

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM PROFESSOR EM (CONSTANTE) FORMAÇÃO, NEGRO, ALBINO E COM BAIXA VISÃO: TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES *AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF A TEACHER IN (CONTINUING) FORMATION, BLACK, ALBINO AND WITH LOW VISION: TRAJECTORIES, EXPERIENCES AND REFLECTIONS*

João Marcos Isaías de SOUZA¹

Michele Pereira de Souza da FONSECA²

RESUMO: o presente artigo tem como objetivo apresentar as reflexões de um professor de Educação Física negro, albino e com baixa visão acerca de suas experiências e trajetórias formativas a partir de uma narrativa autobiográfica. O referencial teórico parte de um conceito de inclusão amplo, processual, infundável e dialético (SAWAIA, 2017; BOOTH & AINSCOW, 2012; SANTOS FONSECA E MELO, 2009), permeado pelas elaborações sobre formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021). Optamos por uma parceria na escrita entre orientadora-orientando, mas enfatizando o protagonismo da narrativa (auto) biográfica em primeira pessoa, entremeado com referenciais teóricos que apoiam as reflexões sobre os desafios e as potências durante o percurso na educação básica, no curso de Licenciatura em Educação Física e na prática profissional, ao reconhecer-se negro, albino e com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Inclusão. Deficiência Visual. Narrativa Autobiográfica.

ABSTRACT: this article aims to present the reflections of a Physical Education teacher black, albino and with low vision about his experiences and formative trajectories from a autobiographical narrative. The theoretical framework is based on a broad, procedural, endless and dialectical concept of inclusion (SAWAIA, 2017; BOOTH & AINSCOW, 2012; SANTOS FONSECA & MELO, 2009), permeated by elaborations on teacher education in and for the inclusive perspective (FONSECA, 2021). We opted for a partnership in writing between supervisor and student, but emphasizing the protagonism of the (auto)biographical narrative in first person, interspersed with theoretical references that support the reflections on the challenges and potentials during the path in basic education, in the Degree Course in Physical Education and in professional practice, recognizing himself as a black, albino and visually impaired person.

KEYWORDS: Physical Education. Inclusion. Visual Impairment. Autobiographical Narrative.

INTRODUÇÃO

Ser uma pessoa com deficiência é conviver com percalços no cotidiano muitas vezes limitantes, majoritariamente impostos ou construídos pelas estruturas excludentes da sociedade,

¹ Professor da Prefeitura de São Gonçalo (RJ). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2022). E-mail: joaomarcos.isaias@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7525-5209>.

² Professora associada 1 da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). E-mail: michelefonseca@eefd.ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>.

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p11-24>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

e que são imperceptíveis para aqueles e aquelas que não se percebem como aliados da luta anticapacitista.

Segundo a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), a definição de pessoa com deficiência é a “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (art.2). Ou seja, em acordo com o modelo social da deficiência, em contraponto ao modelo médico, Diniz (2007) define a deficiência como um conceito amplo e relacional, uma condição, uma característica da pessoa, e as barreiras não estão circunscritas a ela e sim ao ambiente, ao contexto, a estrutura que ainda é pouco acessível e inclusiva.

Mantoan (2003), Sasaki (2012) e Santos (2000) em seus estudos abordaram momentos históricos pelos quais passaram pessoas com deficiência e como foram percebidos pela sociedade ao longo dos tempos. Entendemos que os paradigmas exclusão, segregação, integração e inclusão não foram sendo substituídos linearmente uns pelos outros e coexistem na sociedade contemporânea, de alguma maneira. Apesar dos notórios avanços no campo social, político e educacional, especialmente quando lembramos que pessoas com deficiência eram assassinadas ou encarceradas (SANTOS, 2000), há ainda muito o que desconstruir sobre preconceitos e exclusões enraizadas no convívio social.

Considerando essas reflexões, nos embasamos em um conceito de inclusão amplo, processual, infundável e dialético (SAWAIA, 2017; BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS FONSECA; MELO, 2009), considerando diversos marcadores sociais da diferença e problematizando as exclusões geradas a partir de questões envolvendo a deficiência, mas também de gênero, sexualidade, racialidade, etnia, classe social, aspectos geracionais e outras interseccionalidades. A partir disso, entendemos as diferenças como vantagem pedagógica e não como sinônimo de desigualdades (CANDAU, 2020), de modo a potencializar as singularidades e reconhecer as necessidades específicas de cada pessoa.

Assim, compreendemos como parte significativa do processo inclusivo visibilizar histórias que compartilham trajetórias pessoais-acadêmicas-profissionais a fim de desconstruir determinações fixas que engessam possibilidades e obstam oportunidades. Por isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar as reflexões de um professor de Educação Física em (constante) formação negro, albino e com baixa visão acerca de suas experiências e trajetórias formativas a partir de uma narrativa (auto)biográfica.

Reconhecer-se negro, se identificar albino, ser pessoa com deficiência visual (baixa visão), ser professor em constante formação é parte do processo inclusivo/excludente que aqui será narrado. Nesse sentido, a problematização de uma formação docente na e para a perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021) se faz necessária para ressignificar as trajetórias formativas.

A expressão ‘formação na e para perspectiva inclusiva’ justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados **na** formação. Nesse sentido, o ‘na perspectiva inclusiva’ significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O ‘para perspectiva inclusiva’ significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação (FONSECA, 2021, p. 47-48, grifo da autora)

Como nos afirma Bondia (2002, p.21), “[a] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Considerando isso, este artigo é um convite à reflexão a partir das narrativas de experiências pessoais e profissionais que nos atravessaram nesse diálogo colaborativo ao contar uma história de vida marcada por processos inclusivos/excludentes que precisam ser socializados.

Tais narrativas são marcadas pelo histórico excludente da Educação e da Educação Física que reflete e é refletida pelas contradições e exclusões presentes na sociedade. O conceito de inclusão que entremeia tais narrativas e robustece a análise é polissêmico, mas não a tratamos de forma irresponsável, acrítica ou despolitizada. Distancia-se, portanto, de uma inserção ingênua a todo custo em ambientes em que minorias subalternizadas foram/são excluídas sistematicamente sem a devida estrutura acessível que garanta a plena participação.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. (FREIRE, 2000, p.22).

Por isso o caráter amplo, dialético, processual e infindável está presente nesse conceito, que visa problematizar a raiz dos problemas inerentes à participação social, ao compreender que “a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (SAWAIA, 2017, p.9).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, esta pesquisa de cunho qualitativo é baseada na narrativa autobiográfica, apontando experiências inclusivas/excludentes no processo de formação e ressignificação da profissão professor de Educação Física. Dessa forma, neste estudo, optamos por fazer uma parceria na escrita entre orientadora-orientando, mas enfatizando o protagonismo da narrativa (auto)biográfica em primeira pessoa contando o percurso de um professor (em constante) formação e suas experiências, entremeado com referenciais teóricos que apoiam as reflexões.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) assinalam que a partir da escrita de si a pessoa tem condições de refletir sobre seu próprio percurso de formação formal, não-formal e informal. Estes se apropriam dos pressupostos de uma grande referência desse campo, Marie-Christine Josso (2004), sobre os conceitos de experiências formadoras e de recordações referências.

As recordações referências são aquelas que constituem um marco na trajetória e servem de parâmetro para o que segue na vida. As experiências formadoras são definidas pela autora como aquelas que implicam “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (2004, p. 48). Essa articulação objetiva-se tanto numa representação quanto numa competência e é justamente o que dá o status de experiência às nossas vivências. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p.373-374).

As recordações referências e as experiências formadoras perpassam a narrativa (auto) biográfica que reflete sobre os desafios e as potências durante o percurso na educação básica, no

curso de Licenciatura em Educação Física e na prática profissional, ao reconhecer-se negro, albino e com deficiência visual.

PERCURSO DE UM PROFESSOR A PARTIR DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Este é um relato individual com reflexões coletivas para pensar as narrativas a partir das experiências vivenciadas na educação básica e ensino superior. Esse sou eu! um homem negro, albino e com baixa visão. Sou mais do que isso, mas comecemos por aqui.

Citando Moreira e colaboradores (2016, p.23), “o albinismo é uma condição genética globalmente rara, e de acordo com Montoliu *et al.* (2014), leva à baixa visão associada a fenótipo hipopigmentado”. Tenho um parente distante albino, porém mesmo sabendo disso me sentia único, durante a infância e pré-adolescência. Achava que só eu tinha esse “problema”, entre aspas hoje, mas era assim que eu me percebia naquela época, pois me sentia como se realmente tivesse um problema por não enxergar bem ou por não poder jogar bola com meus amigos em um dia de sol. A minha condição de ser albino e pessoa com deficiência visual não era ponto de diálogo com minha família, não se falava sobre isso.

Aragão (2021, p. 9) aponta que “Falar sobre as pessoas albinas é um desafio, necessário e urgente. Esse grupo vive uma ‘(in)visibilidade’ social e isso tem impacto nos processos de construção identitária aos quais estão submetidas”, e reforça ainda “a necessidade de pensar sobre a identidade albina e corroborar na desconstrução das ideias preconceituosas, discriminatórias, exóticas e estigmatizadas para com elas” (p.9).

Eu comecei a pensar sobre minha cor há pouco tempo: o tom da minha pele é branco por conta do albinismo, mas não sou branco. Minha família toda é negra; como eu não sou? Não tem Albino no censo, até porque não é uma raça/cor, é uma condição genética.

“Teoricamente a pessoa albina é reconhecida como “branca” com base no fenótipo, mas a maioria dos casos do transtorno de pigmentação ocorre na população negra, podendo o indivíduo se autodeclarar negro, daí temos um duelo entre o fenótipo e genótipo” (ARAGÃO, 2021, p.18)

O estudo de Moreira e colaboradores (2016, p.26) “corroborar dados da literatura que associam o albinismo com a afrodescendência”. Mesmo refletindo sobre isso, eu não sabia me reconhecer. Tinha receio de me autodeclarar como negro porque eu nunca senti que sofri o racismo que uma pessoa de pele preta sofre, embora obviamente tenha sofrido preconceito por ser “mais branco” que o branco padrão.

Temos então uma questão racial/cor/identitária delicada e que precisamos pensar com cautela[...]. Embora a questão da “ausência da cor” seja peculiar entre a população albina, no imaginário social, o que prevalece é a cor, mas não se trata de um branco qualquer; é um “branco enigmático” associado a algum tipo de doença. É uma cor que vai para além dos “padrões” em uma sociedade racista, pois não é só a pele que tem a tonalidade característica, são os cabelos, pelos, cílios e olhos. Ao falarmos da população branca (não albina) colonizadora, e que deixou marcas profundas por onde passou, estamos falando do pensamento eugênico/racista como uma realidade viva — sobretudo com o atual governo brasileiro —, algo que ainda permanece no topo das representações sociais, econômicas, políticas, sociais e culturais (ARAGÃO, 2021, p.18)

Autodeclarar-se negro não se resume ao racismo que se passa ou não. Autodeclarar-se negro não pode ser originado tão somente na dor, nos aspectos negativos, nas discriminações que se passa, é sobre sua história, ancestralidade, culturas e raízes. Munanga (2005) aponta sobre a ambiguidade do racismo no Brasil e que o conceito de raça é o arcabouço sócio-histórico que a genética não pode explicar. Essa reflexão fez sentido há bem pouco tempo pra mim e foi um divisor de águas para eu me identificar e me reconhecer como um homem negro, albino e com baixa visão, hoje aos 23 anos.

POR QUE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

Possuir uma deficiência visual, causada pelo albinismo, durante toda a vida foi um desafio constante, com limitações por conta do sol e dos cuidados com a pele, e por conta da visão pela baixa acuidade visual.

Durante a trajetória na educação básica, aponto três momentos em contextos distintos: uma parte do ensino fundamental II em uma escola regular, outra parte em uma escola especializada e o ensino médio numa escola regular. Não me atentarei ao ensino fundamental I, por possuir poucas lembranças claras, apesar de manter algumas significativas como levantar a todo momento para ler o quadro, e/ou ter a carteira colocada muito próxima ao quadro pela professora para que eu pudesse enxergar, ficando assim em total evidência perante o restante da turma. E mesmo com a carteira bastante perto do quadro, não conseguia enxergar.

O primeiro momento que gostaria de narrar é sobre o ensino fundamental II numa escola estadual regular. Nessa época, por volta dos meus 12 anos, não se falava muito em pessoas com deficiência, e muito menos sobre inclusão, ou ao menos esses discursos não chegavam até mim. Até essa altura da vida, eu não sabia que possuía deficiência visual; entendia que não enxergava bem, porém não sabia que era considerado uma deficiência e nenhum professor identificou alguma questão nesse sentido. Ao longo de 2 anos nessa escola, com o aumento na exigência das disciplinas e aumentando as dificuldades, foi se intensificando o problema em relação ao meu aprendizado e se tornando cada vez mais difícil estudar, copiar do quadro. Minhas notas foram caindo até que chegou ao ponto que eu não queria mais ir para a escola, pois percebia que minhas necessidades não eram consideradas por alguns professores, o que causava constrangimento, dor e sofrimento.

De modo geral, em todo meu percurso escolar, me deparei com dificuldades como fontes pequenas e não ampliadas em provas, testes e materiais didáticos das disciplinas, utilização quase que exclusiva da lousa sem auxílio necessário para que pessoas que possuem baixa visão pudessem enxergar ou terem condições de estudar, aulas de Educação Física em locais abertos ou em locais muito claros incluindo piscinas onde eu era excluído das aulas por não poder fazer.

A invisibilidade é evidenciada nessa narrativa, tanto pela deficiência visual quanto pelo albinismo. Uma invisibilidade que ignora, inclusive, o que é absolutamente perceptível, mas que é escamoteada pelo preconceito. Com relação à deficiência, Ross (2016, p. 41) denuncia que “O modo como a sociedade “resolve” a deficiência evidencia a concepção de incapacidade, o lugar de subserviência e de invisibilidade a que são submetidas as pessoas com essa história de vida”. Com relação ao albinismo, Bís caro, um professor com albinismo corrobora: “Sou uma pessoa com albinismo. Sou também uma pessoa invisível. Não consto do Censo, quase nunca apareço na mídia. Entretanto – vai entender o paradoxo! – chamo a atenção onde quer que eu vá” (BÍSCARO, 2012, p. 17).

Não falar abertamente e com naturalidade sobre deficiência e outras necessidades específicas na escola é alimentar o capacitismo, pois não abre possibilidades para o debate que facilitaria a própria pessoa com deficiência se reconhecer, se compreender e ser acolhida no espaço escolar, ao mesmo tempo em que pessoas sem deficiência também lidariam desde cedo com naturalidade sobre as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo. Nesse sentido, cabe também problematizar a importância da formação docente e a famigerada expressão “Não estou preparada para lidar com estudantes com deficiência”. Daí a potência de entender as diferenças como vantagem pedagógica (CANDAU, 2020) e aprender com cada ser singular que passe pela vida de cada docente.

Por volta dos 14 anos, conheci outras pessoas com albinismo e baixa visão que me apresentaram o Instituto Benjamin Constant (IBC), uma escola referência e especializada para deficiência visual. Ali descobri que a minha “dificuldade” para enxergar era uma deficiência, então, fui estudar lá. Após isso, minha vida foi se modificando bastante, consegui voltar a me desenvolver na escola, conheci o judô, tornei-me atleta e conheci como era uma Educação Física com conteúdos diversos, o que me aproximou bastante da área. Além disso, o tempo que passei estudando no IBC fez com que pudesse me reconhecer e me aceitar como uma pessoa com deficiência, e compreender as minhas limitações para que elas não fossem barreiras que me impedissem de fazer qualquer coisa.

Comparado à minha experiência anterior na escola regular, em que eu não era considerado e que a estrutura pedagógica e metodológica não era preparada para me contemplar, a experiência no IBC foi muito acolhedora e impulsionadora de várias oportunidades na minha vida. Entretanto, atualmente, após processos profundos de reflexão e rememorando a minha trajetória, percebo a importância de se conviver em um espaço escolar e institucional com pessoas diversas, porque no instituto especializado acabamos por ter referências somente no que tange à deficiência visual e adiamos a chance de convivemos mais em sociedade, compartilhar experiências e aprender mutuamente. Reforço, portanto, a partir das minhas reflexões e experiências, a importância de que pessoas com deficiência estejam no ensino regular, de maneira responsável e com mudanças estruturais que permitam autonomia e participação ativa.

Logo após o término do ensino fundamental fui para o Colégio Pedro II, uma escola federal regular onde experienciei novos desafios e mudanças na forma de estudar. Nesse colégio, conheci muitos professores/as que me inspiraram a seguir para área da docência. Foi então que me aproximei da área da Educação Física, busquei saber mais e decidi tentar cursar Licenciatura em Educação Física.

Por algum tempo os/as estudantes com deficiência eram liberados das aulas se não quisessem participar, o que sempre achei muito errado. Eu sempre quis participar, mas nem todos queriam, talvez fruto das experiências anteriores, concordando com Fonseca e Ramos (2017, p.202) quando apontam que “não é o aluno que se exclui da participação em determinadas atividades, mas ele é muitas vezes excluído, ainda que indiretamente, a medida que não encontra nas aulas um ambiente que respeite sua singularidade”.

Importante problematizar a escola, seja comum ou especial, e levantar o debate sobre as questões estruturais que dificultam os processos de ensino-aprendizagem no que tange a aspectos objetivos e subjetivos. Sobre isso, Moreira e Candau (2003, p. 161) ratificam que “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”, porém, é exatamente esse nosso desafio coletivo, (re)construir espaços dialógicos e críticos para valorizar as diferenças.

NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA...

Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro no segundo semestre de 2018, por meio das cotas para pessoas com deficiência possibilitadas pela efetivação da lei 13.409 (BRASIL, 2016) com 19 anos. Já me percebia como uma pessoa com deficiência e pensei que seria mais fácil o desenvolvimento acadêmico, também por estar em uma universidade federal de grande porte e referência. Contudo, logo no primeiro período me deparei com uma disciplina em que o professor usava *slides* em todas as aulas e não o disponibilizava, pois alegava que os professores em formação poderiam utilizar indevidamente o material criado por ele. Essa atitude do professor me prejudicou muito, pois não tinha como acompanhar os *slides*, apenas o que era dito em sala de aula. Eu tinha a opção de tirar fotos usando o celular, porém, ou eu tirava fotos, ou fazia anotações e/ou ouvia o que o professor falava. Àquela altura já me perguntava: O que um estudante iniciante na universidade, apenas no 1º período, iria fazer com o material projetado pelos professores em *slides*, senão estudar para uma famigerada prova que não prova seus aprendizados?

Uma outra dificuldade que me atrapalhou bastante foi o fato da piscina da faculdade não ser coberta. Por esse motivo, tive que cursar unicamente as disciplinas aquáticas no período noturno o que afetou minha vida por completo, pois ou eu tinha que ficar cerca de 7 horas na faculdade aguardando o turno da noite, ou eu teria que ir duas vezes para a faculdade no mesmo dia. Esse deslocamento ficava inviável tendo em vista que eu morava a uma distância de 3 horas de casa até a faculdade e tinha que pegar 3 transportes públicos. Não houve possibilidade de diálogo com a professora para uma alternativa, que não cursar a noite. Esses transtornos me desanimaram muito no início da faculdade. A euforia de estar cursando algo que gosto muito foi ficando de lado por esses percalços encontrados logo no primeiro período.

Documentos referenciais como a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007) e a Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2016) reforçam o entendimento sobre as barreiras estruturais que dificultam a plena participação social das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas. Nas narrativas acima, há dificuldade em criar um ambiente acolhedor, a compreender as singularidades e necessidades específicas apontadas.

[...] a deficiência é produção do encontro entre uma pessoa e as barreiras que ela encontra no contexto social em que está inserida. A partir dessa definição, no âmbito da inclusão escolar, deslocamos o foco individualizado que hoje recai sobre o aluno para focarmos nas relações que se estabelecem dentro da escola e as barreiras que elas produzem (KAUFMAN, 2017, p.113).

Ao chegar no segundo período, um pouco mais maduro pelas experiências anteriores, me apresentei para todos os professores/as e expliquei a minha deficiência esperando ter um pouco mais de suporte. Nesse tempo, tive apenas três problemas, dois, porém que me afetaram bastante. Durante as aulas de anatomia, era muito difícil acompanhar as aulas práticas. As peças anatômicas, por ficarem imersas em formol, tinham um cheiro bem forte, por conta da baixa visão tinha que chegar bem perto para poder enxergar origem e inserção dos músculos e outros detalhes das peças, o que se tornou bastante desconfortável pelo cheiro intenso e ardor dos olhos.

Nessa mesma disciplina, avisei ao professor e o lembrei de minha baixa visão antes da prova, mas mesmo com todos os avisos, tive que fazer a prova em um outro dia por falta de prova ampliada. O mesmo ocorreu em outra disciplina no mesmo período, porém o professor me conduziu até sua mesa e fez a prova ampliando no computador, o que na época foi bastante desgastante pelo

constrangimento que tive em ficar exposto para turma toda. Mesmo sendo um curso de formação de professores/as, passamos por essas situações regularmente, em que o contexto vivido se configura como a barreira e não a deficiência.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (DINIZ, 2007 p.4).

A citação de Diniz nos faz refletir sobre as dificuldades estruturais e contextuais que obstam a participação de pessoas com deficiência em espaços acadêmicos no que tange às metodologias e avaliações tradicionais e excludentes, que reforçam que o problema está circunscrito às pessoas com deficiência e não no entorno, e não na falta de pensar em outras possibilidades pedagógicas em que caibam todos os corpos e suas singularidades.

Chegando à metade da graduação, em 2020.1, fomos assolados por uma pandemia, em que surgiram problemas comuns a muitos estudantes, como a falta de estrutura física para estudar, a falta de equipamentos adequados e a qualidade ruim da internet. Além do medo inerente ao agravamento dos quadros de infecção por covid-19, tive particularmente dificuldade em acompanhar as aulas, por ter que ficar muito tempo na frente do computador, onde sentia muita dor de cabeça e nos olhos. Durante algumas disciplinas, tive algum contato com vídeos e filmes em outros idiomas, apenas com a legenda em português, o que dificultava bastante, pois não consigo enxergar para ler e assistir com qualidade. Materiais didáticos escaneados também eram bastante inacessíveis, pois muitas vezes com a ampliação desfocava e dificultava a leitura.

Santos (2020) em seu livro 'A cruel pedagogia do vírus', afirma que a quarentena e tudo que envolve a pandemia do novo coronavírus "não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam" (p.21), além de apontar as pessoas com deficiência como um dos grupos sociais ainda mais afetados, que padecem "de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela" (p.15).

Tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto, as dificuldades narradas demonstram falta de acessibilidade por vários prismas. Sasaki (2009) explica sobre as seis dimensões de acessibilidade que precisam coexistir e estar presentes na educação, no lazer, no trabalho de todas as pessoas com ou sem deficiência, considerando os princípios do desenho universal.

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 10-11)

Especialmente no que tange aos aspectos metodológicos, cabe uma preocupação maior sobre os materiais utilizados e as organizações didáticas ao encontro de contemplar as necessidades específicas e demandas dos/as estudantes, sobretudo repensar todas as escolhas pedagógicas que de alguma maneira reforçam exclusões de toda ordem.

A Educação Física historicamente tem grande influência militarista, esportivante e focada na aptidão física, embora referenciais teóricos robustos já apontem para a desconstrução dessa ênfase excludente desde a década de 1990 (SOARES *et al.*, 1992; BRACHT, 1999). Na

formação docente, essa ênfase ainda se apresenta, porém eu não tive problemas com isso por ser atleta de judô e também por ter cursado algumas disciplinas esportivas remotamente, mas percebi a exclusão de muitos colegas por não terem habilidades exigidas, inclusive nas avaliações.

A dificuldade mais evidente foi mesmo nas disciplinas aquáticas, que aliada a questão da intensa exposição ao sol como narrado anteriormente, era exigido sobremaneira a performance para nadar. Essa barreira foi potencializada por eu nunca ter tido muitas experiências na praia ou piscina para evitar a extensa exposição à luz solar, o que ratifica, mais uma vez, que a barreira está no ambiente, nas circunstâncias e não na minha dificuldade de aprender a nadar necessariamente.

Fonseca (2014, 2021) e Fonseca e Ramos (2017) assinalam a necessidade de repensar o círculo vicioso excludente que se reflete na formação e na ação docente e que, sobretudo, envolve a desconstrução de práticas que impedem a participação dos/as estudantes.

Tal reflexão se aproximando da perspectiva inclusiva, de ampla participação de todos e reconhecimento de direitos, é necessária para se romper com esse círculo vicioso que exclui os menos habilidosos, as pessoas com deficiências ou quaisquer outras necessidades ou dificuldades que se desviam do padrão esperado de movimento perfeito. (FONSECA; RAMOS, 2017, p.192).

As exclusões podem se perpetuar de muitas formas, por exemplo, em somente atentar ao acesso à universidade ou à escola e não em condições dignas para a permanência com qualidade. Apesar de ter passe livre de pessoa com deficiência, ter acesso ao restaurante universitário ao custo de R\$2,00 a refeição, e ter sido bolsista de extensão (mesmo com o valor da bolsa absolutamente defasado), não tive outra bolsa permanência que garantisse condições para que eu não precisasse trabalhar ao longo desse tempo ou demais apoios necessários para conseguir focar nos estudos.

Ao continuar essa narrativa, apontando os desafios enfrentados, pretende-se encorajar pessoas e transformar muitas outras histórias, além de sinalizar para a importância de uma educação problematizadora, crítica, reflexiva, que forme gente que se posicione frente às exclusões, com olhar atento e sensível para as demandas diversas e para a quebra de barreiras, pois a intenção não é uma inserção parcial e condicional, em que a pessoa tem que se adequar ao meio como o paradigma da integração aponta, mas sim que o meio se modifique, se amplie de possibilidades, para que as pessoas sejam de fato acolhidas em suas singularidades, como assinala o paradigma da inclusão (MANTOAN, 2003).

Dialogando com o conceito dialético, amplo, processual e infundável de inclusão, durante a graduação não passei apenas por situações excludentes. Apesar de muitas delas terem sido bastante marcantes, experienciei muitas situações inclusivas proporcionadas por docentes e colegas de turma. Logo, no primeiro período, fiz amizades com colegas que me auxiliaram muito, como ler o quadro pra mim, tirar uma foto do quadro, e/ou emprestar o caderno para que eu pudesse copiar ou fotografar para ter o conteúdo das disciplinas em dia.

Por ser atleta paralímpico e conhecer bastante o esporte, tive em muitas disciplinas um espaço maior para falar sobre, e sempre levava o assunto da deficiência para as discussões.

Houve algumas disciplinas como Educação Física adaptada que me senti bem representado e incluído por poder falar bastante da minha experiência de vida. Essa disciplina historicamente abarca questões relativas às pessoas com deficiência, porém a partir dela que conheci e reconheci uma abordagem mais ampla do conceito de inclusão que considera pessoas com deficiência

compreendendo-a num contexto social e político, mas também se preocupa em problematizar outras questões que geram exclusões e opressões na sociedade.

A partir dessa disciplina compreendi na práxis Freireana, nas aulas em roda, com formato horizontal e dialógico, o que significa formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), pois, por exemplo, além de termos problematizado situações que nos formam para lidar com futuros estudantes com baixa visão nas aulas de Educação Física escolar, me senti contemplado na formação, tendo a minha singularidade considerada durante as aulas, num exercício constante de manter a coerência entre o que se diz e o que se faz, como nos ensina Freire (2000).

Outra coisa simples, mas que fazia me sentir bastante incluído, era quando no início dos períodos eu tinha espaço para me identificar como uma pessoa com deficiência e os professores/as buscavam entender o que me faria participar de forma mais plena, e perguntavam durante o período se eu me sentia contemplado nas aulas, mas infelizmente, não eram todos.

Um momento muito significativo durante o curso de Licenciatura e que não pode faltar em minha narrativa, foi minha participação no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva (PEFEPI), que ocorre em uma Escola Municipal na zona norte do Rio de Janeiro, cujo objetivo é proporcionar colaborativamente ações mais inclusivas nas aulas de Educação Física por meio do ensino colaborativo e da diversificação de conteúdos, buscando promover a participação efetiva de todas e todos, considerando as diferenças das/dos estudantes participantes e minimizando as exclusões de toda ordem.

A partir da experiência no projeto, tive certeza de que queria ser professor na Educação Física escolar, onde eu realmente pude atuar como um professor e estar pela primeira vez no ‘chão da escola’ perante a turma. Atuei como extensionista bolsista de 2019 a 2020, o que foi fundamental para permanência na universidade nesse período. Assim, a extensão universitária oportunizou estar vivendo o cotidiano escolar e todos os processos pedagógicos envolvendo a construção coletiva e dialogada dos planejamentos, a execução das aulas e as avaliações, tendo como base a perspectiva inclusiva e um olhar singular para todos/as os/as estudantes das turmas de 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental, Programa de Jovens e Adultos (PEJA) e projeto carioca.

A participação no PEFEPi foi um grande desafio e uma enorme oportunidade que tive durante a graduação, pois me compreendi como professor. Tinha receio de como os meus futuros estudantes me veriam como professor, tentava de uma certa forma prever como estes entenderiam ter um professor albino e com deficiência visual. Em um dos dias de atuação na escola, uma aluna me indagou o motivo de eu ser muito branco e se referiu como algo bastante estranho, não que isso me incomodasse pois para essa estudante era algo inusitado ver uma pessoa com albinismo. Isso me fez refletir como seria no futuro e como meus alunos e eu iríamos lidar com questões como essas relacionadas à minha pele e à baixa visão. Abordei o assunto com naturalidade explicando o albinismo e a deficiência visual, o que de alguma maneira me remeteu aos meus tempos da escola básica, em que esse assunto nunca foi conversado.

As experiências no projeto de extensão me possibilitaram escrever um artigo como trabalho de conclusão de curso (TCC), em dupla com um grande amigo, que também compartilhou comigo a trajetória formativa no PEFEPi. Nosso TCC objetivou analisar como o processo de ensino-aprendizagem ocorreu para dois estudantes com deficiência visual (baixa visão) nas aulas de educação física em uma escola Municipal do Rio de Janeiro através do conceito de inclusão em que nos embasamos e de diferentes perspectivas: os próprios estudantes, a professora de Educação Física e a coordenadora pedagógica, que também tinha baixa visão. Este foi elaborado durante a

pandemia, utilizando os recursos possíveis no ensino remoto, porém foi um momento enriquecedor de estreitar os laços acadêmicos e afetivos com meu colega parceiro e minha orientadora, também coordenadora do projeto e que compartilhou conosco todo esse processo.

Escolhemos coletivamente esse tema, mas certamente muito movidos pela minha trajetória pessoal, pois foi muito gratificante ver que estávamos contribuindo para o desenvolvimento de estudantes que têm experiências similares às minhas e que convivi como professor compreendendo de perto quais os desafios e potenciais da pessoa com deficiência visual, de modo a socializar as reflexões e percepções dessas experiências.

O PEFEPPI é uma das ações desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), do qual faço parte desde 2019 e pude ter experiências como pesquisador e no aprofundamento de leituras que me ajudaram também nas disciplinas e indissociou a minha participação no ensino, na pesquisa e na extensão, além de ter possibilitado a escrita de artigos científicos e a apresentação em diversos eventos acadêmicos em parcerias com a orientadora e colegas.

Essas experiências narradas ampliam o

[...]olhar sobre e com a deficiência, não somente como um ser encerrado em si sem considerar aspectos estruturais que obstam sua participação ativa, mas também atravessado por diversos marcadores sociais da diferença, valorizando sua singularidade e não reforçando desigualdades (FONSECA, 2022, p.119)

No projeto me percebi professor. Éramos reconhecidos como professores, em respeito e consideração a parceria que estreitávamos a cada dia com as professoras regentes e a coordenação do projeto. Por conta da pandemia, fiz todo o estágio obrigatório remotamente. Se não fosse a extensa experiência no PEFEPPI, não me sentiria confiante para o maior desafio de todos, até agora: assumir como professor concursado na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo em abril de 2022, assim que me formei no curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ. Essa história prossegue...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que não é porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto (FREIRE, 2000, p.26)

Este artigo objetivou apresentar as reflexões de um professor em (constante) formação negro, albino e com baixa visão acerca de suas experiências e trajetórias formativas, a partir de uma narrativa (auto)biográfica. Não intencionamos romantizar essa trajetória, tampouco desestimular algum leitor desavisado.

Longe do discurso falacioso e meritocrata de “se eu conseguir, vocês conseguem”, esta narrativa intenciona sobretudo ser um convite à reflexão de docentes, gestores, núcleos familiares e estudantes que porventura leiam esse relato, encorajando pessoas com deficiência a seguirem seus objetivos e vocações, a ocuparem os espaços demonstrando compromisso e responsabilidade; mas principalmente, é um grito de alerta para que esses espaços que são/serão ocupados sejam permeados

por estrutura acessível e inclusiva, no que tange aos aspectos arquitetônicos, metodológicos e atitudinais.

As barreiras aqui apontadas poderiam ser minimizadas se a ação pedagógica se aproximasse dos pressupostos de Paulo Freire (2013) na construção de uma educação problematizadora, dialógica e horizontalizada, que exatamente por considerar o caráter histórico das pessoas no mundo, “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” (p.73-74).

A presença de pessoas com deficiências na EEFD/UFRJ hoje é uma realidade, potencializada ainda mais por ações afirmativas que buscam reparar historicamente a invisibilidade de muitos corpos subalternizados ao longo dos tempos. É tempo de rever comportamentos preconceituosos, experiências ignoradas, direitos negados e histórias apagadas.

Que a desculpa da ‘falta de preparação’ para atuar na e para a perspectiva inclusiva seja vencida pelo compromisso de compreender que inclusão não é caridade ou bondade, não se trata de superar a deficiência e sim as barreiras impostas, justamente porque é direito ocupar plenamente os espaços sociais, inclusive a universidade pública.

A tal ‘preparação’ se dá na construção coletiva, no caminhar colaborativo, no sentido do inacabamento, não como uma fórmula pronta, uma receita de bolo que resolverá magicamente todas as questões históricas envolvidas na participação social de pessoas com deficiências, negras, albinas, indígenas, LGBTQ+ e tantos outros rostos humanos minorizados.

Essa história continua sendo contada, e cada vez com mais capítulos de luta por mais diálogo sobre e com as diferenças que nos constituem, para que sigamos abordando com naturalidade sobre negritude, albinismo e deficiência visual, comprometidos/as em transformar a universidade e a escola em espaços acolhedores e inclusivos, em que as histórias de todos e todas sejam valorizadas, suas demandas respeitadas e seus lugares ocupados por direito.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Adailton. Albinidade e albinidade: apresentação do dossiê. *CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. João Pessoa, v. 2, n. 27, p. 9-28, jul./dez.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46906/caos.n27.61531.p9-28> .Acesso em set/2022
- BÍSCARO, Roberto Rillo. *Escolhi Ser Albino*. São Carlos-SP: Ed. EduFSCar, 2012.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr.2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: setembro/2022
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro, LaPEADE, 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: ago. 2022

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: Mar. 2022

CANDAUI, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*. Edição Especial n.8. p.28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045> . Acesso em: set/2022

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. *Formação de professores de educação física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal*. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: Pontes Junior, J. (org.). *Conhecimentos do professor de Educação Física Escolar*. Fortaleza, CE:edUECE, 2017. p. 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, *Revista Aleph*, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348> . Acesso em: set/2022

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. O Grupo de Trabalho Temático Inclusão e Diferenças no CBCE: Histórico, reflexões e perspectivas, In: MALDONADO, D; FREIRE, E. *Livro VII Congresso CBCE | Região Sudeste*. São Paulo, CBCE SP, 2022. p.108-121. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PL858fNyADSnK-HIFXtdh4GiVhpGhp26/view> . Acesso em: out, 2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar na escola. MORAES, M.; MARTINS, B.; FONTES, F.; MASCARENHAS, L. (Orgs.). *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Nau Editora. Rio de Janeiro, 2017.p.113-135.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação [online]*. n. 23, pp. 156-168, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012> Acesso em: agosto/2022.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismos na Escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27. n.01. abril, 2011.p.369-386.

- ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de (org). *Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos*. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-63
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, SA. Abril, 2020.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. *INTEGRAÇÃO* – ano 10, no.22 – 2000, p. 34-40
- SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra. *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba, CRV, 2009.
- SASSAKI, Romeu. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. *Revista Reação*, São Paulo, n. 87, jul./ago. 2012.
- SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SOARES, Carmen, et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez 1992