao calendário escolar. Dada a incerteza e a gravidade da situação vivida, a Secretaria Municipal de Educação fazia propostas de calendários, quase que semanalmente, a fim de cumprir os 200 dias letivos previstos na LDB, gerando assim movimentos de muita ansiedade e desespero, pois o calendário contemplava aulas de segunda a sábado ininterruptamente - mais uma estratégia de tentar ‘controlar’ uma situação incontrolável, sucateando o trabalho docente.

Em 2021, micropolíticas de trabalho se estabeleceram de maneira diferente nas escolas, cada uma tentando gerir seus processos, de maneira a viabilizar o que não foi uma política pública do município. Dessa forma, seguimos com a proposta de um encontro mensal *online*, para cumprir o **tempo chronos** do calendário da formação continuada, e pensar a inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, a partir de nossas memórias docentes, pois ‘não tínhamos a escola’ (Figura 46).

Figura 46 – GEPEF – Educação Física - Encontro mensal online, julho - 2021



Fonte: Instagram.

Observamos que o **Tempo Chronos** perdido começa a nos impactar no retorno as atividades presenciais em setembro de 2021. Observamos os alunos muito cansados, desconfortáveis e apresentando outras dificuldades que não eram comuns em certos anos de escolaridade. (Figura 47)

Figura 47 – Conversa com os professores



Fonte: Acervo pessoal.

Chegamos às escolas e nos deparamos com saltos de crescimento, alteração nas vozes, alunos que perderam muito peso, por não terem acesso a uma política pública adequada de alimentação, dada as condições sub-humanas de existência, e outros que estavam muito acima do peso, além de tomarmos conhecimento sobre alunos que não resistiram e sucumbiram ao vírus. ❤️ Não reconhecíamos muitos alunos: pelo uso das máscaras, pela falta do toque, e pelas mudanças que este tempo nos trouxe.

Aliado ao **Tempo Chronos** que permeia nossas vidas, o **Tempo Aula** foi uma noção de tempo diferenciada, que observamos sob outras perspectivas. A aula na escola também designa o tempo. É muito comum nos referirmos ao tempo dedicado a cada disciplina seja de 45, 50 ou 60 minutos; tempos que se configuram e se moldam no espaço escolar, sendo essa uma contagem oficial na escola em um dia comum; isso é, o tempo na escola é diferente do tempo que está socialmente posto. É um tempo dentro do tempo.

Dada esta especificidade do tempo escolar, já é possível notar que este tempo aula se apresenta em uma outra configuração e se adapta com a proposta de atividade de “*aprendizagem insino*” a ser desenvolvida. Particularmente na didática da Educação Física, se constrói uma organização específica para uma aula, que é composta basicamente de: aquecimento, parte principal e volta à calma. Essa estrutura simples entremeia nossas propostas e atividades. Ao refletirmos sobre as propostas de inclusão da pessoa com deficiência, observamos e questionamos esta estrutura que utiliza o Tempo Aula para se efetivar.

O **tempo aula** na perspectiva da inclusão é um tempo sensível e possível. Essa construção se dá pela percepção de que para além da estrutura posta na utilização deste tempo, é necessário olhá-la como uma orientação, e explorar o potencial da plasticidade desse tempo aula. No relato da professora Aline, mencionado anteriormente, há um destaque para este tempo adaptado para o horário em que ela teria o suporte de outra professora para conseguir realizar a atividade com a aluna cadeirante.

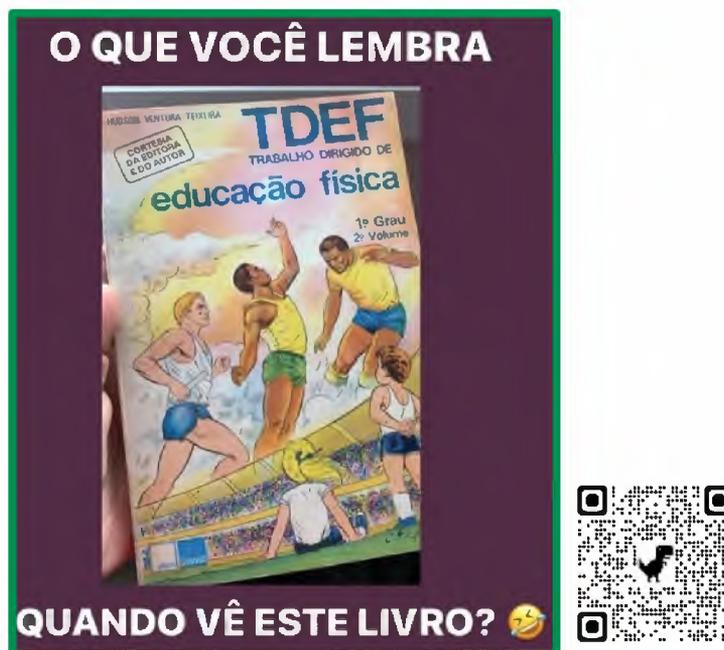
Particularmente por atuar na especificidade das Classes especiais, esta é uma prática predominante no meu cotidiano escolar. Necessariamente, já existe uma construção de tempo aula que se mobiliza de acordo com o grupo de alunos na participação das aulas. É uma organização coletiva que prioriza características do grupo de alunos, ou até mesmo de alunos, especificamente.

Neste **Tempo aula**, também observamos as adaptações necessárias do espaço a ser escolhido para o desenvolvimento da proposta, seja pelos recursos a serem utilizados, seja pelas condições humanas daquele aluno, em um dia específico, tais como: fome, higiene pessoal, ciclo menstrual, medicações, energia, sono, entre outros.

É muito recorrente a necessidade de alterar o tempo aula e proposta de alguns alunos/turmas pela necessidade de um banho, pois o aluno não reside em casa com banheiro. Às vezes é preciso adequar o tempo aula, porque o aluno comeu demais no lanche, pois a última refeição que ele fez, foi no almoço do dia anterior ou, até mesmo, porque a menina está com fortes cólicas, pois a medicação da qual faz uso altera o ciclo menstrual. É com a visão ampliada e interseccional que o **tempo aula** se constrói nas propostas de inclusão do aluno PCD nas aulas de Educação Física.

Aqui também brincávamos nos encontros síncronos com a ‘aula perfeita’ que imaginávamos dar quando ainda estávamos na graduação. A ‘Aula perfeita’ está diretamente ligada a superutilização do Tempo Aula, em que o planejado e o executado são exemplarmente cumpridos, o que traz um sentimento de controle ante as demandas escolares. Esta é observada e descrita nos livros de jogos na Educação Física com crianças enfileiradas, todas com tênis e uniformes, e cada uma com sua bola, sendo crianças com traços finos e cabelos lisos, tendo o professor (homem) de Educação Física, forte e com seu apito. Assim, fizemos um *post* sobre a memória de um desses livros (Figura 48).

Figura 48 – Post sobre um tradicional livro da Educação Física



Fonte: Instagram.

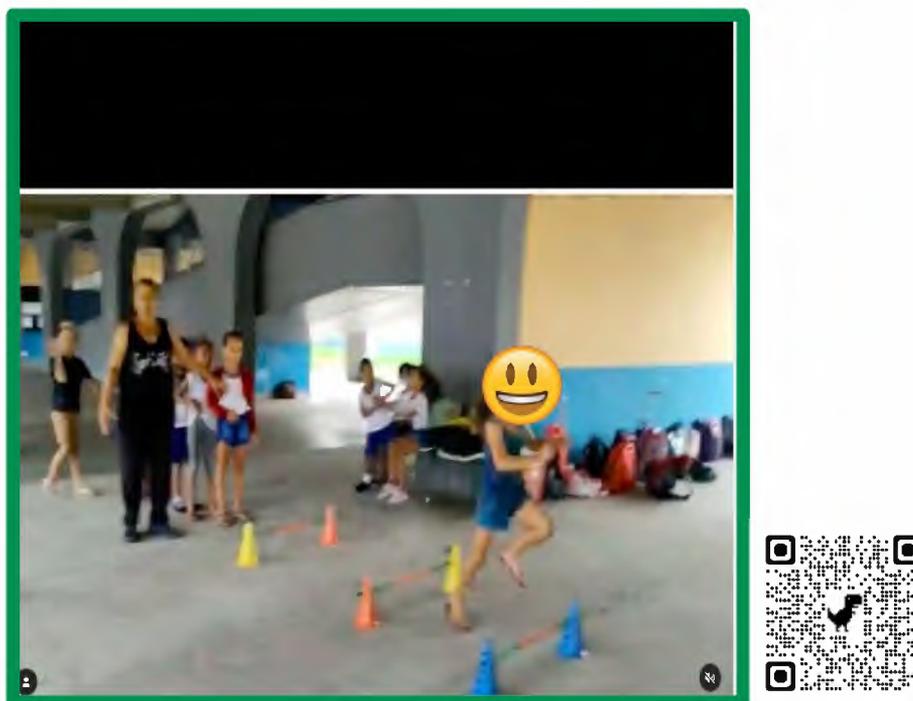
Nesta perspectiva, nos autorizamos a criar, em contexto, o tempo que chamamos de **Tempo Kairós** na escola, inspirados na proposta de Macedo (2020) ao falar do cronograma de pesquisa, nos chamando atenção para o que fazemos do nosso tempo. A perspectiva Chronos e

Kairós é baseada na mitologia grega, na qual existe uma relação antagônica que reflete sobre os limiares do tempo.

A relação antagônica entre os mitos gregos de Chronos e Kairós serve simultaneamente de imã e catalisador para a pergunta sobre os limites dos tempos particular e partilhado. Enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. (PEDRONI, 2014, p. 246).

Nesta proposta é possível criar, a partir de um tempo Kairós, um tempo vivido que integra o tempo chronos e o tempo aula em uma perspectiva de vivência (viver a experiência de forma singular), do tempo de qualidade, de aprendizagem, e profundamente formativo. Ao pensarmos em propostas da Educação Física que valorizem essa vivência numa perspectiva inclusiva do aluno PCD com um olhar interseccional, pensamos, refletimos e vivemos algumas práticas: os circuitos como possibilidade de valorização do tempo Kairós, e atividades no colchão gigante que permitem movimentos outros e plasticizam as propostas (Figura 49).

Figura 49 – Atividade Circuito



Fonte: Instagram.

A professora Vilma apresenta o Circuito como possibilidade de inclusão do aluno PCD na Educação Física escolar, nos anos iniciais, à medida que este permite integrar diferentes

atividades e objetivos em uma mesma proposta. Isso possibilita o acompanhamento mais atento dos professores, a colaboração entre os pares e as adaptações, quando necessárias.

Já a proposta de uso de colchão, contribui, principalmente, quando se tem questões de mobilidade. Observamos também que aqui, integramos elementos da psicomotricidade, pois acreditamos na potência de todos os corpos (Figura 50).

Figura 50 – Atividades psicomotoras, com o uso de colchão



Fonte: Instagram.

Nas duas propostas socializadas com o grupo, foi possível perceber que os demais professores já lançam mão dessas estratégias, integrando e construindo junto com os alunos novos cenários para a Educação Física escolar. Porém, vivendo com intensidade esse processo formativo de maneira coletiva, integrada e focada, é possível garantir a intencionalidade pedagógica pelo viés da inclusão interseccional.

Nesta construção da temática “Aprender a Fazer: no seu tempo”, identificamos e valorizamos o tempo das coisas; uma urgência que nos é trazida pelo tempo pandêmico e que se torna uma demanda educativa. Tempo Chronos, Tempo Aula e Tempo Kairós coexistem também em horizontalidade e nos atravessam cotidianamente.

Numa palestra, em 2021, o professor Roberto Sidnei Macedo, de modo sensível, afirma que deveria cumprir o tempo de fala acordado para o momento, pois: “*respeitar o tempo implica*

saber que o outro existe”. Não foi uma fala sobre a temática abordada, mas foi algo que me fez refletir e me posicionar neste tempo vivido, tempo kairós, que respeita e aceita o tempo do outro, sem hierarquizar as experiências e, dessa forma, é um tempo de subjetividades.

5.1.2.3 Aprender a Ser: corpo como potência criativa

O movimento de “aprender a ser: corpo como potência criativa” se dá numa possibilidade de pensar sobre os corpos da educação básica e os seus atravessamentos na diversidade que nos constitui. Assim, refletimos na perspectiva de três dimensões deste corpo: **Corpo Eficiente, Corpo Deficiente e Corpo Potência**.

O **Corpo Eficiente** é uma construção estrutural da sociedade capitalista que valoriza as funcionalidades que devem estar a serviço do sistema. Este corpo está padronizado nas características do macho, forte, branco, heteronormativo, cristão e saudável (cabendo também outros arranjos da classe dominante). Esta proposta é facilmente encontrada como foco e desejo do imaginário coletivo, numa posição estética que tem ampla adesão social. Posto isto, observamos que este é o corpo incluído na escola, pois atende aos moldes propostos nos processos formativos da Academia/escola. Este **Corpo eficiente** é facilmente valorizado na escola, pois atende às demandas de produção, eficiência e eficácia na construção de uma sociedade desenvolvida.

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1999, p. 29, grifo nosso).

O autor também destaca que esse corpo produtivo e normatizado só pode ser bem utilizado se for dócil, controlado e disciplinado. Essa é uma abordagem que marca o berço da Educação Física escolar no militarismo. A fabricação de soldados sob forte disciplinarização do corpo numa época em que o corpo se torna ao mesmo tempo objetivo e alvo de poder, por meio do exercício.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1999, p.165, grifo nosso).

E é neste molde que a Educação Física chega às escolas na Era Vargas, no início do século XX, na ditadura militar brasileira, trazendo consigo práticas corporais higienistas com uma supervalorização do exercício, do movimento perfeito e da construção do corpo eficiente que serve à sociedade. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Em comparação às demais disciplinas amplamente consolidadas e valorizadas, ainda é possível encontrar práticas educativas pautadas nesta perspectiva que atende ao corpo eficiente (exclusivamente), seja direta ou indiretamente, como modo de opressão e consolidação de poder. No entanto, entendemos que este é um modelo que não cabe mais na escola que conhecemos hoje. E cada vez mais, as invenções docentes cotidianas se apresentam na construção de propostas outras de construção corporal.

O Corpo Deficiente é uma construção que se contrapõe ao corpo eficiente, e, também, uma condição estrutural da sociedade. Ele não tem a capacidade necessária para contribuir com o sistema e está totalmente fora do padrão corporal construído socialmente. Representa uma fraqueza e um peso para as instâncias sociais. Assim, ele é invisibilizado, subalternizado e excluído da escola, mesmo estando em maioria.

Nessa construção, observamos a plasticidade do conceito de capacitismo, hoje associado diretamente ao preconceito à pessoa com deficiência. Porém, identificamos que o limite PCD é extrapolado, e atinge o corpo deficiente. Ou seja, todo corpo que não é eficiente, é deficiente e sofre as consequências deste preconceito. Não é nosso objetivo reduzir o impacto das violências que são consequências desse preconceito e sim desinvisibilizar as armadilhas e acrobacias de crueldade e opressões que se empilham na sociedade.

Aqui, nomeadamente, podemos citar o corpo deficiência encontrado na escola: menina (é sempre mais frágil), gordo, muito alto, muito baixo, descoordenado, afeminado ou *gay*, masculinizado ou sapatona, o burro, desatento, desleixado e por aí vai. Os estereótipos marcam o corpo deficiente e contribuem para a reprodução das opressões.

Os estudos das teorias do “*body shame*³⁰” (SCHLUTER; KRAAG; SCHMIDT, 2021) e “*teasing*³¹” (LI; RUKAVINA; WRIGHT, 2012) apontam para as consequências e os tipos de sofrimento que os estereótipos (pautados na condição/apresentação corporal) ocasionam e impactam na vida do ser humano bem como na sua participação em atividades físicas e na educação física.

Schluter, Kraag e Schmidt (2021) apresentam um esforço para a definição do *body shame* a fim de desinvisibilizado em diferentes níveis de práticas, comportamentos e consequências, pois é a partir deste movimento que práticas educativas e novos estudos podem construir práticas para uma maneira efetiva de lidar com essas situações na escola e fora dela.

O *body shame* (BS) é percebido como um ato não repetido em que uma pessoa expressa opiniões/comentários não solicitados, em sua maioria, negativos sobre o corpo do alvo, sem necessariamente ter a intenção de prejudicá-lo. Ainda assim, o alvo percebe os comentários como negativos. O BS pode variar de conselhos bem intencionados a insultos malévolos e pode ocorrer online e offline. Os participantes viram semelhanças entre BS e provocações de aparência. O BS pode ser uma ferramenta de trollagem e pode evoluir para cyberbullying com repetição ao longo do tempo. Ao todo, o BS é uma forma de agressão social que impacta negativamente os indivíduos. A definição e classificação ajudam a investigar o BS e seus efeitos na imagem corporal e na saúde mental em pesquisas futuras. (SCHLUTER; KRAAG; SCHMIDT, 2021, p.13, tradução nossa).

Nosso destaque está para o “sem necessariamente a intenção de prejudicá-lo” como sendo um ponto importante de atenção, que acaba por sustentar a sua estruturalidade e invisibilização nas práticas, como muitas vezes um ato capacitista pode ser entendido como conselho ou cuidado, a princípio. A medida que tal atitude, de alguma forma ou em algum nível impacta negativamente o outro, cerceando seus direitos, oprimindo ou inferiorizando, o preconceito está configurado e estabelecido.

Li, Rukavina e Wright, (2012) apontam especificamente para as consequências do “*teasing*” em adolescentes obesos e estratégias adotadas por eles para lidar com essas provocações, como: compulsão, abandono da atividade física, compensação, perda de peso, evitação, impactando severamente a vida destes indivíduos. Sendo assim, ambas as teorias já dedicam seus estudos na invisibilização das opressões que o corpo deficiente sofre dentro e fora

³⁰ Segundo os autores, *body shame* (vergonha do corpo), refere-se a um tipo de interação social negativa, que ocorre frequentemente nas mídias sociais.

³¹ “*Teasing*” provocações a pessoas que estão relacionadas ao corpo, ou a condição dele. No caso deste estudo, a obesidade de adolescentes.

da escola, nesta sociedade que supervaloriza as capacidades deste corpo eficiente, que existe em oposição ao corpo eficiente construído no imaginário social.

Em um relato, o Professor Felipe (em maio de 2021) destaca uma proposta (estratégia) rapidamente acionada, a fim de desconstruir e respeitar a diversidade existente no corpo deficiente. A época, iniciávamos nas rodas de conversa do Zoom o aprofundamento das perspectivas sobre o conceito de inclusão e seus desdobramentos no cotidiano escolar.

“Posso falar? É, então, você... eu vou ser muito franco com vocês. É.. me caiu esse insight aqui agora, sabe? Porque eu sempre pensei na minha vida inclusão como deficiência, falou inclusão, falou de deficiente pra mim. É... e realmente pensando assim nessa visão cara, podem ser vários grupos né? Eu, eu vou citar um exemplo de uma aula minha que aconteceu e hoje em dia eu vejo que foi um pensamento de como incluir. A gente tá, como falou aí, no ano 2021 e muitas coisas mudaram. E ser professor agora tem um outro lugar, um outro lugar no mundo. Assim que a gente tem que se adaptar e tem que tentar correr atrás do que tá acontecendo né? Eu fui no básico né: grupo de menino... e eu tô falando da galera de 6 anos de idade tá, 7 anos de idade mais ou menos. Grupo de meninos pro lado direito, grupo de meninas pro lado esquerdo. Um garotinho ficou exatamente no meio porque ele viu as meninas correndo pra um lado, que é grupo que ele se reconhece, é o tempo todo andando com elas e o grupo de meninos foi pro outro e ele é menino, ele sabe que é menino. E naquele exato momento, eu olhei pra ele e falei: “Putz ferrou!” E aí eu.. “pera pera aí”, o tio se confundiu, junta todo mundo aqui de novo, vamos fazer o seguinte: quem tá de casaco vai pra aquele lado, quem tá sem casaco vai pra esse lado. E na hora, pela primeira vez eu me peguei, tipo, nessa coisa né? E aí você tem que pensar, então agora pensando sobre isso é uma questão também de inclusão né? de como falar sobre... Essas novas inclusões que estão surgindo de repente o professor mais antigo, não pensava sobre isso, porque o mundo não pensava sobre isso, mas agora a gente tá pensando. E agora que me deu esse insight que é um pensamento de inclusão pra mim sempre foi um pensamento de temas transversais, entende? É isso.” (Professor Felipe).

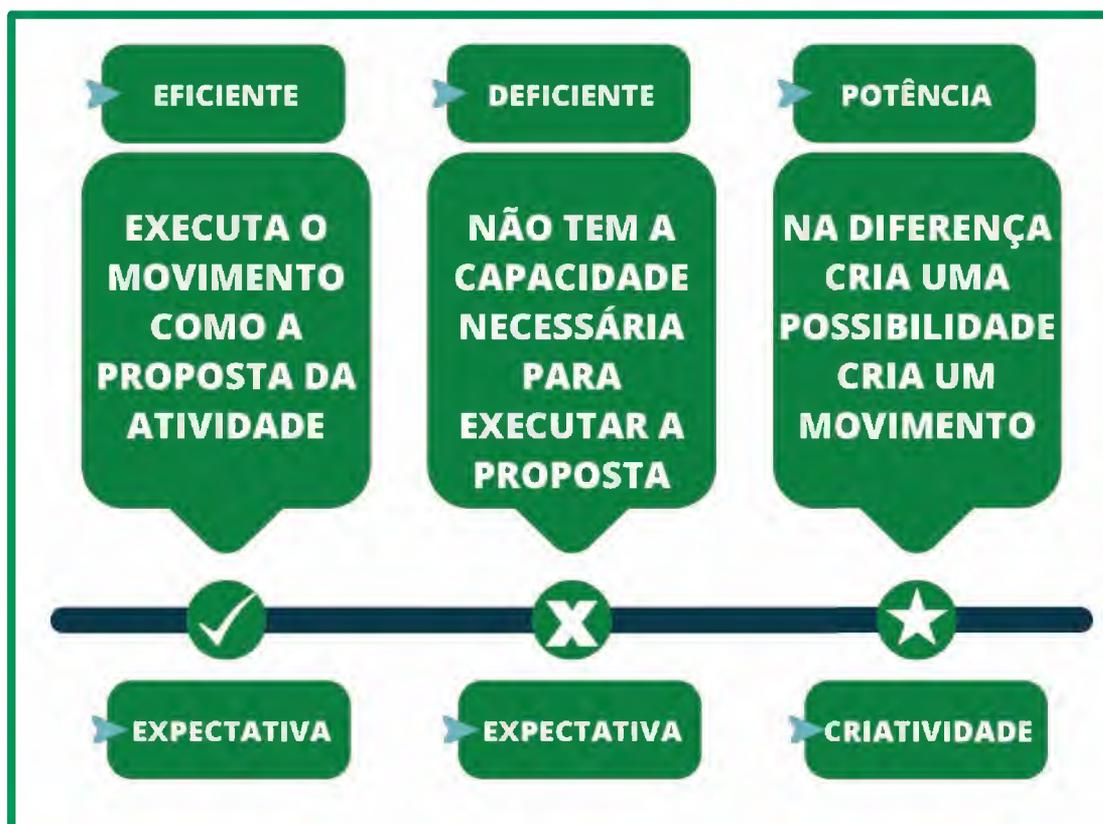
É possível observar que o este corpo (aqui constatamos que é o corpo deficiente, pois foge aos padrões do corpo eficiente) não tem lugar na escola que conhecemos, mas a sensibilidade docente aciona modos outros de construir “*espaçotempos*” de acolhida na construção desses.

O **Corpo Potência** é uma proposta conceitual, que tem sua origem na prática docente e supera a condição corporal que conhecemos - e está estabelecida na escola, que necessita de criação de si e coexiste (em potência) nos corpos eficiente e deficiente. Porém, à medida que é

criado, produz sempre mais potência, pois na diferença e na diversidade este corpo pode tudo: movimentos, criações e produções.

A criação de um **Corpo Potência** se dá à medida que o foco não está no corpo (físico, carne, osso e órgãos) e sim na potência construída na diversidade desse corpo. Pensemos aqui em uma situação escolar em que uma proposta de atividade, por exemplo, seja o desenvolvimento de um rolamento em um colchão. Para cada corpo, temos um acontecimento.

Figura 51 – Possibilidades do corpo na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a Figura 51, é possível identificar os cenários 1 e 2, presentes na escola, e uma terceira possibilidade a ser criada como alternativa outra que atenda às demandas de existência desse corpo e a possibilidade de inclusão. Dessa forma, no sentido de pensar essa ‘potência’, convidamos os pensadores da Filosofia da Diferença para nos ajudar a refletir sobre essas construções que emergem do cotidiano escolar.

A Filosofia da Diferença tem como objeto de pensamento e construção a singularidade e a particularidade que habita em cada um de nós. Assim, é uma corrente que emerge de filósofos franceses contemporâneos, como Deleuze, Derrida, Guattari, entre outros, que investem sua atenção nas mudanças de conceitos sobre os indivíduos. Inspirada principalmente

na teoria das forças de Nietzsche, a filosofia da diferença faz uma crítica ao apego às identidades, observando que toda compreensão é uma ficção e, dessa forma, não precisamos da ‘natureza’ para sermos quem somos (JUNGUES, 2010).

Das inúmeras características que possui, a filosofia da diferença se destaca por ser uma disciplina rigorosa que provoca a invenção de conceitos. Não obstante, os novos conceitos são, de fato, novos na medida em que, durante o processo de sua criação, sejam remetidos a outros conceitos, tornando-se conectados à sua história e ao devir de suas conexões presentes. Daí porque o conceito não surge do nada e o conceito de diferença pura tenha suas relações estreitas com um conjunto complexo de outros conceitos, inferindo, pois, que o conceito não é criado do nada (AGUIRRE; MONTEIRO, 2017, p. 3, grifo nosso).

Atentas à necessidade de (re)pensar a concepção desse corpo que está na escola, na educação básica e na Educação Física, assumindo que a designação Corpo deficiência não atende a uma proposta de inclusão, buscamos então elucidar, clarear e construir a noção de Corpo Potência sob os pensamentos de Deleuze, Guattari (em O anti-édipo) e Fuganti (Esquizoanálise) com o “Corpo sem Órgãos” aliados a Paulo Freire que trata do Corpo Consciente (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017), assumindo aqui também Paulo Freire como um filósofo diferença dada a vastidão de sua obra empenhada em criações de conceitos atentos a impermanência e diferença do ser.

O Corpo sem órgãos (CsO) é uma noção que se constrói nas obras “O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), sendo este um dos conceitos mais relevantes e complexos dos autores. Há registros deste conceito sendo desenvolvido também com Ataud (nas Artes), como aponta o professor Marco Antonio Machado ([ART], 2019) e Giancristofaro (2010). Dada sua profundidade deste conceito, buscamos em referências *outras*, e elementos que nos orientassem a pensar este CsO como base de cri(ação) do Corpo Potência.

Começamos com duas questões: o que é um corpo? O que são os órgãos? Na perspectiva dos autores, o corpo é o espaço em que o desejo se move e as intensidades circulam, e os órgãos são uma estrutura de um organismo vivo que só tem sentido, em si mesmo, como uma função de sobrevivência predeterminada, uma ferramenta. A ideia de criar um corpo sem órgãos está ligada à plenitude do ser. Um corpo que não necessita de órgãos para existir, simplesmente é; não existe uma função específica. Dessa forma, é preenchido de potência, de possibilidades que a priori não estão postas.

Com isso, Deleuze e Guattari querem fugir de toda e qualquer teleologia. Queremos um corpo pleno, que não esteja de modo algum relacionado com uma direção ou função determinada. O Corpo sem Órgãos é um corpo sem objetivo, sem imagem, sem destino. O universo não segue em uma direção, o sistema solar não tem uma meta, o planeta terra não tem um rumo certo, a humanidade tem um destino, uma sina, e nós não devemos seguir uma direção final também. (TRINDADE, 2013, p. 1).

Logo o CsO se antagoniza às ideias de eficiência/deficiência, pois não se atrela à funcionalidade, ferramentas e, sim, à existência. “O corpo sem órgãos, o improdutivo, o inconsumível, serve de superfície para o registro de qualquer processo de produção do desejo, de modo que as máquinas desejanças parecem emanar dele no movimento objectivo aparente em que se relacionam com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 16)

E à medida que se preenche de intensidades, potência e desejo, que não são oriundos de uma falta, e sim de viver a intensidade, a vida inventa e é inventada.

A vida joga, a vida inventa órgãos, a vida inventa sentidos, a vida inventa os ouvidos, inventa os olhos, inventa o nariz, inventa a boca, inventa a pele. A vida inventa. A borboleta surda inventa duas cordas que ressoam, para captar o som emitido por um morcego predador. É vida que inventa. É a vida como o modo da potência. Na verdade, é a própria potência, através da vida, que inventa os seus órgãos para se efetuar. São instrumentos, são jogos, são brinquedos. Brinquedos lúdicos no jogo da existência. (FUGANTI, 2021, não paginado).

Sendo a “vida como um modo de potência” inventada, o CsO apresenta esse ciclo infinito de criação, invenção e autoria de ser quem se é. Não há padrões, objetivos e finalidades; há vida. Fuganti (2021) completa sua exposição como questionamento: “o que pode um corpo?” e, citando Spinoza, afirma: “Há um desconhecido do corpo”. (O que pode um bebê? Um corpo idoso? Um corpo de um PCD?)

Esse desconhecido do corpo é o nosso si-mesmo, o nosso ser-próprio, o nosso corpo sem órgãos, o nosso corpo de potência, o nosso corpo intensivo, a realidade virtual do nosso corpo. É o ser do movimento ao mesmo tempo que é um ser de tempo. Ele é um bloco de ser de movimento e ser de tempo. (FUGANTI, 2021, não paginado).

É possível afirmar que a noção de CsO tem um potencial a ser explorado e desenvolvido nas propostas educativas, possibilitando novas experiências que culminem nesse processo de criação de vida e potência cotidiana. Desse modo, tomamos a liberdade de integrar a essa proposta a noção de Corpo Consciente (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017), que aparece em três

momentos na obra “Por uma Pedagogia da Pergunta”, que é um texto muito singular; entre duas pessoas, que trazem memórias dos seus dias em exílio.

Acho tão importante o que fazias com teus companheiros como atividade docente e de pesquisa que te pediria que continuasses um pouco mais, porque, no fundo, é tudo isso que vais trazer mais tarde, no teu exílio, para a Europa, quer dizer, é todo esse passado muito vivo teu, com teus colegas, com a tua geração; é tudo isso, incluindo esses cadernos que não pudeste trazer, é toda essa memória que trouxeste no teu corpo consciente de jovem filósofo. Então, acho que é fundamental para quem vai nos ler amanhã que digas algo mais de tudo isso que trouxeste contigo para o teu exílio. (FREIRE; FAGUNDEZ; 2017, p. 10, grifo nosso).

Neste primeiro momento o Corpo consciente se apresenta como uma mídia que carrega os registros de vivência (dados), já que não lhe foi possível trazer os seus cadernos. É importante destacar que esta memória corporal é uma potência em si, uma vez que acreditamos que a vivência é formativa, logo produz mais vida.

Só na medida em que o exilado aprende a viver no novo contexto e a dele "sair", mas nele continuando na tensão da contradição dos dois contextos, o que o marcou e que ele trouxe no seu corpo consciente, dele molhado, é que lhe é possível ter, no contexto de origem, uma permanente pré-ocupação, jamais uma sombra inibidora do seu presente. (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017, p.10, grifo nosso).

Neste segundo momento a abordagem do Corpo Consciente se dá no viés da ação, em que a memória que ele em potência carrega, cria e impulsiona (não inibe) novas criações de vida. Como acentua Freire,

A mim sempre me pareceu uma violência esta “distância” fria do corpo que, pelo contrário, para mim é algo extraordinário. O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez em que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu (FREIRE; FAGUNDEZ, 2017, p. 10, grifo nosso).

E por fim, neste terceiro encontro do Corpo Consciente, ele destaca a existencialidade que o corpo materializa na diversidade. Não se trata de funcionar, em si, mas sim de viver produzindo mais e mais vida nesta diversidade que nos atravessa. Logo, o Corpo Consciente em Paulo Freire é memória que cria potência de ação e produz vida na diversidade, assumindo a existencialidade em si.

Destarte, acolhendo as noções do Corpo sem órgãos e a do Corpo Consciente, forjamos a noção de Corpo Potência, que valoriza a existencialidade na diversidade e a criação de Vida, fora de limitações e deficiências, na potência de ser. O Corpo Potência é um devir cotidiano que abraça a diversidade para construir potência, explorando e criando possibilidades do vivido.

A abordagem do Corpo Potência na escola é uma construção cotidiana nas relações/encontros/afetos em que o professor de Educação Física (ou qualquer outra disciplina) vê o seu aluno (sendo uma PCD ou não) sob a perspectiva da criação, da possibilidade e da liberdade, de maneira a construí-la junto/com/na diversidade que é acolhida e integrada para a criação de possibilidades. Um olhar que se renova em devir.

É possível observar esse Corpo Potência neste microvídeo criado a partir de práticas cotidianas de Educação Física nas Classes Especiais. Este contexto, especificamente, nos provoca, pois a diversidade na separação se destaca, cresce e notamos um aumento de potência, que desperta em nós o desejo de explorá-la, conhecê-la e assumir que ante todo um discurso já instituído que reduz a PCD no capacitismo, é possível construir mais potência na diversidade. (Figura 52).

Figura 52 – Print do microvídeo



Fonte: Instagram.

Compreendemos que dada a nossa estrutura social que supervaloriza a homogeneidade em detrimento da diferença, esta se faz uma empreitada desafiadora, propositiva e de construção cultural. Da mesma forma que o compromisso com a educação nos impulsiona como

professores na superação e exploração de possibilidades, a abordagem do Corpo Potência é um exercício, uma prática que se exime de regras e carece de ousadias. Ousemos!

5.1.2.4 Aprender a (Con)Viver

O movimento de “aprender a (con)viver” se dá numa possibilidade de pensar sobre os contextos dinâmicos que atravessam a nossa escola e de como nós, professores, significamos esses “*espaçotempos*” em nossas vidas. Pensar contexto em movimento é para nós aceitar a impermanência das coisas não como finitude, mas como possibilidades de criação. Portanto, dedicamos nossa energia em pensar sobre os contextos que chamamos: **Zona de passagem, Caos e Serendipidade**³².

A zona de passagem nas provas de revezamento no atletismo é o “*espaçotempo*” de movimento em que os atletas se encontram para trocar o bastão e completar a prova. Da mesma maneira que há um encontro rápido desses atletas, muitas coisas podem acontecer. A mais temida delas, é que o bastão caia. E muitas vezes, ele simplesmente cai. Zona de passagem também é usado por Fuganti (2022) como um “*tempoespaço*” de encontros de maneira efêmera, assim como na prova de atletismo, que é uma proposição oriunda da Esquizoanálise de Deleuze e Guattari (1995), na obra Mil Platôs. Para o autor, no processo de se viver uma vida de potência existem diferentes zonas de passagem em que cada um de nós faz diferentes usos dos bons e maus encontros que acontecem nela.

Desse modo, as zonas de passagem que atravessam o cotidiano escolar e são largamente vividas por nós professores, fazem emergir os desafios da escola básica. Mesmo sabendo e assumindo os desafios como parte da vida, aceitando seus ciclos, somos fortemente afetados por seus desdobramentos. A zona de passagem assim, é o contexto dos desafios do cotidiano escolar que ciclicamente nos atravessam com bons e maus encontros que nos constituem simultaneamente.

Neste período vivido no Descapacita!, que também é uma zona de passagem, muitos dos desafios que emergiram do cotidiano, e atravessaram nossas discussões e construções, fizeram-nos chegar aqui, propondo, (re)construindo, abandonando e resgatando potenciais. Assim, o que fazemos desses ditos (bons/maus) encontros é o que dará o ritmo de construção de uma vida em potência.

³² Uma descoberta não prevista e cujo resultado se deu por meio do acaso, por meio de incidentes que criam oportunidades, ou que fazem surgir ideias e inovações. Contudo, ela não se trata tão somente de uma casualidade ou de boa sorte: a serendipidade é a soma do acaso com o conhecimento adquirido.

Vivemos um período, particularmente sensível, com a demissão de professores estatutários da rede municipal (Figura 38), um deles da Educação Física, um companheiro e ser humano único, que contribuiu ativamente na construção do dispositivo, com mediações ativas. Este acontecimento abala fortemente o grupo que particularmente vive uma atmosfera de medo e silenciamento.

Segundo Freire (1979), obstáculos e barreiras, a que denomina ‘situações limites’, estão presentes nas vidas pessoal e social, dos indivíduos, precisando ser vencidas. Algumas pessoas as percebem como um obstáculo que não podem ou não desejam transpor. Outras, as veem, numa perspectiva crítica, como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido. Dessa forma, sentem-se mobilizados a agir e a descobrir o “inédito viável”, isso é, algo inédito, ainda não claramente conhecido e vivido, e que, não sendo mais um sonho, representa algo que pode se tornar realidade. Portanto, com muita sensibilidade e empatia, reunimos forças para continuar o Descapacita!, apesar de, seguindo nos desafios das zonas de passagem que se apresentam nos ciclos da vida. (Figura 53)

Figura 53 – Print de tela. Notícia sobre a demissão de funcionários estatutários.

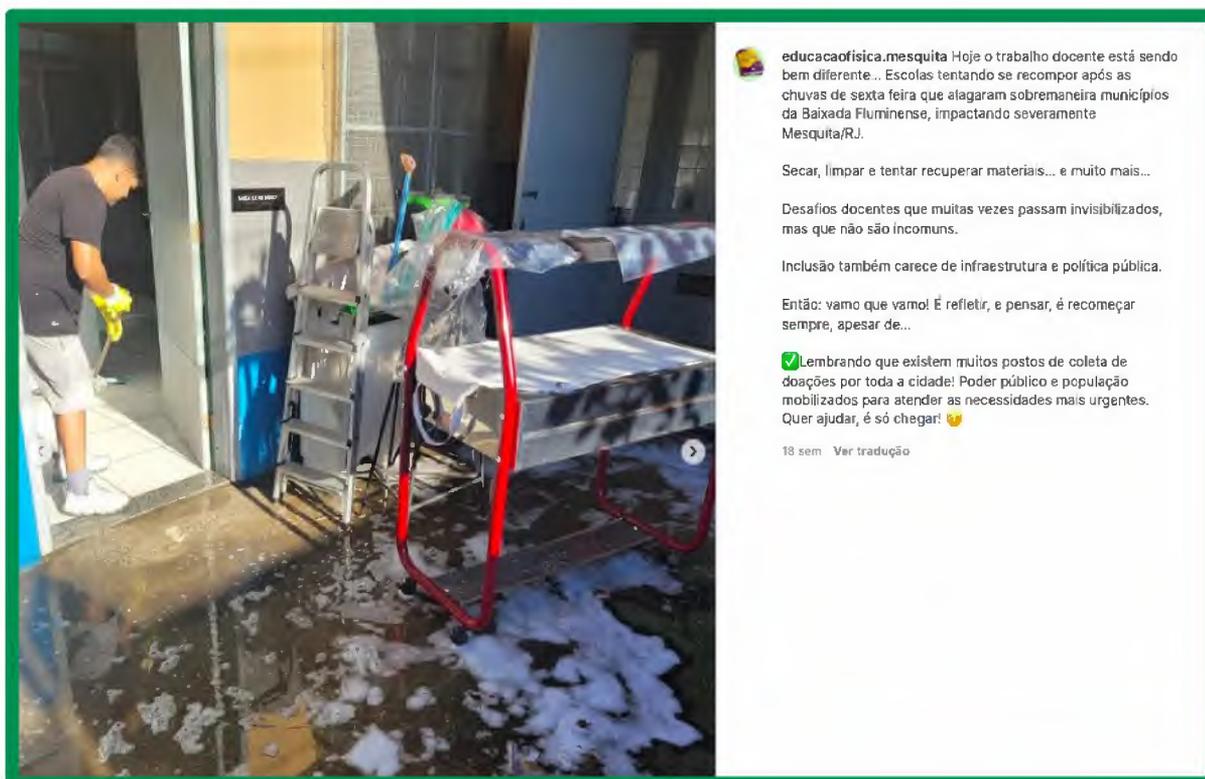


Fonte: Madeira (2021).

A questão do contexto da Baixada Fluminense é algo que precisa ser elucidado pois nos apresenta diferentes configurações do trabalho docente, que pode parecer eventual, porém é recorrente na realidade de ser professor. O sucateamento das condições de trabalho que fortemente são impactadas pelas configurações do entorno, nos leva a questionar as próprias bases educativas em que estão sendo pensadas as políticas públicas, ou não, em educação.

Em abril de 2022 uma forte chuva castiga a Baixada Fluminense deixando um cenário de catástrofe nas ruas, bairros e escolas, sobressaltando as mazelas que nos atravessam cotidianamente da falta: falta de infraestrutura, falta de recursos humanos e materiais, falta de quadras, falta de investimentos de longo prazo, em formação profissional, falta de segurança, falta de assistência básica de saúde (Figura 54).

Figura 54 – Post sobre os desafios das escolas na Baixada Fluminense



Fonte: Educação (2022d).

É a cultura da falta que se estabelece. Uma zona de passagem, que passamos ciclicamente e não raramente. Pode até não chover sempre dessa forma, mas a escola, sempre enche! Sempre é perigoso, sair ou chegar à escola. É normal não ter quadra, bola, tatame, corda... “A sociologia das ausências é a cartografia da linha abissal. Identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não existência, a invisibilidade radical e a

irrelevância” (SANTOS, B., 2019, p. 44), sendo essa uma articulação que gera aglomerados específicos de dominação.

Ressaltamos que não é nosso desejo alimentar o mau encontro, e sim compreender esta zona de passagem, de maneira cíclica e crítica, observando os limites e as possibilidades da ação docente. Ainda que nos exijam resiliência, é cada vez mais desafiador ser professor da educação básica na Baixada Fluminense. A Professora Karen destaca o peso embutido na resiliência exigida do professor, que chega a pesar nessa identidade, trazendo elementos bem consistentes para pensarmos neste lugar de passagem que ocupamos hoje.

“Eu tô, fico nervosa quando vejo essas coisas. Igual quando vejo a palavra resiliência, uma palavra que me incomoda bastante também. Uma palavra muito positiva, mas muito preocupante porque coloca a gente sempre num lugar... parece que a gente é uma massinha de modelar, se adapte aqui, se adapte ali, e nunca transforme isso num problema.” (Professora Karen).

Também é necessário, dada as condições do trabalho docente, pensar neste contexto em que a resiliência é acionada. Será que ela pode ser uma acrobacia capitalista que sustenta os interesses da classe dominante? Seguindo, a professora partilha desafios que parecem pessoais, mas que são facilmente identificados no grupo, quando pensamos na Interseccionalidade como lentes para a inclusão.

“Eu tenho visto na minha escola, principalmente as meninas de turno único no Rio né, que essas questões já existem, é aquilo que você falou o nome, é importante isso academicamente acontecer, estudar sobre isso. Só que o que eu percebo é que isso vem com olhar somente para o aluno. E eu acho legal também ter esse olhar para o trabalho do professor, né, chega a violência na escola, a gente considera o aluno, e em que momento a gente considera o trabalho do professor em relação a esse aluno, né? A gente recebe metas, recebe propostas, ontem teve aqui na prefeitura do Rio uma reunião com o prefeito sobre metas a alcançar, décimo quarto, e aí chega de um lado uma demanda de um aluno que chega com um sarcfo lá embaixo e chega uma demanda de resposta nossa com um sarcfo lá em cima e que horas a gente vai avaliar a distância entre sarcfo do aluno, né, porque a gente tá... parece ao meu ver que na prática a gente tá avaliando ensino e aprendizagem separados, quando na verdade não pode ser assim, entendeu? A gente tá considerando que o aluno vai ter problemas de ensino porque ele está inserido em diversos contextos sociais diferentes que trazem problemas diferentes pra escola, mas parece que quando a gente analisa o ensino, que é a proposta do professor, o trabalho do professor com esse aluno, a gente não tá considerando o impacto disso,

a gente considera isso, mas não considera o impacto disso, consequência?” (Professora Karen).

Dada a perspectiva elucidada pela professora da avaliação como instrumento de controle, inclusive de controle e submissão dos corpos, Alvernaz, Aniszewski e Rangel (2020) destacam que a avaliação externa impacta diretamente na avaliação interna moldando currículos, propostas de atividade, burocracias, hábitos que reconfiguram o espaço escolar, sustentando a responsabilização dos professores pelos ‘resultados de aprendizagem’.

“Professores adoecendo em larga escala e emocionalmente, entendeu? Então eu acho importante sim mas acho que a gente tem que...eu falo com meus alunos “Gente, coloca um filtro do Instagram e entra na escola”, coloca o filtro de aluno e vamos vestir esse filtro para a gente conseguir se adaptar e se colocar naquele lugar como aluno que eu acho que eles estão com essa dificuldade e a gente também tem que colocar esse filtro de eu sou um professor, não é porque assim eu vejo principalmente em relação às p2, cara elas recebem demandas né, trabalhos psicológicos que tocam em lugares nos alunos que elas não sabem administrar” (Professora Aline).

É muito interessante essa abordagem do filtro do *Instagram* apresentada pela professora, em que ‘filtro’ é para a construção da identidade. O filtro do *Instagram* serve para ‘deixar a imagem mais bonita’ e está focado nas questões estéticas dominantes. Mas, aqui, o filtro está como identificação. Não sei quem sou, mas o filtro do *Instagram* me nomeia, e eu sigo fazendo o que está por detrás deste nome. Evito distrações’; o filtro é parte de construção de identidade dos agentes da escola. Quem é aluno? Quem é professor? Quem é orientador? Qual é a função do aluno? E do professor?

Renunciando a qualquer julgamento e assumindo a sororidade como caminho de compreensão da compreensão, o que torna esse processo longe de ser neutro, o filtro se constitui aqui em uma estratégia de sobrevivência à zona de passagem, dada a complexidade dos encontros.

[...] então assim a gente faz uma proposta simples... eu fiz um relaxamento na turma esses dias pensa em alguém que você bota a mão no coração sente batimento cardíaco, aí tentando trabalhar um pouco de afetividade, pense alguém que você gosta muito de dar abraço e gente tinha meia dúzia de crianças chorando na minha sala de aula aí é a medida que você toca no ponto você tem que ao menos ouvir sim, “ai, eu estou lembrando do meu tio que morreu semana passada” “Eu

estou lembrando do meu pai que foi embora semana passada” “Eu estou lembrando da minha vó que eu morava com ela e Ela morreu de COVID, agora estou morando com a vizinha” olha a demanda que a gente absorve né quando a gente toca nesses lugares então mais uma vez é uma proposta que eu nem vejo como não te falar [...]” (Professora Aline).

E mais uma vez, conhecemos em devir as consequências da pandemia COVID19. A carência de política pública coloca o professor neste lugar de “para-raios” das demandas sociais e políticas. Precisamos com urgência de políticas públicas de suporte ao professor em seu trabalho docente. Não se trata somente de construir uma educação inclusiva. Educação inclusiva não é um método a ser aplicado. É necessário criar condições estruturantes para que a educação inclusiva aconteça.

Ainda pensando sobre a interseccionalidade como viés para pensarmos a inclusão, a professora Karen faz uma analogia, que diante das condições estruturantes que temos hoje na educação básica, é necessário questionar para avançar no caminho da efetivação de políticas públicas e traz sugestões.

“[...] ela [a interseccionalidade] pode pôr ali o videogame, aí aparece o aluno com aquelas palavrinhas em cima “problemas sociais, familiares” né, e aí a gente tem que jogar naquele vídeo game pega 7 palavrinhas em cima e a gente faz o quê com essas palavrinhas todas em relação a nossa demanda? Aí a gente está com meia hora e chega nossa parte técnica pedagógica e eu me sinto... as vezes vem gente falando que está exercendo ilegalmente a profissão de psicólogo, tá exercendo ilegalmente a profissão de assistente social também. Então, a gente chegou num momento que a escola não é o polo de determinados problemas, ela precisa ser um polo de muitos profissionais, eu sei que minhas amigas falam “Meninas, tirem esse jaleco o jaleco não é nosso” né? Tem coisas que passam desse... desse limite né, passam do nosso filtro de professor e aí eu acho que falta também respaldo profissional dentro da escola para que a gente consiga de fato administrar esses problemas porque só saber que eles existem não dá, entendeu? Aí mais uma palavra que você vai colocar lá considerando aí interseccionalidade né, então assim concordo é um conceito novo, é um conceito interessante acho que ainda muitos professores precisam né, em contrapartida não temos que nos envolver demais, não é assim mas o limite disso eu acho que está impactando também muita gente, entendeu? Eu acho que bem preocupante.” (Professora Karen).

É necessário refletir sobre esse papel da escola na Baixada Fluminense (nosso lugar de fala), sendo essa uma região que traz uma marca histórica de violências, esquecimentos e abandonos que tem a escola como a única possibilidade de entrada para política pública. A interseccionalidade como paradigma promove a desinvisibilização dos movimentos de opressão para a construção de políticas públicas assertivas. Ainda que a interseccionalidade caminhe com/na política pública, este é um pensamento que, inicialmente, precisa ser construído nos processos formativos docentes, mediante a integração de ensino/pesquisa/política pública.

“De fato, Karen, é... mais um nome. Um nome que mostra o que é que até então a gente fazia e usava de maneira invisível. A ideia aqui não é pesar, mas sim ajudar a tirar esse peso, sabe? Dividir responsabilidades. Encontrar limites de ação... e possibilidades também. Porque tenho essa mesma sensação. A gente que na educação básica nesses vinte anos, na Baixada, que vê e já viu muita coisa, sabe como é difícil, mas faz. Sei lá... Faz porque é besta (risos) ou porque ama mesmo. Porque (risos) ficar rica... só nos filtros do Instagram! (risos) Então, esse nome mostra uma exigência, mostra uma demanda que parece que é só da escola... Por exemplo, pessoas em situação de rua que o CAPSI de Mesquita atende, a primeira coisa que faz, é matricular na escola. E a partir daí que ela existe para o mundo. Se a pessoa já apresenta alguma deficiência, vai pro Marcos Gil. Na maioria das vezes, é caso de doença mental, não deveria estar lá. Precisaria primeiro de outro encaminhamento. Mas vai pra onde? Pra escola... Então se a gente não vê e dá um nome, fica escondidinho lá na escola sem se tornar uma política pública” (Professora Aline).

Assim, a Zona de passagem é esse “espaçotempo” dos encontros com os desafios docentes cotidianos, tensões que se configuram em momentos de reflexão, tomada de decisão e ressignificações que nos forjam em um movimento cíclico e complexo.

Dada essa complexidade e integrando o relato muito sensível da professora Karen aqui apresentado, identificamos o **Caos** como escola básica. Em Nietzsche (1989, p. 16), o caos nos é apresentado como uma condição de existência: “O caráter geral do mundo é caos por toda a eternidade, não no sentido de ausência de necessidade, mas na ausência de ordem, divisão, forma, beleza, sabedoria e como quer que se chamem nossos antropomorfismos estéticos”. Apesar da proposição instigante e do cultivo de um posicionamento negativo socialmente construído do caos, condicionamo-nos a criar subterfúgios de ação que nos distanciam do caos.

O caos não se encontra num momento ancestral do mundo, antes da ordem, ele não ficou lá trás numa cosmogonia primordial do mundo. O caos não deve ser mal-entendido como oposição às causas, aos fins e aos propósitos. O caos é como um jogo de dados. O caos do mundo depende de uma nova interpretação do próprio acontecimento do mundo, que não o entenda como exceção, como um acidente ou uma quebra nas leis necessárias do mundo, mas como um jogo. Os acasos e os lances de dados do mundo resguardam a necessidade de uma composição inventiva, aguardam os bons jogadores (intérpretes), aqueles que saibam contemplar a vida como um jogo. (MEES, 2011, p. 51, grifo nosso).

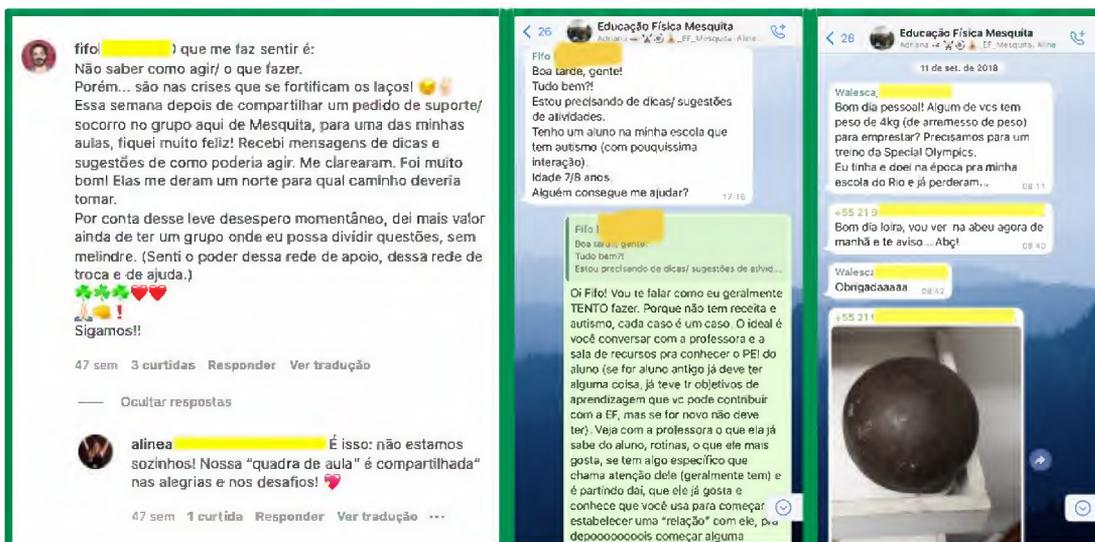
Assumir o caos como parte da nossa vida é aceitar que cada acontecimento é um evento único dotado de potência passível de interpretações, de forma recorrente. É regra, não exceção. Nos ciclos da vida, dotados de caos sistemáticos, somos desafiados insistentemente à criação. A condição da vida é o caos; a condição da vida é a criação.

Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: tendes ainda caos dentro de vós. Ai de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem já não dará à luz nenhuma estrela. Ai de nós! Aproxima-se o tempo do homem mais desprezível, que já não sabe desprezar a si mesmo (NIETZSCHE, 2004, p. 16-17).

Reconhecer a escola básica como o **Caos** (neste recorte de proposta analítica aqui desenvolvida) é assumi-la como um “*tempoespaço*” de criação recorrente. Nesse investimento de pesquisa escola básica, inclusão, alunos PCD, formação de professores compõem o Caos, e potencializam os processos de invenção de onde emerge o Descapacita!. Não estamos aqui a negar o desafio do Caos, mas propomos uma mudança de horizonte que renova o nosso vigor no trabalho docente.

No Descapacita!, para além de invenções e criações do cotidiano, identificamos na docência uma gestão criativa do Caos. Não se reduz a resiliência - reconhecemos que essa deva ser considerada, mas somos um grupo que produz, cotidianamente, e socializa no sentido de construir uma docência compartilhada (Figura 54).

Figura 55 – Print de tela do Instagram e WhatsApp sobre a docência compartilhada



Fonte: Acervo pessoal.

Existe a troca de experiências sobre o vivido, dilemas, socialização de ideias, projetos e atividades, como também a produção/invenção de materiais, sendo esta organização o principal motivo da construção de uma obra coletiva que se materializou no livro “Práticas Inspiradoras na Rede Municipal de mesquita/RJ” (ALVERNAZ; ANISZEWSKI; RANGEL, 2020). Logo no Prefácio, as organizadoras ressaltam essa característica do grupo docente:

Este livro nasce de um grande desejo de partilha! Desejo este que se tornou uma prática comum entre os professores de Educação Física da Rede Municipal de Mesquita. A socialização de suas práticas educativas através do grupo de WhatsApp dos professores trouxe à luz uma chuva de atividades, ideias, projetos, depoimentos, materiais pedagógicos, acervo de aulas e muitas, muitas inspirações pedagógicas que auxiliam cotidianamente o fazer no chão da escola. Então: por que não avançar com esta partilha para além das fronteiras mesquitenses??? (ALVERNAZ; ANISZEWSKI; RANGEL, 2020, p. 11).

A qualidade de gestão criativa do Caos que emerge deste grupo de professores faz com que pensemos na “serendipidade” no contexto escolar. O termo referido traz a ideia de descobertas aparentemente feitas por acaso, ao passo que se buscavam outras coisas. Datado de 28 de janeiro de 1954, o termo é usado em uma carta por Horace Walpole ao contar a um amigo que descobre um quadro valiosíssimo e faz memória a um conto chamado: “Os três príncipes de Serendip”, em que os jovens da realeza partem em busca de um tesouro e não o encontram, mas o caminho lhes revela valiosas outras descobertas. (LARA, 2016; GONÇALVES, 2021).

O serendípite é amplamente difundido nas pesquisas científicas com descobertas que mudam o rumo da história, como na invenção da penicilina em 1928, quando Alexandre Fleming armazenava inadequadamente suas placas de estudo e são contaminadas. Ao observar o fato estranho, a princípio, soube que poderia aproveitar aquela ‘anomalia’ descoberta. Lacaz-Ruiz (1998) cita outros casos que nos ajudam a conceituar a serendipidade:

A heparina foi descoberta por um estudante de medicina, que procurava, não um anticoagulante natural, mas caracterizar um procoagulante natural. O anticoagulante oral tem sua origem nas pesquisas na área animal, feita em bovino que morreu de hemorragia espontânea após ingestão de trevo doce deteriorado. Os sucrilhos ou *corn-flakes* surgem de um esquecimento do milho em um forno aceso durante todo um dia, por parte dos irmãos Kellog, no ano de 1898. Continuamos a encontrar a atividade de pessoas serendipitosas em dezenas de instâncias fora da área biológica, alguns mundialmente comercializados: a borracha vulcanizada surge quando Charles Goodyear, em 1844, deixa cair um pedaço de borracha escolar, dentro de uma frigideira quente; o corante índigo, em 1893, quando um químico quebra o termômetro dentro de uma solução e reage com o mercúrio; o náilon, em 1939; o polietileno, em 1935, graças a um vazamento no laboratório. (LACAZ-RUIZ, 1998, p. 1).

Mesmo que a princípio a serendipidade nos pareça um acaso, Lara (2016) em sua tese de doutorado, faz um esforço em distinguir: acaso, serendipidade e *insight*, partindo do contexto das Artes.

O acaso na arte é visto como um acontecimento surpreendente, fortuito, totalmente inesperado, que o artista acolhe movido pela sua intuição da forma; a serendipidade é a espera pelo acaso na ciência, um tesouro aguardado para completar um arcabouço especialmente construído em teorias e com provado em experiências, que apenas os cientistas preparados podem encontrar. Mas o artista também pode preparar-se para a serendipidade, indo ao reino das formas, dos materiais e dos procedimentos mais diversos para encontrar seus tesouros. E o *insight* incorpora as duas possibilidades anteriores, definindo-se como um vislumbre, uma súbita visão interna que combina intuição, imaginação, percepção e elaborações do conhecimento simbólico (LARA, 2016, p. 12-13).

Posto isto, identificamos a serendipidade, no contexto escolar, quando nós professores, munidos de todo um arcabouço intelectual, físico e de prática docente, buscamos algo que nos ampare/ajude/sustente na atividade docente, na gestão criativa do caos, seja ela na docência, na pesquisa ou na extensão, e encontramos, neste percurso de busca, nem sempre aquilo que almejamos inicialmente, mas algo que nos revoluciona, de alguma forma. Não caímos assim, na armadilha de pensar apenas em grandes eventos que alternam o curso da humanidade, da

educação no país, ou até mesmo a invenção de um programa de computador que transforma a comunicação de crianças com autismo, por exemplo. Isso também. Porém, destacamos aqui este movimento de busca constante, identificados na prática docente, que culminam em microrrevoluções nas aulas, na escola, nos encontros, nos afetos, na educação: serendipidade.

A criação de materiais para as aulas de Educação Física feita pelo Professor Jorge revoluciona a prática da sua aula na escola. A busca por alternativas para desenvolver os conteúdos um pouco mais desafiadores da matriz curricular, seja por falta de acesso material ou espacial nos coloca em estado desafiador constante. (Figura 56)

Figura 56 – Aula com materiais produzido por professores



Fonte: Educação (2022b).

Neste *post* apresentamos a maneira como o professor, ao fazer trabalhos rotineiros de conserto em sua casa, cria materiais incríveis que leva para a escola e desenvolve o conteúdo de jogos indígenas. Imerso nesse contexto, depara-se com um tronco grande de árvore, e insere mais uma atividade nesses jogos. Hoje este professor é uma referência na rede, na criação de materiais e propostas de atividade.

A pandemia para nós é/foi um grande atravessamento que faz nossas pesquisas, vidas, escolas, casas, tudo virar de ponta-cabeça, deslocando-nos severamente do lugar que até então conhecíamos. Não é nosso papel aqui, por meio de uma ‘positividade tóxica’ atribuir a

serendipidade à pandemia. Mas é necessário refletir o quanto construímos a partir dela que, de fato, revolucionou o nosso meio e modo de viver e fazer educação.

Particularmente no desenvolvimento desta pesquisa, somos atravessadas pelo tema do Capacitismo, que até então estava invisibilizado em mim. Enquanto vivíamos o desafio de pesquisar na pandemia, explorar a Educação *Online* e criar uma ambiência formacional para pensar a Inclusão, sem a escola, mesmo com muita sensibilidade e experiência na Educação Especial: percebia-me capacitista, maneira conceber, de pensar e falar. Porém, ao nomear o capacitismo e o incorporar à pesquisa, ao dispositivo, nosso movimento brilha, sou chamada à mudança (micro revolução) que faz sentido, ganha nome, forma e cor: Descapacita!. (Figura 57)

Figura 57 – Logotipo do dispositivo



Fonte: Logotipo elaborado pela autora.

Destacamos, assim, que a serendipidade é um contexto escolar que traz a subversão cotidiana, fazendo com que caminhemos, não como queríamos, mas como é possível. Dada a complexidade dos atravessamentos que vivemos, esta precisa ser reconhecida e valorizada, pois é justamente daí que vem/virá o nosso ar, nosso respiro educativo.

Os contextos aqui apresentados que emergem do dispositivo de pesquisa Descapacita!, Zona de Passagem, Caos e Serendipidade configuram o nosso espaço escolar, de maneira viva, caminhante e construtiva. É neste movimento que se arquiteta a nossa escola, hoje, que segue e não estagna, porque aprende a (com)viver, viver com.

Santos, B. (2019, p. 137) afirma que “corazonar”, um termo amplo, que nos ajuda a incluir esses contextos “é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimentos/razões, por outro. Essa ponte é como uma terceira realidade, ou seja, uma realidade de emoções/afetos com sentido e de saberes emocionais ou afetivos”. Zona de passagem, Caos e Serendipidade se integram no corazonar, mantendo a chama do desejo de

educar vivos, sem retroceder, apesar de, e buscando a subversão do sistema, rompendo com bases estruturantes, paradigmas de ensino, um grupo de professores de educação física, atrevidos em pesar sobre inclusão, vinculando razão e emoção para criar aquilo que ainda não existe, mas já escutamos seus sinais.

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro
Tu vens chegando pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o Sol quarando nossas roupas no varal
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais.
(ANUNCIÇÃO, 1983).

E neste movimento de anunciar, estamos aqui na ousadia propositiva de uma Pedagogia Descapacitista, entendendo que todo este processo vivido e elaborado até aqui, está para além da Educação Física, e pode ser uma contribuição para a escola como um todo.

Neste sentido, pensar/compreender/construir noções subsunçoras que subsidiam a construção de uma Pedagogia Descapacitista com a integração da interseccionalidade, assumindo que a luta anticapacitista é interseccional, contribui para a construção de um saber que para além de sensibilizar a análise dos dados produzidos é capaz de incluir referências e conhecimentos outros que até então estavam invisibilizados nas propostas até então pensadas. Pensar inclusão em um contexto, tão diverso e peculiar, requer um pensamento interseccional a priori.

6 POR UMA PEDAGOGIA DESCAPACITISTA: HUMANIZADA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

“[...] As ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é o acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver. [...]”
(NÓVOA, 2015, p.13)

O Professor Antonio Nóvoa nos inspira a avançar na fronteira daquilo que conhecemos a fim de dialogar e encontrar aquilo que as diligências da vida (e da escola) nos exigem. Freire (1996) também destaca que a prática educativa dialógica torna-se essencial na tessitura do conhecimento, ressaltando a sua potência:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 1996, p. 69-70).

Assim, a exemplo e inspiração de Paulo Freire, que criou, cocriou e forjou muitas Pedagogias tão necessárias a prática educativa de hoje, em um processo profundo de existência dos sujeitos em dialogia, entendemos a necessidade de propor/sugerir/forjar/cocriar/construir/organizar uma Pedagogia Descapacitista como um movimento que caminha para a construção de uma Educação Inclusiva.

Pedagogias da Autonomia, Esperança, Indignação, Pergunta, Sonhos Possíveis, Libertação, Tolerância, Compromisso, Solidariedade, Oprimido são apenas alguns exemplos que podemos trazer das propostas do nosso Patrono da Educação³³, que em nenhum momento propôs um método a ser seguido ou uma técnica a ser aplicada, e sim uma reflexão dialógica criativa possível de mudança, em nossas próprias vidas e na vida de nossos alunos, familiares e comunidade, para a construção de um bem maior e evolução da humanidade. Um legado.

³³ Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 – Paulo Reglus Freire é reconhecido como Patrono da Educação Brasileira por sua dedicação à alfabetização e a educação da população pobre. (BRASIL, 2012).

Paulo tinha pouca paciência para com uma educação sob a forma de treinamento, método, ou como uma prática política e moral que negasse a História, o potencial da ação criativa individual e social, a alegria e a importância da solidariedade engajada, a importância da responsabilidade social e a possibilidade da esperança. (GIROUX, 2021, p.18).

Mais do que uma proposição teórica, as Pedagogias ofertadas e apresentadas por Paulo Freire eram convites a uma criação coletiva que, alimentava a esperança na humanização da sociedade através de uma profunda mudança de pensamentos, atitudes, posturas e ações que culminavam em projetos de práticas cotidianas capazes de micro revoluções e por que não, revoluções inteiras, na maneira de construir a educação e o conhecimento.

Desta forma, buscando responder a última pergunta que conduziu este estudo, que foi: “*o que a emergência de uma Pedagogia Descapacitista do cotidiano escolar pode contribuir com a Educação Inclusiva?*” a ousadia de organizar uma Pedagogia Descapacitista é um aceite ao convite do Professor Antonio Novoa para avançar nas fronteiras do conhecimento em união a Paulo Freire, que vive em cada educador que acredita na escola, na educação, na responsabilidade do estado na garantia do direito a educação de qualidade para TODOS e trabalha na sua construção. Reconhecendo também que a demanda por uma Educação Inclusiva é complexa e não pode ser ignorada, como também requer que novas proposições aconteçam a fim de contribuirmos para sua efetivação em um movimento de emersão do “*inédito viável*”³⁴ que renova a esperança apontando caminhos e possibilidades.

6.1 Escola Capacitista: a escola que conhecemos

Ao observamos a escola que conhecemos hoje, é possível identificar um movimento que chamamos de Integração. Após os marcos legais da Educação Especial e com a LDB na exigência da escolarização dos ACD nas Classes Regulares de ensino, preferencialmente, observamos a sua presença ativa nas escolas e um esforço coletivo para atender esta demanda. Este foi um tema relevante de profundas reflexões que aconteceram no Descapacita!, como é possível observar neste post no perfil @educacaofisica.mesquita: (Figura 58)

³⁴ Expressão que aparece em dois momentos na obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*, referendo-se a algo inédito, possível de torna-se realidade, ainda que claramente não tenha sido conhecido ou vivido.

Figura 58 – Post sobre os termos utilizados que se referem a inclusão na sociedade



Fonte: Instagram.

Esta imagem de ampla circulação nas redes, materializa de forma simplificada os conceitos que giram em torno da Inclusão, como também nos situa na temporalidade do processo de construção da Inclusão, com o foco no processo e também na nossa responsabilidade da construí-la em um movimento coletivo, ativo e autorizado.

Nesta reflexão, pensando em nossas escolas, foi possível perceber neste processo dialógico e profundo no Descapacita! que existe um desejo de um coletivo escolar que trabalha num esforço contínuo na construção de uma Educação Inclusiva, mesmo que precarizado pelas condições estruturais e humanas, e que hoje só seja possível a integração a escola., como observado na narrativa da professora Renata de uma roda de conversa:

Então, eu acho que de maneira geral as coisas fluem, mas é claro que ainda existem determinados discursos e posicionamentos da própria família ou até mesmo do próprio funcionário da escola que acha que aquele aluno não é capaz por aquele aluno ser limitado em determinadas situações, como, por exemplo, um cadeirante. Também agora graus de autismo, muito alto também né? Que as vezes é complicado você inserir um autista muito... com um grau muito alto, né?. Eu tinha um aluno, 1 ano antes da pandemia, que ele gritava, berrava o tempo todo dentro de sala de aula, aquilo pra ele talvez não fosse confortável... talvez não, não era. Uma turma de 40 alunos né,

sexto ano, então assim, já é uma turma barulhenta e o aluno não conseguia se expressar e ele berrava, berrava. E eu tinha que dar aula, não podia tirar o aluno de sala de aula, mediadora ficava ali do lado, coitada, tentando acalmar o aluno, mas era uma coisa bem difícil. Também eu acho que tem que haver um certo discernimento e também um certo feeling né no momento, ali na situação, do professor, do mediador, porque as vezes aquela situação não tá legal principalmente pro aluno que tem o autismo, por exemplo. Você tem que saber também determinadas coisas que ali na hora tem que mediar de uma forma que seja melhor para o aluno né. Mas é isso, é o que eu penso pra falar.” (Professora Renata).

Neste relato da professora, que evidencia uma série de carências estruturais, de políticas públicas, de formação e de humanização dos processos. Existe desejo de fazer: pelo aluno, pela escola, pela professora, pela mediadora, apesar das condições que se apresentaram para o momento. O aluno está na escola, nos espaços físicos, quando a estruturas permitem, existe o apoio humano da mediação, mas a fala aponta para carências da estrutura na qual a escola se organiza e no suporte formativo dos profissionais que estão nas escolas. O aluno está na escola, o discurso da inclusão é uma realidade, existem medidas e políticas públicas que começam a chegar através das escolas, mas ainda não alcançou com amplitude do seu direito à educação. Temos neste cenário, que podemos afirmar ser recorrente nas escolas da Baixada Fluminense, um desenho integrativo. A integração neste caso, referimo-nos ao modelo de educação especial consolidado nos anos 80 que baseava-se na Integração e na Normalização (IANUSKIEWTZ; OMOTE, 2015). As políticas Públicas de Inclusão avançaram muito na ultima década, porém o seu desdobramento em práticas sociais, na saúde e educação, ainda carece de efetivações.

Essa “educação integrada” se dá pela presença física do ACD nas escolas regulares de ensino, como sugere os moldes da lei. Nesta organização temos os fechamentos dos Centro de Referência em Educação Especial, que eram as escolas que agrupavam apenas Classes Especiais e a ampliação dos AEEs nas unidades escolares como política pública num cenário em que a Educação Especial torna-se suporte para a Inclusão. Vale destacar que muitas classes especiais foram encerradas subitamente, sem a preocupação de uma inserção gentil nas Classes Regulares, o que ocasionou uma evasão escolar, que é um grande desafio da educação brasileira.

No tocante do Capacitismo, é possível observar sua manifestação em diferentes formas que na maioria das vezes, no espaço escolar, são confundidas com cuidado ou proteção, como também na concepção do outro e de si, como nos alerta Campbell (2008) e Chounard (1997). Nesta organização, o aluno, muitas vezes é privado de participar de atividades ou propostas,

pois é julgado a ele não ter a capacidade necessária (privado inclusive de festividades!). Ações como essa se reproduzem e produzem currículo a ser desenvolvido com os alunos e nas práticas educativas, validando o capacitismo nas escolas. Ações que tem sua origem também nas estancias familiares que resistem às recomendações escolares, seja pela condição social e humana da família, seja pela falta de conhecimento do próprio preconceito do Capacitismo.

Destacamos também que é possível observar o investimento em capacitações de professores nos estudos das deficiências, como apontam os estudos de Boato, Sampaio e Silva (2012); Medeiros (2017) e Araújo et al. (2010), a fim de aproximar e fornecer os recursos a este professor para que este desenvolva sua expertise no tocante das aulas com os ACD. Uma possível consequência deste movimento é que o foco dos processos, métodos e propostas de práticas pedagógicas acaba se reduzindo à deficiência e a capacidade (ou não) do aluno. Assim, a deficiência que o aluno apresenta vem muito antes de quem ele é e, a partir da estrutura capacitista que sustentam as práticas que assim conhecemos pela estruturalidade, não avançamos (ou avançamos a passos lentos) em relação a efetivação da educação inclusiva.

As políticas de organização de formação continuada de professores, com propostas estanques e pontuais, como capacitações muito específicas, também não garantem um processo formativo mais profundo que chegue nas origens dos problemas que envolvem uma reflexão crítica e dialógica possível de ser construída. É preciso urgência na questão de repensar as políticas de formação continuada e seus desdobramentos nas práticas formativas das redes de ensino. Não podemos mais tratar a formação continuada de professores como um cardápio de cursos ou capacitações pontuais que resolvem problemas específicos, ignorando a complexidade humana que nos constitui e conseqüentemente, compõem as diligências intra e extra escolares.

A escola que conhecemos hoje é capacitista e sustenta suas práticas com ações afirmativas deste preconceito. A princípio de forma ingênua e invisibilizada. Nosso papel aqui e trazer luz para esta discussão para que ela se desdobre em práticas formativas docentes e discentes numa construção efetiva para a mudança no espaço escolar e na sociedade como um todo. É com educação que se combate o preconceito, independente da sua origem.

Não é incomum encontrarmos na escola falas e atitudes que reforçam e sustentam o capacitismo de maneira generalizada, invisibilizada e normatizada que violentam os direitos e a existência da PCD dentro e fora da escola:

Quadro 9 – Narrativas capacitadas com/na/da escola referentes a ACD

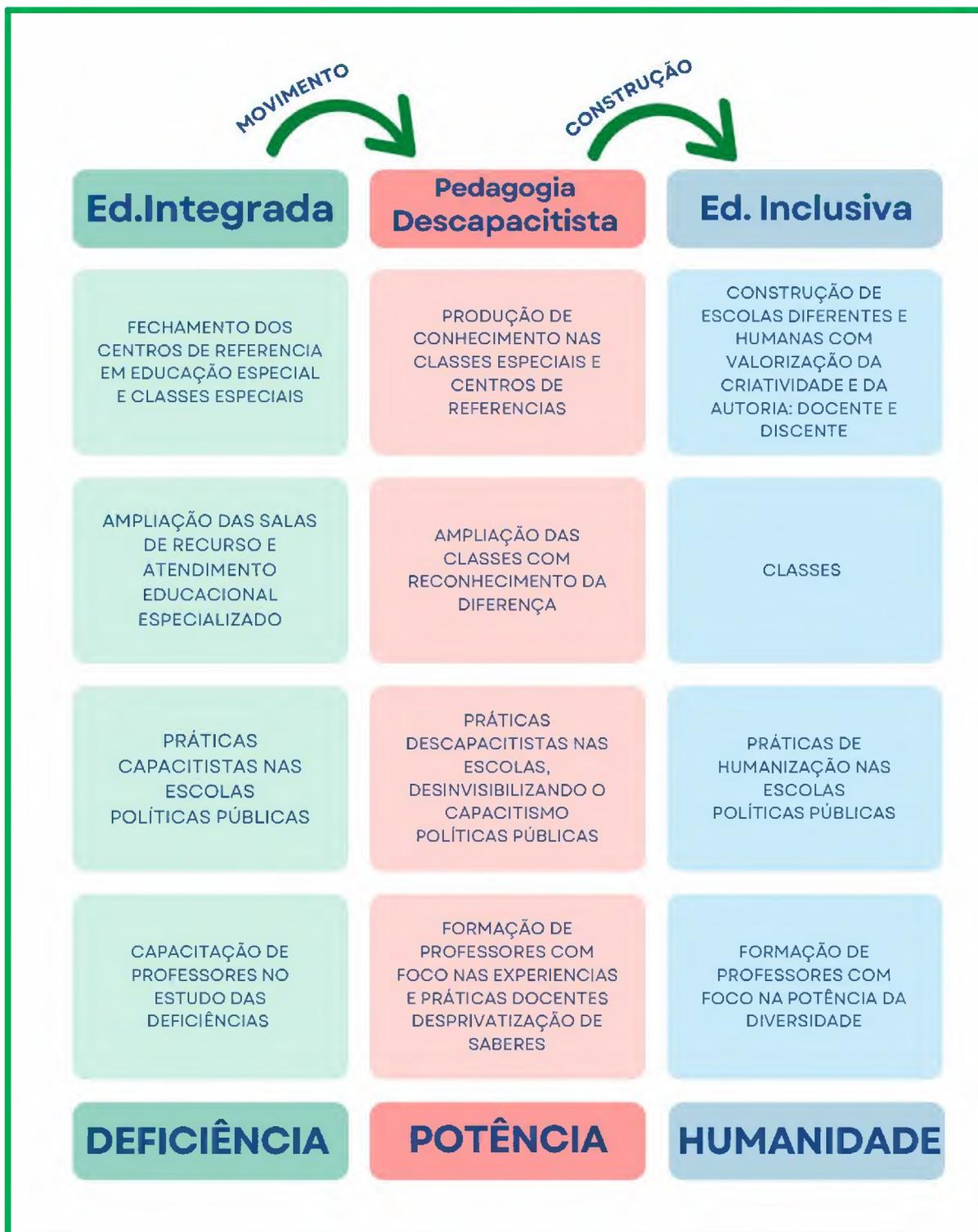
<i>Ele não vai participar porque ele tá muito cansado... (acabou de chegar na escola)</i>	<i>Acho melhor nem tentar, porque ele não consegue.</i>	<i>Não precisa disso tudo não, só uma folhinha de atividade tá bom.</i>	<i>Pra ele, só de estar aqui na escola já é muito!</i>
<i>Ele vem a escola pra socializar, né?</i>	<i>Deixa ele quietinho aqui, quando todo mundo acabar, a gente faz alguma coisinha com ele.</i>	<i>Mas ele é autista e não gosta de barulho.</i>	<i>É surdo-mudo, não faz nada.</i>
<i>Olha, eles são ótimos de trabalhar. Qualquer coisa que você dá pra eles fazerem, eles fazem felizes.</i>	<i>Então, como ele é cego e eu não sei braile, não consigo fazer as atividades com ele.</i>	<i>Como ele é cadeirante, procuro fazer atividades mais calminhas pra ele não se cansar.</i>	<i>Nossa, mas a deficiência dele é horrorosa. Vive igual uma plantinha. Vem aqui na escola pra passar o tempo.</i>
<i>Você acredita que ele namora???</i>	<i>Mas você é deficiente mesmo? Nem parece.</i>	<i>Ele até tenta coitado, mas nunca vai conseguir.</i>	<i>Pra ele, qualquer coisa serve. Não esquentar não.</i>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em experiências pessoais no cotidiano escolar.

As narrativas apresentadas (Quadro 9) e vivenciadas por mim neste espaço de atuação de 20 anos na Educação Básica em escolas públicas da Baixada Fluminense, poderiam ser infinitas, mas estas, aqui apresentadas, creio serem as mais comuns e facilmente encontradas em muitas escolas. O foco nas deficiências e nos pré requisitos para “lidar” com elas, se apresentam em situações capacitista que passam como normais no espaço escolar, que distanciam cada vez mais o ACD do seu direito de aprender. O foco na deficiência coisifica o aluno.

Nesta perspectiva, a fim de elucidar e dar início a esta discussão, elaboramos o Quadro 10 para mapear as pistas para organização e proposição de uma Pedagogia Descapacitista.

Quadro 10 – Comparativo: Ed. Integrada x Pedagogia Descapacitista x Ed. Inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora.

Assumindo hoje nossa posição diante da construção de uma educação integrada que tem um profundo desejo de incluir, observamos na organização de uma Pedagogia Descapacitista uma concretude, uma materialização a caminho da construção da Educação Inclusiva.

6.2 Escola Descapacitista: a escola que construímos

Posta a demanda da escola capacitista que conhecemos, e que se reproduz cotidianamente, o Descapacita! se aparentou como uma proposta formativa única suportada pela potência do digital em rede que nos mostrou que é possível romper com o padrão de formação de professores em moldes de “capacitação estanques” promovendo espaços de diálogo e construção de conhecimento na prática docente, de maneira interativa, colaborativa e criativa.

É nítido a forma de falar, o jeito de pensar e agir do professor que participou do Descapacita! desde o início, quando a gente compara com esses professores que estão aqui hoje pela primeira vez. Quando você falava sobre a construção do processo formativo, era isso né? Porque isso tá muito claro aqui hoje. Os termos que esse professor usa, a maneira como ele articula o conhecimento, como ele fala das referências que a gente estudou junto, dos filmes, livros, pessoas do Instagram... Parecem pessoas de mundo totalmente diferentes. Tô muito emocionada em viver tudo isso, porque eu percebo o quanto eu mudei também. Outro dia eu estava numa roda de amigos, aí a pessoa falou: “ah, porque são portadores de necessidades especiais e tal”, aí aquilo logo feriu o meu ouvido, sabe? Eu logo tinha vários argumentos pra explicar como se falava, falei sobre o capacitismo, sobre a Lei Brasileira da Inclusão. Eu me senti muito segura sobre o assunto. (Professora Waleska)

A narrativa da professora Waleska em seu relato no “Descapacita Day” é para nós um momento de concolidação de saberes. Observar as falas e posturas dos professores em ato e perceber micro revoluções na concepção humana das propostas, nos dá pistas de que investir em processo outros de formação de professores é um caminho potente de criação.

Sem o objetivo de comparar, apenas constatar e respeitar os tempo e o processo de vida e formação de cada um, entre os professores novos que participaram da atividades presenciais, foi muito comum a utilização de termos já superados e capacitista diante das vivências: “portadores de necessidades especiais”, “alunos especiais”, “alunos excepcionais” que rapidamente saltava aos ouvidos dos presentes, que se manifestaram em um movimento, não de correção, mas sim numa construção coletiva empática e educativa.

Posto isto, é necessário observar que Pedagogia está para o dicionário em definição como “ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das

teorias sobre educação e sobre o ensino” (PEDAGOGIA, 2022, p. 1), propor uma Pedagogia é pensar em ciência. Ghiraldelli Júnior (2006, p.39) afirma que:

*A modernidade reconstrói o termo [Pedagogia] na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às ideias de "condução da criança" e de "preceptorado", mais afinadas com sua origem. Os tempos modernos secundarizam a noção de pedagogia como mera atividade prática, o "tomar conta das crianças", privilegiando a acepção enquanto indicadora de *um programa, enquanto um conhecimento específico, um saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social em geral.**

Apesar do termo Pedagogia etimologicamente vir do grego *paidós* (criança) e *agodé* (condução) e por consequência a ideia de educar, conduzir a criança estar amplamente disseminada na formação de professores brasileira (LIBÂNEO, 2001), assumimos que o conceito de Pedagogia se alarga a medida que o seu reconhecimento enquanto campo científico e responsável por uma reflexão sistemática do processo educativo como um todo, como ressalta Franco (2008).

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, **ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas.** O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Assim, partindo das inspirações freireanas e suas pedagogias, bem como nas concepções aqui sistematizadas por Ghiraldelli Júnior (2006), Franco (2008); Libâneo (2001) sobre a Pedagogia, assumimos a organização de uma Pedagogia Descapacitista numa perspectiva colaborativa em que o nosso papel de professor/pesquisador se dá numa autoria integrada e implicada que possibilita a sistematização de ideias, práticas educativas, reflexão sistemática sobre os fenômenos educativos e assim se constituir numa proposta orientadora do trabalho colaborativo.

Gautier e Tardiff (2010, p. 195-196), fazem um esforço de síntese para caracterizar a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova em um quadro comparativo que nos inspira a organizar a Pedagogia Descapacitista a partir de suas categorias: (quadro 11)

Quadro 11 – Quadro descritivo da Pedagogia Descapacitista

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
TERMINOLOGIA	Pedagogia Descapacitista
FINALIDADE DA EDUCAÇÃO	Aprender/ensinar/refletir sobre a concepção do outro (PCD) a partir de suas potências (e não de suas capacidades) desinvisibilizando o capacitismo, a fim de gerar mudanças na concepção pessoal, coletiva e estrutural/ Aprender a ser anticapacitista
MÉTODO	Educar para a diversidade Educar para humanizar Ponto de partida: a diversidade que nos constitui Educação para a potencia “ <i>Long Life Learning</i> ”
CONCEPÇÃO DOS CORPOS	Corpo como potência criativa
CONCEPÇÃO DE ESCOLA	Lugar de Esperança e esperarçar Gestão criativa do caos Lugar de Complexidades e do diverso
AUTORES REFERÊNCIAS	Paulo Freire, Michel Foucault, Luis Fuganti, Edgar Morin, Boaventura Santos, Mourice Tardif, Marcia Pletsch, Edméa Santos e Aline Alvernaz
PAPEL DO PROFESSOR	Aprender, ensinar, mediar, forjar, criar, cocriar, desprivatizar saberes, compartilhar meios/modos/ambiências para ser anticapacitista
TIPO DE PEDAGOGIA	Colaboração Cocriação Desprivatização de saberes

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Deste modo, realizamos um esforço para a organização de indicadores que nos movimentem para a percepção do fazer/agir/pensar/conceber educativo na construção descapacitista, no intuito de concentrar nossa energia na transformação do cenário educativo, a saber:

- Perceba como as acrobacias capacitista se apresentam em diferentes espaços e contextos: escola, ruas, redes sociais, família, conversas cotidianas, estruturas físicas, relacionamentos, narrativas. Desenvolva seus sentidos alertas à temática capacitista.

- Aplique sua própria experiência desinvisibilizando práticas capacitista que fazem a leitura das pessoas com deficiência a partir de sua (in)capacidade abrindo diálogo e reflexões de forma autorizada, empática e amorosa.
- Conheça a PESSOA depois entenda a deficiência. Olhe nos olhos, converse e escute com empatia e amorosidade. Descubra seus desejos, sonhos e aspirações. Inclua tudo isso em seu repertório e use no seu Planejamento Participativo. É sobre *aprenderensinar* para além de.
- Aprender é um ato revolucionário e onipresente. O movimento aprendente transformam desafios em possibilidades. Aprenda nos livros, na universidade, cursos, mas também aprenda no cheiro da merenda que se espalha pelos corredores da escola, no sorriso de uma manhã ensolarada, na flor ofertada com um sorriso aberto. Aprender em tudo é HUMANIZAR as coisas.
- Invista na construção de propostas pedagógicas de maneira criativa e inovadora, que conduza a uma reflexão individual e coletiva sobre o corpo, a deficiência e a potência, destacando e evidenciando a diversidade que nos constitui.
- Entenda que todo processo de mudança demanda tempo. A construção de uma dimensão outra de tempo de aprendizagem é essencial para acolher a diversidade e a potência.
- Acredite que na diversidade que nos constitui, todo corpo é potência, cabendo assim a organização de propostas para que elas emergam e possamos criar caminhos para uma Educação Inclusiva, sem negar as necessidades urgentes de políticas públicas de acessibilidade.
- Estabeleça um compromisso com o Descapacitismo a fim de despertar professores/educadores/comunidade escolar/alunos/gentes destacando sua importância na construção de uma postura verdadeiramente anticapacista e de uma Educação verdadeiramente Inclusiva.

Nesse sentido, aqui iniciamos um diálogo de construção da Pedagogia Descapacitista em ato a partir de uma construção que foi colaborativa, emergente de um coletivo de professores e está posta para quem assim decidir se juntar a nós em autoria, autorização e cocriação.

6.3 Escola da esperança: a escola que acreditamos

A escola da esperança também é a escola que conhecemos. Nestes vinte meses imersa em campo e nos vinte anos de docência na educação básica, da rede pública de ensino na Baixada Fluminense, afirmo, com categoria, que a escola é o lugar da esperança.

Posta as condições de desigualdade e abandono social das classes mais desfavorecidas, que no meu caso se desenha com nitidez e sem esforço na Baixada Fluminense, sempre foi possível notar que toda a demanda por acesso a políticas públicas se dá pelo viés da educação a priori. Para acessar políticas públicas e existir para os bancos de dados gigantescos, a criança precisa estar na escola.

Portanto, Paulo Freire nos ensina que a esperança não é um lugar de conforto e espera e nos convida a ação e atividade na construção da mudança que desejamos. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1996, p. 47). Conceber a escola como esse lugar de acontecimento da esperança é fortalecer o exercício criativo na diversidade que nos constitui. Especificamente na construção da educação Inclusiva, a medida que se concebe em ato criativo, forjando coletivamente em atividade e vida, integrar propostas é essencial para que a esperança aconteça e se desdobre em políticas públicas.

Desta forma, sinalizamos o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) é um conceito que merece ser integrado às discussões que se desdobrarão futuramente no acontecimento de uma Pedagogia Descapacitista. O conceito de “Desenho Universal” (DU) tem sua origem na arquitetura e foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1985:

A expressão desenho universal ou universal design foi usada pela primeira vez, nos Estados Unidos, por Ron Mace, arquiteto que articulou e influenciou uma mudança de paradigmas dos projetos de arquitetura e design. Segundo ele, o desenho universal é responsável pela criação de ambientes ou produtos que podem ser usados pelo maior número de pessoas possível. A implicação de que o desenho universal deve atender a qualquer pessoa é, portanto, um pressuposto da expressão. (CAMBIAGHI, 2007, p. 71).

Apropriando-se desta ideia inicial da arquitetura, o DUA, segundo Pletsch, Souza e Orleans (2017), é sistematizado por Anne Meyes e Davis Rose (1990) com a ideia de responder as especificidades de quem apresentasse alguma deficiência, que tem por finalidade oferecer diretrizes e pressupostos que “indiquem a customização de recursos e estratégias em sala de aula efetivar a aprendizagem de todos” (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 9).

Sendo assim, a proposta de concepção do DUA nas escolas é contra hegemônica e cria condições para efetivação da aprendizagem do maior número de alunos possível sendo assim um condicionante da Educação Inclusiva, possibilitando o acesso de todos ao currículo, a partir da utilização de “estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva³⁵” (PLETSCH; SOUZA I., 2021, p.20).

Por seu turno, o conceito de acessibilidade também merece atenção na incorporação de práticas descapacitistas e integrada a proposta do DUA, sendo este entendido como a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, Artigo 3, I).

Observando então a proposta do DUA no tocante do currículo e do jeito de pensarmos a escola e a escolarização, assumindo a acessibilidade como estruturante de garantia de acesso de todos (do direito a cidade e ao ciberespaço) e a Pedagogia Descapacitista como mediadora e integradora de processos de aprendizagem, é possível pensar em um cenário que possa se construir a Educação Inclusiva.

No tocante da dinâmica do conceito de acessibilidade, a ativista digital e consultora de capacitismo Patrícia Lorete, do Instagram @janeladapatty, além de um conteúdo de muita qualidade sobre capacitismo, inclusão e acessibilidade, em um post especificamente, trouxe luz para a acessibilidade atitudinal, que permeia seu discurso na internet e carece de aprofundamento/conhecimento nas instancias escolares, que tem muito a contribuir com a Pedagogia Descapacitista.

³⁵ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2007, p.7).

Figura 59 – Print do Instagram @janeladapatty



Fonte: Lorete (2022).

As dificuldades de acesso da PCD não está apenas nas barreiras físicas que impedem a livre circulação. O capacitismo, os estereótipos, a negação, o abuso e privação de direitos, preconceitos nos espaços de escola/trabalham tornam-se barreiras atitudinais que impedem o exercício pleno da cidadania da PCD. Neste *post* específico (Figura 59), a ativista destaca a perversidade que se escondem não apenas nas práticas, como também nas ideias, como na frase destacada: “a deficiência está na mente, não no corpo!” que banaliza os prejuízos de vida da PCD por não ter acessibilidade adequada aos espaços, relacionamentos e grupos sociais como se a deficiência não deixasse suas marcas nos corpos.

É importante ressaltar que toda discussão/construção de um corpo como potencia não tem a intenção de diminuir os prejuízos causados por uma vida pautada na carência do acesso, muito pelo contrário. É a partir desta implicação, da falta do acesso, que se faz necessário a implementação de propostas em todos os níveis das dinâmicas de acessibilidade para que seja possível a construção deste corpo que é cada vez mais potencia. O corpo de potencia é o ponto de partida para a criação de propostas de acessibilidade porque sabe-se que o corpo pode tudo na diversidade que nos constitui. E é a partir desta crença que o movimento Descapacitista permite aprender e criar na construção anticapacitista.

Ressaltamos que as propostas do DUA, Acessibilidade e Acessibilidade Atitudinal merecem uma atenção especial para a continuidade da Pedagogia Descapacitista a fim de fornecer subsídios necessário para efetivar práticas descapacitistas de *ensinoaprendizagem*. Também é necessário pensar em como produzir ciência de maneira Descapacitista? Como construir teses e dissertações que não apenas avancem no tema da inclusão, mas que de fato se apresentem acessíveis? Como contribuir para *pensar/fazer* uma educação Descapacitista? É com esses e muitos outros questionamentos que nos encaminhamos desta forma a fim de construir essa escola da esperança, não apenas acreditamos mas movemo-nos esperando.

7 ABERTURAS (IN)CONCLUSIVAS

“O que vale na vida não é o ponto de partida (tampouco o de chegada) e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.”

Cora Coralina (2012)

Assumindo que este momento do texto é para além de pontuar conclusões, achados, sugestões de novos estudos, certezas e até mesmo incertezas, penso que seja adequado honrar e valorizar a trajetória, caminhada, percurso que foi trilhado por nós até aqui. A escolha por um Doutorado em Educação é para além de um projeto acadêmico. É parte de um projeto de vida em que o pesquisador/pesquisadora assume para si a construção de algo que possa contribuir para o futuro, os próximos passos, as próximas gerações, os próximos estudos em educação. É por acreditar muito naquilo que fazemos há mais de 20 anos, que chegamos até aqui, na certeza que somos seres inconclusos, inacabados e insistentes, como nos alerta Freire (2013, p. 47):

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Ter a consciência desta inconclusão, faz deste trabalho um convite para a emersão de uma Pedagogia Descapacitista, que tem como objetivo central aprender a não ser capacitista e assumir uma postura anticapacitista sendo assim uma contribuição na construção da Educação Inclusiva que acreditamos, tendo como cenário principal a escola. É sobre aprender a deficiência, mas também sobre as pessoas, as gentes. É focar nas potências do aluno em detrimento as suas (in)capacidades. Este movimento sugere que possamos aprender com toda a caminhada histórica, social, estrutural e estruturante percorrida até aqui, honrando cada pessoa que direta ou indiretamente contribui/contribui para que tenhamos a Escola Pública que conhecemos hoje. É esperar cotidianamente como um ato de existir na escola. Uma escola que tem muito, inúmeros e incontáveis desafios, mas é insistente no desejo de incluir gentes.

A Pedagogia Descapacitista também sugere o movimento formativo experiencial que valoriza o conhecimento advindo da prática educativa docente, assumindo a autoria docente na centralidade dos processos. É a partir da relação dialógica e aprendente com os alunos, a escola e comunidade escolar que é possível propor, criar e forjar aquilo que é potente em cada aluno, em cada momento de aprendizagem, em cada prática educativa.

Desta forma, reconhecemos a Pedagogia Descapacitista como um caminho, uma possibilidade de contribuição na Educação Inclusiva, que para nós é um processo dinâmico que valoriza a diversidade que nos constitui e tem o seu foco na humanidade. Educação Inclusiva é uma educação de gente, para gente, é sobre ser e estar autorizado a criar na diversidade. Acreditamos que na diversidade o corpo pode tudo! Não há limites para ser quem se é, cabendo a escola ser este espaço que acolhe, educa, cria e vive, e reivindica por políticas públicas e acessibilidade.

Retomando o objetivo inicial deste estudo que foi compreender como se dá a formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão modalidade online, observamos que esta formação continuada se deu em processo contínuo, implicado e vivido. Foi muito mais do que *aprenderensinar* sobre Educação Física, Inclusão, Capacitismo, Educação Especial, Educação Inclusiva, Interseccionalidade... foi sobre construir afetos, esperanças e sonhos, com muito conteúdo, estudo e implicação.

Observamos que muitos pressupostos até aqui desenvolvidos, nos capítulos anteriores, nos conduzem a reflexão ampla e holística sobre todo processo construído nesta trajetória do nosso dispositivo de ciberpesquisa-formação o Descapacita! Uma trajetória que inicialmente era improvável e muito incerta diante dos desafios que a vida nos impôs com a pandemia COVID-19, mas que por acreditar e compor um grupo engajado, criativo e profissional, foi possível caminhar por 20 meses de pesquisa, vida e formação.

A Pedagogia Descapacitista é uma invenção que emerge do cotidiano por uma diligência, uma necessidade urgente de incluir e humanizar os processo e políticas educativas. Os discursos de segregação e exclusão já tem mais espaço na escola. E o descapacitismo surge para a criação de novos discursos e ações que *ensinam aprendem* a ser anticapacitista.

Muito emocionada agradeço a oportunidade que a vida me deu (e me dá) de viver/aprender/formar/me formar neste processo, seguindo para novos encaminhamentos/aprofundamentos que nos conduzam para a contribuição de fazer deste lugar um mundo de infinitas possibilidades de criação, autoria e evolução.

POST-SCRIPTUM: SOBRE ESCREVER A TESE, PARIR E LAVAR A ROUPA...

04:30! Levanta!
Toma café e treina
Volta que as crianças têm que ir pra escola
Arruma mochila 1
Arruma mochila 2
Mamadeira e fruta: prontas!
Nossa, quanta roupa tem pra lavar!
Beijo, te amo, bom dia pra vocês!
Bota roupa na máquina
Senta e escreve
Lê e escreve
Acabou de lavar
Estende
Mas será que esse objetivo tá bom?
Esse termo ou o outro?
Mais uma live pra ver, misericórdia...
Acabou o pregador!
Bota mais roupa pra lavar
Toma banho, se arruma, vai pra escola
Epa! Tem mais roupa pra estender
Na volta eu estendo
Vai pra escola
Primeiro tempo, bora correr!
Segundo tempo, pula no colchão!
Jesus não mandei o email! Era até hjje!
Não tirei o feijão pra janta! Mas será que tem feijão? Putz...
Será que ainda tem bisnaguinha?
Terceiro tempo: pique-cola!
Culpa... tô ficando muito tempo longe das crianças...
Quarto tempo: “não chuta a bola de voleeeeeeee!!! Só tenho uma!
- “Não vai ter futebol não? Credo professora!
Quinto tempo: tem áudio no grupo, 12 minutos! Já tô cansada sem ouvir!

Será que eu invisto nessa ideia? Mas e o título? Não aguento mais mudar...

Esse livro é pra amanhã??? Já vi que serão 3 horas só de sono...

Pega as crianças

Que saudade! Será que sou uma boa mãe?

Graças a Deus! Tem feijão!

Caraca, não estendi a roupa! Daqui a pouco eu faço...

“-Quero cenoura!”

“-Quero carninha!”

“-Uh, uh: papai chegou!”

Graças a Deus, vai brincar com as crias pra janta sair

Tenho que ler aquele artigo e o livro também!

Corta cebola, aproveita e chora!

Tá pesado, a gente consegue...

Janta pronta! Mas e a roupa? Daqui a pouco...

Lava a mão

Jantamos...

Vamos tomar banho?

Corre pra lá... corre pra cá...

Joga bola na sala

É pique-esconde!

Abre o guarda-roupa: achei vocês!

Tá com o papai.

Sennnn orrrr! Esqueci de fazer o pix do material escolar.

Ai Jesus! Preciso anotar essa ideia! Me dá um papel!!!!

Banho tomado, cheirosinhos...

Historinha e mimi...

Amor, vou deitar só um pouquinho...

Tempo...

Socorro! Adormeci no cheiro das crias!

Tem artigo pra resenhar... Senta e escreve!

Mas e a roupa? Não estendi...

Não vai ter jeito, vou ter que lavar de novo...

E eu sei que você também tem que lavar a sua...

Só gente sabe.

REFERÊNCIAS

- [ART] O Corpo sem Órgãos de Artaud, Deleuze e Guattari. Marco Antonio Machado. Santa Cruz: Nead Unicentro, 2019. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal Nead Unicentro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-H8I0sbXww0>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13 n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó-SC: Argos, 2009.
- AGUIRRE, E.; MONTEIRO, S. B. A filosofia da diferença: reterritorializando alguns conceitos deleuzianos no campo da educação. **Educação e (Trans)formação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–13, 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/1173>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVERNAZ, A. **SAERJ: implicações na avaliação do processo ensino-aprendizagem em duas escolas estaduais de Belford Roxo – RJ**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.
- ALVERNAZ, A. *et al.* Planejamento Participativo na Educação Especial: possibilidades para a construção de competência, autonomia e vínculos sociais. In: SCHUZ, A.; MAYER, L.; AMARAL, M. A. F. (orgs.) **Um olhar sobre a Educação Contemporânea: abrindo horizontes, construindo caminhos**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. p. 281-288. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/978-65-88362-08-2>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ALVERNAZ, A.; ANISZEWSKI, E.; RANGEL, W. (org). **Educação Física Escolar: Práticas Inspiradoras na Rede Municipal de Mesquita/RJ**. Curitiba: CRV, 2020.
- ALVERNAZ, A.; SANTOS, E. O ciberativismo PCD e a formação de professores de Educação Física para a Inclusão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS..., 11, 2022, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2022. Disponível em: <https://www.seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR614.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ALVERNAZ, A.; SOUZA, N. M. P.; HENRIQUE, J. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e06778, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6778>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ALVES, L.; PORTO, C. M. **“Whatsaula”**: aprendizagem colaborativa em movimento. João Pessoa: editora UFPB, 2019.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 15-38.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2006.

AMARAL, B.; ALVERNAZ, A. Formação inicial: mobilização dos saberes docentes na articulação teoria-prática em licenciandos de educação Física. *In*: OLIVEIRA, E. C. da S.; SILVA, G. S. (orgs). **Educação Física escolar: da formação à ação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021. p.10-20. Disponível em: <https://doi.org/10.47402/ed.ep.b20216540805>. Acesso em: 20 nov. 2022.

AMARAL, M. M. do; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090692>. Acesso em: 22 abr. 2022.

AMARAL, M. M. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online**. 2014. 239 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

ANACLETO, F.; CELY, E. Fases da carreira e do desenvolvimento profissional. *In*: HENRIQUE, Jose. et al (org): **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física**. Reflexões sobre a formação docente. Curitiba: CRV, 2016. p. 137-164. v. 10.

ANDRADE, N.; CALDAS, A.; ALVES, N. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – ‘após muitas conversas acerca deles’. *In*: OLIVEIRA I.; PEIXOTO, L.; SÜSSEKIND, M. L. (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19-42.

ANUNCIACÃO. Compositor: Alceu Valença. Intérprete: Alceu Valença. Álbum: Anjo Averso, 1983.

ARAÚJO, M. *et al*. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, ano 2010, v. 27, ed. 84, 2010. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/195/formacao-de-professores-e-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia--analise-de-resumos-de-artigos-na-base-scielo>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24- 51.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALEZ, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 285-308, abr., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24205/17184>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ASSIM falou Zaratustra: Corpo sem órgãos. Direção: Luiz Fuganti. [S.l.], 2021. 1 vídeo (6 min.). Publicado pelo canal Luiz Fuganti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxnItfJimaM>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BARBOSA, J.G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010.

BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, M.. Diário online no whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In*: SANTOS, E.; CAPUTO, S. (orgs). **Diário de pesquisa na Cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

BARRETO, M. A. *et al.* A Preparação do Profissional de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Deficiência. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 152-167, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5585/podium.v2i1.41>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BEM BOLADO. [S. l.], 2 jun. 2022. Instagram: @bembolado.laranesteruk. Disponível em: <https://www.instagram.com/bembolado.laranesteruk/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Motricidade**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 891-900, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273023568113.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Índice Para a Inclusão**. Desenvolvendo a Aprendizagem e participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. [S.l.]: LaPEADE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/fev, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo Técnico. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei 13.146/2015, 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Paulo Reglus Freire é reconhecido como Patrono da Educação Brasileira por sua dedicação à alfabetização e a educação da população pobre**. Brasília: MEC, 16 abr. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira> Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Ata VII reunião do comitê de ajudas técnicas – CAT/CORDE / SEDH / PR**, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRUNO, A. R. A mediação partilhada em redes sociais rizomáticas: (des)territorialização de possibilidades para a discussão sobre o ser tutor e a tutoria em cursos online. *In*:

FONTOURA, H. A; SILVA, M. (orgs.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 116-32. Disponível em: <http://www.fe.ufjf.br/anpedinha2011/livro1.html>. Acesso em: 05 maio 2022.

CAMBIAGHI, S. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CAMPBELL, F. Incitando ficções jurídicas: a data da deficiência com a ontologia e o corpo capaz da lei. **Revisão da Lei de Griffith**, *[S.l.]*, v. 10, p. 42 – 62, 2001.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): a preliminary conversation about Ableism. **M/C Journal**, *[S.l.]*, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/mcj.46>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**: mapas da interculturalidade. 2 ed. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 20. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHOUINARD, Vera. “Making Space for Disabling Difference: Challenges Ableist Geographies.” **Environment and Planning D: Society and Space**, *[S.l.]*, v. 15, p. 379–387, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1068/d150379>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: Meias Confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/vintem-de-cobre>. Acesso em: 20 nov. 2022.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, *[S.l.]*, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**. São Paulo: Guanabara Koogan S.A., 2003.

DEIXA o menino jogar. Compositor: Alexandre Carlo Cruz Pereira. Intérprete: Natiruts. Álbum: Nativus, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

EDFVIDA. Educação Física é vida. **Trenzinho que fala, né?!**. *[S. l.]*, 7 mar. 2022.

Instagram: @edfvida. Disponível em:

https://www.instagram.com/reel/CazUatXjov2/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 27 ago. 2022.

EDUCAÇÃO Física Mesquita/RJ. /S. l./, 2 jun. 2022a. Instagram: @educacaofisica.mesquita. Disponível em: <https://www.instagram.com/educacaofisica.mesquita/>. Acesso em 27 ago. 2022.

EDUCAÇÃO Física Mesquita/RJ. A Tv tem @rodrigohilbert mas a gente, a educação física tem ele: @jorgericardopedro. /S. l./, 11 ago. 2022b. Instagram: @educacaofisica.mesquita. Disponível em: https://www.instagram.com/p/ChINZGEOv9X/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

EDUCAÇÃO Física Mesquita/RJ. Audio Post... “O que muda quando a gente aprende junto: todos com todos...”. /S. l./, 26 abr. 2022c. Instagram: @educacaofisica.mesquita. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cc0wMaXOZ-2/>. Acesso em 27 ago. 2022.

EDUCAÇÃO Física Mesquita/RJ.. Hoje o trabalho docente está sendo bem diferente... /S. l./, 04 abr. 2022d. Instagram: @educacaofisica.mesquita. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cb7r168rVgI/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

EU QUERO ser feliz agora. Compositor: Oswaldo Montenegro. Intérprete: Oswaldo Montenegro. Álbum: De Passagem, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X495oVHbZ98>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FERREIRA, J. Significados e tessituras da formação continuada no âmbito do desenvolvimento profissional do professor. In: HENRIQUE, Jose. Et al (org): **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação docente**. v. 10. Curitiba: CRV, 2016.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/ exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, M. P. S. **Inclusão**: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRANCO, M.A. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUGANTI, L. **Corpo em Devir: Palestra de Luiz Fuganti para o Ciclo sobre arte e poder no CCSP em junho de 2007**. Escola de nômades, 2016. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/11/corpo-em-devir-palestra-transcrita-2/>. Acesso em: 5 abr 2022.

FUGANTI, L. **Curso de Introdução à Esquizoanálise - Aula 1 - Eu como passagem e a demolição do sujeito**. Direção: Luiz Fuganti. *[S.l.]*, 2022. 1 vídeo (1h 42min.). Publicado pelo canal Luiz Fuganti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBVPjK3Wqcw>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FUGANTI, L. **Corpo**. Direção: Luiz Fuganti. *[S.l.]*, 2021. 1 vídeo (55min.). Publicado pelo canal Luiz Fuganti. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uTdsvZLoQrk&list=LL&index=323>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GALEFFI, D. A. Prefácio. *In*: MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32184>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GANDIN, D. **A prática de planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos: cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, D. **Planejamento Como Prática Educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46. dez./jan./fev.,2014.

GATTI, B. A. *et al.* Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos. *In*: ESTUDOS & Pesquisas Educacionais: estudos realizados em 2007 • 2008 • 2009, no 1. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 95-138.

GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte**. Brasília: Unesco, 2012.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. **Andamios: Revista de Investigación Social**, Ciudad de México, v. 19, n. 49, p. 217-240, 2022. Disponível em: 20 nov. 2022.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e social**. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-estudos-da-deficiencia-branticapacitismo-e-emancipacao-social>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física**. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é pedagogia**. 3. ed. 5. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, n. 193).

GIANCRISTOFARO, Humberto. A noção de corpo-sem-órgãos em Artaud e no Teatro da Crueldade: artigo sobre Antonin Artaud. **Questão de Crítica**, [S.l.], 19 mar. 2010. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2010/03/a-nocao-de-corpo-sem-orgaos-em-artaud-e-no-teatro-da-crueldade/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GIROUX, H. A. Prefácio. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação**, [S.l.], v. 6, p. 13-30, 2006.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, R; SANTOS, E. Ciberativismo surdo: em defesa da educação bilíngue. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 143-166, set./dez., 2012. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24275/17254. Acesso em: 02 abr. 2021.

GONÇALVES, A. M. Serendipidades! **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira, Belo Horizonte, 23 ago. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/915-ana-maria-goncalves-serendipidades>. Acesso em: 20 nov. 2022.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. Acesso em: 20 nov. 2022.

IBGE. **Mesquita (Rio de Janeiro)**. Panorama. *[S.l.]*: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mesquita/panorama>. Acesso em: 20 nov. 2022.

IANUSKIEWITZ, D.; OMOTE, S. **Análise do texto: Normatização, integração, inclusão**. Marília: Unesp, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1485.9604>. Acesso em: 20 dez. 2022.

INVESTINDO EM 30. *[S. l.]*, 2 jun. 2022. Instagram: @turma1investindoem30. Disponível em: <https://www.instagram.com/turma1investindoem30/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGES, M. Filosofia da diferença para compreender a biopolítica. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, ed. 326, abr., 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3165-ciclo-de-estudos-filosofias-da-diferenca>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LABORATÓRIO de produtividade para inquietas. *[S. l.]*, 2 jun. 2022. Instagram: @laboratorio_de_produtividade. Disponível em: https://www.instagram.com/laboratorio_de_produtividade/. Acesso em: 20 nov. 2022.

LACAZ-RUIZ, R. O Espírito de Serendípite. **Mirandum: estudos e seminários**, *[S.l.]*, ano 2, n 4, Sup., jan-abr 1998. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand4/suplem4/oesprito.htm>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LARA, R. Acasos, serendipidades e insights nos processos criativos de artistas visuais. **Revista Triades**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jun., 2016. Disponível em: <https://triades.emnuvens.com.br/triades/article/view/27/21>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LI, W.; RUKAVINA, P.B.; WRIGTH, P. Coping mechanisms against weight related teasing among overweight or obese adolescents in urban physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, [S.l.], v. 31, p. 182-199, 2012.

LIBÂNEO, J. C. O Ensino da Didática, das Metodologias Específicas e dos Conteúdos Específicos do Ensino Fundamental nos Currículos dos Cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.630>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. **E você, o que falaria para o ministro?**. [S. l.], 1 set. 2021. Instagram: @historiasdecego. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTSOCdOFQ03/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

LONGO, M. **Esta semana o senhor Milton Ribeiro, Ministro da Educação fez colocações muito infelizes sobre nós Pessoas com Deficiência**. [S. l.], 19 ago. 2021. Instagram: @miguel_longo. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CSxci7ep-uU/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

LOPES, P. Deficiência como categoria do Sul Global: primeiras aproximações com a África do Sul. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n366923>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LORETE, P. **“A deficiência está na mente, e não no corpo!” Você tem certeza disso?** [S. l.], 24 out. 2022. Instagram: @janeladapatty. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CkGNEWptwQL/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária: experiências transingulares com o método em ciências da educação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32184>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Editora Vozes Limitada, 2013.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a Formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G., BORBA, S. C. **Pedagogia Universitária**: a escola de Paris 8 em ciência da educação. Salvador: EDUNEB, 2014.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R.; MACEDO, S. M. Currículo: implicações conceituais. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. **Currículos**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 3-17.

MADDALENA, T.; ROSSINI, T.; SANTOS, E. Diário hipertextual, online de pesquisa: uma experiência no aplicativo evernote. In: SANTOS, E.; CAPUTO, S. (orgs). **Diário de pesquisa na Cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

MADEIRA, A. Mesquita ameaça de demissão 103 servidores, a maioria da Educação. **Eu, Rio!**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://eurio.com.br/noticia/23012/mesquita-ameaca-de-demissao-103-servidores-a-maioria-da-educacao.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MARTINS, V. **Os cibervídeos na educação online**: uma pesquisa-formação na cibercultura. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEDEIROS, W. R. S. **Capacitação dos professores de Educação Física perante o processo de inclusão dos alunos com deficiência física**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/13169>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MEES, L. Nietzsche e o caos como caráter geral do mundo. **Revista Ítaca**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 51-61, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/Itaca/article/view/579/532>. Acesso em: 4 de jun. 2022.

MELLO, A. G. de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182556/PASO0431-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], 2016, v. 21, n. 10, pp. 3265-3276. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MENDOZA, R. G. Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. **Sinectica: REvista etelectronica de educacion**, Jalisco, v. 1, n. 50, p. 1-16, jan., 2018. Disponível em:

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MESQUITA. Prefeitura Municipal. **Professores de Educação Física trabalham a inclusão social**. Mesquita, 28 set. 2022. Disponível em:

<https://www.mesquita.rj.gov.br/educacao/2022/09/28/professores-de-educacao-fisica-trabalham-a-inclusao-social/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S. Redes sociais e educação: acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (orgs). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 67-84. Disponível em: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9788578792831.0005>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MORGADO, F. F. da R. *et al.* Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], 2017, v. 23, n. 02, p. 245-260, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MORAIS, B. P.; POSSAMAI, L. Escrita acadêmica: conteúdo e atividade na pós-graduação. **Recite: Revista Carioca de Ciência Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro: v.6, n. 2, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/218/201>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MOTTA, N. **Não ao decreto 10502!**. *[S. l.]*, 24 ago. 2021. Instagram: @desenhosdonando. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CS9fgyNrvCl/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 2 jun. 2022.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

NOVA ESCOLA. 20 qualidades do professor ideal. **Nova Escola**, São Paulo, 01 out. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/331/vinte-caracteristicas-professor-ideal>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NÓVOA, A. Carta a um jovem pesquisador. **Revista Investigar a Educação**, *[S. l.]*, série 2, n.3, 2015.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2004.

NOVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

O QUE É interseccionalidade e qual sua importância para a questão racial? | Nexo Políticas Públicas. Apresentadora: Flavia Rios. Edição: Ana Beatriz Miraglia. *[S. l.]*, 2021. 1 vídeo (8 min.). Publicado pelo canal Nexo Jornal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PVO4CQVIPPE>. Acesso em: 20 nov. 2022.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & A Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, M. V. **Inovação em educação**. Encontro por vir, 9 fev. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/pandemia-aumenta-procura-por-cursos-online-sobre-habilidades-comportamentais-e-vida-digital/>. Acesso em: 27 maio 2021.

PEDAGOGIA. *In*: DICIO: dicionário online da língua portuguesa. *[S. l.]*: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pedagogia/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PEDRONI, F. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio**, *[S. l.]*, v. 3, n. 6, p. 245–254, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7724>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra**: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. 255 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%3a3o%20Final%20com%20Capa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIANCASTELLI, T. Recado ao Ministro da Educação. *[S. l.]*, 17 ago. 2021. Instagram: @tathipiancastelli. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CSrQMTaA4_w/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PLETSCH, M. D., SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das Diretrizes de Educação Especial Brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619869092015>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C. de; MENDES, G. M. L. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11-26, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/teias.2021.58619>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. *In*: PLETSCHE, M. D *et al.* **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes, (RJ): Encontrografia, 2021. p. 13-25. Disponível em: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PLETSCH, M.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v.14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 14, ano 4, ago./out., 2000, p. 21-24.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2019a.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b. Disponível em: <https://cdl-static.s3-sa-east-1.amazonaws.com/trechos/9788535932874.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIBEIRO, M. R. F. **A sala de aula no contexto da cibercultura**: formação docente e discente em atos de currículo. 2015. 207 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9882. Acesso em: 8 fev. 2022.

RIOS, N. V. de F.; NOVAES, B. C. de A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 81-98, abr., 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100007>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando...** Guia de Metodologias da Pesquisa Para Programas Sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, [S.l.], v. 7, n. 2, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralistada comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. App-learning e a imaginação criativa a serviço da educação [Prefácio]. In: COUTO, E; PORTO, C; SANTOS, E. (org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, [S.l.], n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso: 1 set. 2022.

SANTOS, E. #livesdemaio... Educações em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, jun. 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1109>. Acesso em: 15 jun 2022.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. *In*: SILVA, M; PESCE, L; ZUIN, A. (orgs.) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 29-48.

SANTOS, E. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11800/1/Tese_Edmea%20Santos1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Lisboa, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de educación**, Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.], n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SANTOS, E. WEBER, A. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. *In*: SANTOS.; CAPUTO, S. (org.). **Diário de pesquisa na Cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, R. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura**: itinerâncias de grupos de Pesquisa no Facebook. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SARAIVA, A. C. L. C. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 31, p. 645–659, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v10i31.2470>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SCHLÜTER, C., KRAAG, G.; SCHMIDT, J. Body Shaming: an Exploratory Study on its Definition and Classification. **International Journal of Bullying Prevention**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00109-3>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERON, B. B. *et al.* O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista – dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.113969>. Acesso em: 1 mar 2022.

SHINOHARA, Gabriel. ‘Nós não queremos o inclusivismo’, diz ministro da Educação sobre crianças com deficiência nas escolas. **O Globo Brasil**, [S. l.], 23 ago., 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/nos-nao-queremos-inclusivismo-diz-ministro-da-educacao-sobre-criancas-com-deficiencia-nas-escolas-25167927>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, A. B. **Docência online**: uma pesquisa-formação na Ciberultura. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, M. (Org). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 19, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008 Acesso em: 24 mai. 2019.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. São Paulo: Loyola, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVEIRA, S. A. da. Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo. **Revista USP**, [S. l.], n. 86, p. 28- 39, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13811>. Acesso em: 19 mar. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, R. **Deleuze e Guattari**: corpo sem órgãos. Razão inadequada, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

WERNECK, P. [vídeo]. /S. l./, 19 ago. 2021. Instagram: @paulamwerneck. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/CSseHTQjDxl/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

YORK, S. W. **Por que atrapalho a escola?** Anped. /S. l./, 3 set. 2021. Instagram: @sarawagneryork. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CTV9PhoAHjj/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 20 nov. 2022.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA CIBERPESQUISA-FORMAÇÃO



CARTA CONVITE

Mesquita, 25 de março de 2021

Caro(a) Professor(a),

Convite para participar da Ciberpesquisa Formação que acontecerá juntamente com os GEPEFs de 2021.

É com muita alegria que o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, GPDOR Rural, coordenado pela Professora Doutora Edméa Santos e, juntamente com a Professora e Doutoranda Aline Alvernaz, convida você professor(a) para participar das atividades de Formação Continuada dos GEPEFs (Grupo de Estudo dos Professores do Ensino Fundamental – Educação Física) organizado pela SEMED/Mesquita (Secretaria Municipal de Educação de Mesquita) em nova parceria com o nosso Grupo de Pesquisa.

Para o ano de 2021, as atividades se propõem a desenvolver o processo de formação continuada de professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão escolar, como foi uma demanda já manifestada em anos anteriores pelos professores da rede de Mesquita.

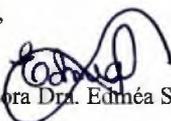
Nossas atividades, a princípio, serão desenvolvidas nos encontros síncronos do GEPEFs e com atividades no assíncrono no Instagram [@educacaofisica.mesquita](https://www.instagram.com/educacaofisica.mesquita). Nosso objetivo é compreender como se dá a formação continuada do professor de Educação Física na perspectiva inclusiva na modalidade on-line. Pesquisar os processos formativos contribui para inovações em modelos e propostas formativas vindouras, bem como valoriza a formação do professor como parte essencial do exercício docente.

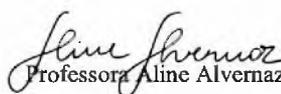
Com essas propostas nós queremos avançar nas discussões da Educação Física Inclusiva refletindo sobre questões legais, de acesso e direito a Educação/Educação Física, como também aprofundar questões do corpo e deficiência na escola e assim perspectivar novos cenários de uma Educação Física que contribui para a Inclusão escolar.

Destacamos que a adesão as atividades deste projeto e pesquisa é livre, inteiramente gratuita e que não haverá nenhum ônus e/ou bônus para ambas as partes envolvidas. Ressaltamos que ao participar deste processo, você também terá direitos de imagens e sua produção textual e imagética e sonora para compor a nossa pesquisa.

Desde já, seja muito bem-vindo(a)!

Atenciosamente,


Professora Dra. Edméa Santos


Professora Aline Alvernaz



GEPEF

GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

EDUCAÇÃO FÍSICA

2021

"REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO
FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"

BOAS VINDAS

SEJA BEM VIND@

Que bom que você chegou até aqui. Neste pequeno e-book você encontrará orientações relevantes sobre as atividades que serão desenvolvidas nos GEPEFs de 2021.

SUA CARTA CONVITE

A PROPOSTA

Neste ano de 2021, a temática dos GEPEFs estará voltada para reflexões sobre a Educação Física em sua perspectiva Inclusiva.

Para tanto, contamos com o convênio já estabelecido com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC).



Foto: Professor Colaro

Desta forma, além de desenvolvermos e cocriarmos o nosso projeto de formação continuada em serviço de 2021, também estaremos contribuindo com os estudos e pesquisa de Doutorado da Professora Aline Alvernaz que será responsável pela arquitetura das propostas e mediação institucional.

continuando...

O objetivo da pesquisa é **compreender como se dá a Formação Continuada dos professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão na modalidade on-line.**

A PROPOSTA



Foto: Professora Luciene

Para tanto, usaremos nossos encontros síncronos mensais, que acontecem de acordo com a nossa agenda com data e horário organizados, por aplicativo de webconferência, (zoom), para aprofundarmos nossas propostas.

Também usaremos o Instagram [@educacaofisica.mesquita](https://www.instagram.com/educacaofisica.mesquita) para atividades assíncronas, em que estaremos "com disper_

são geográfica e com a partilha de tempo de comunicação variados" (SANTOS, 2020).

Lá no Instagram, a ideia é que a conversa iniciada nos GEPEFs continue através de posts, comentários, propostas de lives, vídeos, memes e etc, e assim possamos utilizar as potencialidades e as múltiplas linguagens desta rede social para integrar nosso processo formativo com muito entretenimento e atividades no ciberespaço.

GEPEF - EDUCAÇÃO FÍSICA - 2021

seguindo...

Desta forma, também acreditamos que, para além do senso comum de que "se perde tempo nas redes sociais", estas podem e devem ser incorporadas nos processos educativos, inclusive, na formação de professores!

A PROPOSTA



Foto: Professor Fernando Bastos

Que bom que você está aqui!

Todo esse processo só é possível porque você professor, professora, aceitou este desafio de caminhar conosco esse ano!

A PROPOSTA



Foto: Professora Aline Alvernaz, aluno Adrei, não se iluda com esses olhos miúdos... rs. Isso é chapa quente! Que saudade!

OBRIGADA!

GEPEF - EDUCAÇÃO FÍSICA - 2021

Primeiramente...

TAREFA

Pedimos que você responda as questões deste formulário (tempo de resposta em média 5 minutos) que tem por objetivo aproximar as expectativas de aprendizagem com a proposta formativa de 2021, bem como identificar nossas primeiras percepções acerca da questão principal da nossa temática: a Inclusão.

CLIQUE AQUI PARA
RESPONDER



Foto: Professora Luciene

Nosso Instagram

TAREFA



educacaoofisica.mesquita [Seguir](#)

0 publicações 51 seguidores 3 seguindo

Educação Física Mesquita/RJ
#educacaoofisicaescolar Compartilhando nossas práticas e construindo conhecimento 🌈🌈🌈🌈🌈🌈

Este Instagram será nosso espaço, nosso lugar, também! Através dele produzimos depoimentos, mídias, imagens, sons... sobre todo este processo formativo que vivemos a cada dia.

Então, pedimos que você siga este IG.

CLIQUE AQUI PARA
SEGUIR

A OCUPAÇÃO

Agora, temos um convite!

Você é convidado, convidada a ocupar este Instagram. Para tal, gostaríamos que você escolhesse uma foto ou um vídeo, você decide a forma, e faça um post no seu IG do Instagram contando um pouco quem é você: professor e professora de Educação Física!

TAREFA



Foto: Professora Aline Alvernaz

Você pode contar quem é você hoje nesse processo de docência na pandemia, pode ser da sua época da graduação, ou quem sabe contar uma história que marca sua trajetória e diz muito sobre sobre hoje!

Poste no seu Instagram e no fim do post coloque:

#efmesquita

Desta forma repostaremos e agruparemos todas as nossas atividades no mesmo lugar do Instagram e lá poderemos ver, curtir, comentar, rir um pouco da foto do amiguinho, admirar, conhecer... e assim, ocupando nosso espaço.

CLIQUE AQUI PARA VER ALGUMAS SUGESTÕES DE POST E SE INSPIRAR

GEPEF - EDUCAÇÃO FÍSICA - 2021

Para terminar...

SUPORTE

Em caso de dúvidas, apoio tecnológico, sugestões, críticas, um ombro amigo docente e demais solicitações, conte sempre com nossos contatos disponíveis pra auxiliar!



ORIENTAÇÕES

É para ser leve, formativo, criativo, dinâmico, sensível e LIVRE! Aqui a nossa proposta é heteroformativa (MACEDO, 2020), isso implica na formação-com-o-outro e desta forma construiremos na diversidade de saberes, acreditando ser isto que nos une enquanto PROFESSORES!

Segundo dados do IBGE temos 25% da população brasileira com algum tipo de deficiência, são cerca de 45 milhões de pessoas. Acreditamos que com esta proposta de estudo/reflexão/formação possamos contribuir para a desinvisibilização destas pessoas e de fato, dentro das nossas "microrrevoluções", possa contribuir para uma Educação Física na perspectiva Inclusiva.

ANOTAÍ...

DATAS DOS GEPEF/2021

26 DE FEVEREIRO

25 DE MARÇO

29 DE ABRIL

27 DE MAIO

24 DE JUNHO

15 DE JULHO

26 DE AGOSTO

30 DE SETEMBRO

28 DE OUTUBRO

25 DE NOVEMBRO

09 DE DEZEMBRO

OBS. IMPORTANTE!

ESTAS SUGESTÕES DA DATAS PODEM SOFRER ALTERAÇÕES DIANTE DO CALENDÁRIO ESCOLAR, INFORMAREMOS ANTECIPADAMENTE QUAISQUER ALTERAÇÕES.



COM
AMOR,



Aline Alvernaz

PROF. EDUCAÇÃO FÍSICA MESQUITA
PESQUISADORA GPDOC
DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO



Waleska Rangel

PROF. EDUCAÇÃO FÍSICA MESQUITA
COORDENADORA ANOS FINAIS
EDUCAÇÃO FÍSICA



APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Docência e Cibercultura – GPDOC/UFRRJ. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, telefone 2682-1201; 2681-4707; 2681-1220. Você receberá uma cópia desse Termo para ficar em sua posse.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONLINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Edméa Oliveira dos Santos.

Pesquisadora: Aline de Alvernaz.

Telefones para contato da UFRRJ: 21 37833982 / 21 26821841.

Telefone para contato: 21 964746140 (Aline Alvernaz)

♦ **Objetivo do projeto:** Compreender como se dá a Formação Continuada de professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão na modalidade online articulada ao Instagram.

♦ **Descrição da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos metodológicos:** Esta pesquisa procura entender como desenvolver processos de formação continuada de professores na modalidade online. Para isso, os professores desta pesquisa participarão dos GEPEFs (Grupo de Estudos de Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física, em seus encontros mensais promovidos pela Coordenação de Educação Física da Prefeitura Municipal de Mesquita em parceria com a UFRRJ, na modalidade online. Desta forma os dados de pesquisa serão oriundos de narrativas e rastros digitais na internet deixados pelos professores. Todos os procedimentos metodológicos garantem o total sigilo que serão utilizadas apenas para o trabalho científico. Nossa pesquisa é de caráter qualitativo e descritivo e prevê o seu desenvolvimento seguindo as recomendações da deliberação nº 40 de 2020.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** Esse estudo busca proporcionar conhecimento mais aprofundado acerca de possibilidades de organização e promoção de formação continuada de professores na modalidade online, tão relevante em tempos de pandemia COVID19 em que o distanciamento social precisa ser garantido, bem como ser um legado para organizações futuras pós pandemia. Investigar novos meios e modos de promover a formação continuada de professores contribui para a ampliação das redes educativas e a construção de conhecimento em rede.

♦ **Período de participação, sigilo e consentimento:** A participação ocorrerá durante o período de realização da pesquisa. Será garantido total sigilo dos sujeitos e que terá, a qualquer tempo, liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal. Não haverá qualquer benefício financeiro em razão da participação nesta pesquisa. Os dados desta proposta de pesquisa, serão salvaguardados pelo anonimato dos participantes, que não serão identificados em nenhuma das fases de desenvolvimento ou publicações oriundas desta pesquisa, ao não ser pela autorização por escrito, firmando do termo de autorização de imagem, do participante que o desejar.



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

♦ Riscos inerentes à participação na pesquisa: Por tratar de método não invasivo, não se prevê riscos e/ou prejuízos explícitos aos participantes em razão dos procedimentos da pesquisa, e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, salvo aqueles julgados como subjetivos, mas que se apresentam como mínimos, isto é, o indivíduo pode se sentir embaraçado em responder alguma questão que possa surgir nas atividades. Por isso, se prevê aos participantes o acompanhamento da pesquisadora para os esclarecimentos e auxílio no que considerem necessário, de modo a garantir sua autonomia, bem como a compreensão adequada das atividades e esclarecimentos de dúvidas decorrentes do desenvolvimento dos procedimentos. Além disso, é garantido aos participantes que não sofrerão nenhuma premiação ou punição, exposição ou constrangimento por registrarem suas opiniões.

♦ Custos e remuneração: Embora não sejam previstos custos aos participantes da pesquisa, caso ocorram excepcionalmente, os pesquisadores responsáveis pela pesquisa se propõem a arcar com o custeio ou ressarcimento a quem de direito.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e **esclarecido(a)** pelo pesquisador sobre o estudo, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência, e desenvolvimento curricular. E, foi-me entregue uma cópia do presente termo.

_____, _____ de _____ de _____

Nome (se desejar) e Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

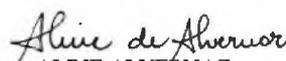
Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

Pesquisadoras responsáveis:

_____, _____ de _____ de _____


EDMÉA DE OLIVEIRA DOS SANTOS
Orientadora PPGEduc/ UFRRJ


ALINE ALVERNAZ
Doutoranda PPGEduc/ UFRRJ

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS

(LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu,

RG Nº _____, e do CPF Nº _____,

residente e domiciliado no endereço _____

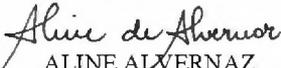
por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, aos pesquisadores EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS e ALINE DE ALVERNAZ BRANCO FERRAZ, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONLINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO” tais como: fotos, vídeos, E-Book entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma impressa, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorização em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.


EDMÉA DE OLIVEIRA DOS SANTOS
Orientadora PPGEduc/ UFRRJ

_____, _____ de _____ de _____


ALINE ALVERNAZ
Doutoranda PPGEduc/ UFRRJ



DADOS PARA CONTATO	
Nome	
Endereço	
Cidade	
RG Nº	
CPF Nº	
Telefone	
Email	

Artigo 79º CODIGO CIVIL

(Direito à imagem)

1- O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71º, segundo a ordem nele indicada.

2- Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.

3- O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

LEI N. 9.610/98

Capítulo VI

Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§ 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor:

I - o título da obra audiovisual;

II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais coautores;

III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso;

IV - os artistas intérpretes;

V - o ano de publicação;

VI - o seu nome ou marca que o identifique.

Assinatura do (a) Professor (a)

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Coordenadora de Educação Física da SEMED/Mesquita/RJ

Waleska Bento Rangel,

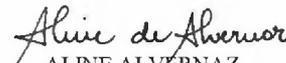
Caríssima,

Solicitamos autorização para realização da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES ON-LINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO”, a ser realizada com professores de educação física da rede educativa mesquitense, no contexto do desenvolvimento da Tese de Doutorado da Prof.^a Aline de Alvernaz Branco Ferraz, sob a supervisão do Prof.^a Dr.^a Edméa Oliveira dos Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da UFRRJ. O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a Formação Continuada de professores de Educação Física na perspectiva da Inclusão na modalidade online. A relevância do estudo consiste em contribuir para a constituição de novas propostas de formação continuada na modalidade online e o desenvolvimento do saber científico em rede. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e metodologicamente organizada nos pressupostos da Ciberpesquisa-formação, em que as propostas formativas são organizadas em parceria e ao mesmo tempo em que nos formamos, construímos novos conhecimentos pesquisamos. Nesse sentido se faz necessária autorização para a participação supervisionada na organização das atividades, mediações e demais procedimentos advindos das demandas da pesquisa e formação. O procedimento metodológico contempla a construção de atos de currículo em rede afim de alcançar os objetivos da proposta formativa da rede municipal para a formação continuada de seus professores. Os dados produzidos desta proposta de pesquisa são oriundos das narrativas, imagens, sons e rastros digitais dos praticantes culturais, professores, participantes das atividades propostas. Assim, serão salvaguardados pelo anonimato dos participantes, que não serão identificados em nenhuma das fases de desenvolvimento ou publicações oriundas desta pesquisa, ao não ser pela autorização por escrito, firmando do termo, do participante que o desejar. Assim exposto, venho solicitar que V.S.^a digne a autorizar o desenvolvimento da pesquisa no âmbito dessa prestigiada Coordenação de Educação Física

Sendo o que cumpre para o momento, agradeço a atenção dispensada, ao mesmo tempo em que me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Seropédica / Nova Iguaçu, 02 de fevereiro de 2021.


EDMÉA DE OLIVEIRA DOS SANTOS
Orientadora PPGEduc/ UFRRJ


ALINE ALVERNÁZ
Doutoranda PPGEduc/ UFRRJ



Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Decisão de Anuência

SIM

NÃO

Autorizo a realização e desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INCLUSÃO junto aos professores de educação física, desde que respeitado o seu voluntariado, expressos em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico da pesquisa.

Waliska Ranyel Bento

Coordenação de Educação Física
Prefeitura Municipal de Mesquita/RJ
SEMED

Matrícula: 10/28649
CPF: 087.719.377-06

OBS: este documento deverá ser impresso em apenas uma folha (frente e verso) sendo assinado ao fim deste e rubricado na primeira página

APÊNDICE F – PROPOSTA DO “DESCAPACITA DAY”



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO FÍSICA

Tema: Descapacita! O que pode um corpo com deficiência? Na diferença ele pode tudo!

Modalidade: Presencial

Data: 22 de setembro de 2022

Horários: Os professores poderão escolher entre os seguintes horários de participação -
08h / 14h / 18:30 (informar previamente)

Local: Escola Municipal Professor Marcos Gil

APRESENTAÇÃO

No ano de 2018, em convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) inicia a Formação Continuada em serviço, o GEPEF (Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Fundamental) de Educação Física em vistas a construir ambiências formativas integrando Universidade e Escola para refletir sobre as demandas educativas.

As reflexões de 2018 e 2019 rederam a publicação de um livro: “Educação Física Escolar: Práticas Inspiradoras da Prefeitura Municipal de Mesquita” lançado em 2020 que traz relatos de experiências de práticas dos professores de educação física desenvolvidas na rede. Uma autoria de professores para professores.

No biênio 2021 e 2022 as atividades deste processo formativo se dedicaram a pensar sobre as questões da inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de educação física de Mesquita. Mesmo com o isolamento social, ainda vivenciado em grande parte de 2021, os professores se reuniram de forma online e produziram conhecimentos consistentes e relevantes sobre o tema, bem como práticas educativas inovadoras na perspectiva inclusiva. Desta forma, esta culminância fecha um ciclo de estudos e abre um novo leque de possibilidades de construção.

No mês de setembro temos a data do dia 21 marcada pelo Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. Neste ano em especial, o Setembro Verde traz luz discussão sobre o Capacitismo, que é o preconceito em relação a Pessoa com Deficiência, que ainda precisa ser um discussão incluída na pauta escolar a fim de construirmos de fato e de direito a Educação Inclusiva.



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

OBJETIVO GERAL:

♦ Realizar a culminância do projeto de formação continuada desenvolvida em convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em que os professores no biênio 2021/2022 se debruçaram nas discussões e reflexões sobre a Educação Física numa abordagem inclusiva do aluno com deficiência no Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ♦ Sensibilizar para propostas e vivências corporais que valorizem a Cultura Corporal do Movimento do aluno com deficiência no Ensino Fundamental numa perspectiva interseccional;
- ♦ Contribuir para a construção de uma concepção de corpo potência em detrimento a um corpo com deficiência reconstruindo o olhar da pessoa com deficiência não por suas capacidades (Capacitismo: preconceito com a pessoa com deficiência) e sim por suas potencialidades;
- ♦ Promover um espaço de conversa e integração entre os professores em uma ambiência formativa coletiva em que todos em potência formam e são formados, articulados no processo da formação online desenvolvido em 2021/2022;
- ♦ Produzir materiais em vistas a construção de vídeos de sensibilização para o tema;
- ♦ Pensar e contribuir para a construção práticas educativas descapacitistas da educação.

PROPOSTA:

A proposta de vivência em contexto da Educação Especial acontecerá no desenvolvimento de atividades com Classes Especiais da Escola Municipal Professor Marcos Gil, em quatro pilares:

- ♦ Aprender a (re)conhecer: quem sou eu professor?
- ♦ Aprender a fazer: como é o tempo das coisas na escola?
- ♦ Aprender a ser: qual é o corpo que está na escola? Como ver o corpo como potência e não como deficiência?
- ♦ Aprender a (com) Viver: quais são os contextos que atravessam a escola?

Dada a proposta, os professores viverão três momentos: acolhida, imersão e conversa.



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Acolhida: recepção dos professores, apresentação da escola, alunos e equipe

Imersão: desenvolvimento de propostas coletivas com os alunos

Roda de conversa: partilha sobre as impressões do vivido.

EQUIPE ENVOLVIDA:

Profa Fabille Assumpção (Prefeitura Municipal de Mesquita / Coordenação da Formação Continuada)

Profa Elane Carvalho (Prefeitura Municipal de Mesquita / Coordenação dos Anos Finais - Linguagens)

Profa Ilzanir dos Santos (Prefeitura Municipal de Mesquita / Coordenação Educação Especial)

Profa Waleska Rangel (Prefeitura Municipal de Mesquita / Coordenação EJA)

Profa Aline Alvernaz (Prefeitura Municipal de Mesquita e UFRRJ/PPGEDuc)

Profa Miriam Zapparoli (Prefeitura Municipal de Mesquita)

AValiação

Nossa concepção de avaliação se dá pelo viés da “Avaliação Formativa” que vem sendo desenvolvida ao longo de toda essa proposta iniciada em 2018 em parceria com a UFRRJ e que em 2021 inicia com a temática da Educação Física numa abordagem Inclusiva da pessoa com deficiência no Ensino Fundamental, com as produções coletiva deste grupo docente.