

Docência e inclusão na perspectiva da decolonialidade: um relato de experiência

Teaching and inclusion from the perspective of decoloniality: an experience report

Bianca Rocha Gutterres¹
Cleber Gibbon Ratto²
Francisco Jardel Paim de Freitas³

Resumo: Ancorado nos Estudos Decoloniais, este artigo traz um relato de experiência que tem por objetivo refletir acerca da inclusão escolar de um estudante com deficiência visual, a partir do resgate de memórias afetivas docentes, são descritas experiências significativas com o estudante de sete anos de idade, e aproximadas à literatura. A metodologia de abordagem qualitativa do tipo descritiva, possibilitou analisar como as interações entre os sujeitos envolvidos desafiaram os estereótipos historicamente construídos sobre o corpo deficiente. Os resultados apontam que essas experiências representam marcos importantes na trajetória de vida, tanto do estudante, quanto dos demais atores escolares, destacando o potencial transformador das práticas inclusivas. Ainda assim, a inclusão de estudantes com deficiência permanece um desafio complexo, reforçando a urgência de ampliar o debate acadêmico e as práticas educativas nessa área. Este estudo reafirma a escola como um espaço central de transformação social e de ressignificação das relações humanas, em que a diferença é acolhida como potência e não como barreira.

Palavras-chave: inclusão; educação física; docência; estudos decoloniais; relato de experiência.

Abstract: Based on Decolonial Studies, this article presents an experience report that aims to reflect on the school inclusion of a visually impaired student. Based on the recovery of affective memories of teachers, significant experiences with the seven-year-old student are described and compared to literature. The qualitative descriptive approach methodology made it possible to analyze how the interactions between the subjects involved challenged the stereotypes historically constructed about the disabled body. The results indicate that these experiences represent important milestones in the life trajectory of both the student and other school actors, highlighting the transformative potential of inclusive practices. Even so, the inclusion of students with disabilities remains a complex challenge, reinforcing the urgency of expanding the academic debate and educational practices in this area. This study reaffirms the school as a central space for social transformation and the redefinition of human relations, in which

¹ Mestra em Educação – ULBRA. Doutoranda em Educação – UNILASALLE. Graduada em Educação Física – ULBRA. Especialista em Psicomotricidade – UNILASALLE. Docente do Curso de Graduação em Educação Física – ULBRA. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas - UNILASALLE. 2biancag@gmail.com

² Doutor em Educação – PUC-RS. Professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação – UNILASALLE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. cleber.ratto@unilasalle.edu.br

³ Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano/UFRGS. Especialista em Fisiologia do Exercício – UGF. Graduado em Educação Física – ULBRA. Professor de Educação Física na Educação Infantil/Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS e no Ensino Médio/Governo do Estado do RS. Integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - F3P-EFICE/UFRGS. jardelfreitag@gmail.com

difference is welcomed as a strength and not as a barrier.

Keywords: attention; indigenous education; teaching activity; time-presence.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A inclusão de pessoas com deficiência, tanto no âmbito da educação, quanto na vida em sociedade, é um tema de grande relevância. Nessa direção, Machado (2017) destaca que a inclusão escolar é uma prática que incide no coletivo da comunidade escolar.

Ao vermos que a inclusão é hoje um imperativo de Estado e que, de certo modo, se tornou uma prática irrefutável dentro das escolas, podemos considerar que todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar estão imersos nessa prerrogativa (Machado, 2017, p. 432).

Assim, o relato de experiências significativas pode contribuir para as reflexões e ações com os estudantes com deficiência no âmbito da educação, bem como nos demais segmentos da sociedade. Desse modo, este texto apresenta um relato de experiência ocorrida quando do início de atuação profissional, da professora autora deste escrito, no segmento da inclusão escolar. A narrativa está centrada em um episódio marcante, quando do encontro com o primeiro estudante de inclusão na rede pública de educação, com o qual a professora teve contato. Por meio deste relato, pretendemos compartilhar reflexões, ações, aprendizados e desafios que surgiram nessa jornada, evidenciando algumas pistas acerca das possibilidades da atuação docente junto a estudantes com deficiência, e a importância de se considerar ações inclusivas na formação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Essa experiência ocorreu em uma escola pública da rede municipal de Canoas/RS. Tal instituição situa-se na periferia da cidade e, como muitas outras do Brasil, atende uma comunidade carente, que apresenta dificuldades de acesso a diversos direitos elementares, a partir de políticas públicas que muitas vezes não conseguem atingir as pessoas para as quais foram criadas, e que mais precisam delas. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, por exemplo, faz referência aos atendimentos necessários para que a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades. Contudo, o que se observa na prática é que esse amparo do poder público é deficitário.

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, documento eletrônico)

No âmbito da educação pública, historicamente, são observadas diversas desigualdades, algumas crônicas. Poderíamos destacar desde a estrutura física precária de escolas, passando por discussões acerca de configurações curriculares deslocadas da realidade das comunidades escolares nas quais incidem, até a desvalorização dos docentes, que na Contemporaneidade têm afastado jovens estudantes do ingresso em cursos de licenciaturas no Brasil.

O Brasil vive um apagão docente. Não se escuta mais o interesse de alunos e alunas pela carreira docente em nenhuma parte do país. É preciso retomar o orgulho e o respeito em ser professor. Sem professores, não há nenhuma profissão. Para isso, o primeiro passo é valorizar efetivamente o magistério, entender as suas dificuldades e necessidades e criar estratégias para incentivar novamente nossos jovens a ver no magistério um futuro profissional (Valim *et al.* 2024, documento eletrônico).

Esses elementos parecem que, de algum modo, evidenciam a necessidade de se considerar que o ambiente escolar é um espaço que reflete e molda as normas e condutas sociais, culturais e econômicas, produzindo identidades. Nessa direção, Hall (2013, p. 347, tradução nossa) destaca que “A identidade surge como uma espécie de espaço não resolvido, ou como uma questão não resolvida naquele espaço, envolve vários discursos que se cruzam.”. A literatura acadêmica que tem se debruçado a discutir a educação pública no Brasil e, mais precisamente, questões que envolvem a inclusão escolar, evidencia que “[...] as políticas inclusivas se enredam numa busca pela inclusão como gestão de riscos dos sujeitos, desconsiderando aspectos que se relacionam ao ensino.” (Machado, 2017, p. 430). Para Kal (2021), mesmo com todos seus direitos amparados por documentos legais, as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem discriminação na sociedade em relação a sua participação.

O tratamento dado às pessoas com deficiência, variou da exclusão social ao abandono e destruição, até os dias atuais, é possível perceber resquícios do preconceito gerado pela diferença, pessoas com deficiência são diariamente afastadas dos grupos e muitas vezes, tratadas como um ônus social. (Kal, 2021, p. 38).

Desse modo, Candau (2014) destaca a necessidade que, no âmbito da educação, seja possível empreender propostas que promovam o respeito à diferença e à pluralidade cultural, considerando a diversidade de raça, gênero e classe social. Essas propostas visam amenizar e superar as tensões resultantes de negociações estabelecidas no interior da cultura, pela imposição da representação de significados, incentivando a abordagem de temas transversais que possam pôr em diálogo culturas distintas. Segundo Medeiros, Silva e Ferreira (2021), encontramos também, antagonicamente, nas falas dos diferentes atores educacionais das escolas, a dificuldade em enxergar a cultura como *locus* central do processo curricular, assim como os embates consequentes da pluralidade cultural encontrada no cotidiano escolar.

Contudo, é necessário reconhecer que educação e cultura não devem seguir uma linha homogênea, geral ou absoluta, pois isso pode fomentar desigualdades e, consequentemente, preconceitos e discriminações ao desconsiderar as especificidades dos grupos que interagem no interior das escolas. É interessante pôr sob rasura modelos universalizantes que desconsiderem identidades divergentes. Caldas *et al.* (2023) esclarecem que é preciso interrogar a pseudo universalização da ordem educacional e cultural que é guiada por diretrizes etnocêntricas. Em seu lugar, devemos implementar políticas que observem a equidade entre os indivíduos, ao invés de simplesmente buscar a igualdade.

Nessa direção, sublinhamos que durante a jornada formativa e profissional da professora, um grupo que sempre lhe despertou questionamentos foi o dos estudantes de inclusão. A maneira como esses estudantes eram tratados na escola, as percepções dos demais docentes em relação a esses estudantes e o modo como os professores adaptavam – ou não – suas aulas para atender às necessidades desse grupo, frequentemente causavam inquietações. Assim, este relato de experiência, ancorado nos Estudos Decoloniais e Culturais, tem como propósito refletir sobre uma experiência de inclusão de estudante com deficiência em escola pública e compartilhar aprendizados.

As informações discutidas aqui são registros que a professora traz na memória afetiva docente, e estão centradas, precisamente, na experiência com um aluno de sete anos de idade com deficiência visual, estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2008, em uma escola pública do município de Canoas/RS.

Sendo assim, o presente texto está composto da seguinte forma: inicialmente estão elencados alguns conceitos sobre decolonialidade, educação inclusiva e cultura, na sequência tratamos da caminhada metodológica, após, narramos a experiência vivenciada e apresentamos o cenário da inclusão na escola. Por fim anunciamos as considerações transitórias, em que propomos uma costura entre as peças que compõem um cenário que ainda

carece de estudos e pesquisas, no sentido de cada vez mais refinar as práticas pedagógicas empreendidas junto a estudantes com deficiência.

DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA: UM OLHAR OUTRO

Olhar para as questões que envolvem a vida nas escolas públicas de educação básica e as especificidades da ação pedagógica com estudantes com deficiência no Brasil configuram um desafio contra-hegemônico. Fazer essas discussões a partir de uma perspectiva decolonial pode ajudar na construção de encaminhamentos de fazeres divergentes do modelo pretensamente homogeneizante, que por vezes, é percebido nas estruturas educacionais. Essa racionalidade favorece a análise dos fenômenos que incidem na escola e moldam discursos e comportamentos sociais através de um olhar mais empático e compatível com a diversidade de culturas e identidades coexistentes no cotidiano escolar.

Para Escobar (2012), a perspectiva decolonial apresenta-se como crítica ao paradigma europeu de racionalidade/modernidade que, pela instrumentalização da razão moderna, permitiu ao empreendimento colonial impor sua vontade sobre os povos ditos primitivos. Segundo Machado e Silva (2022), quando falamos de decolonialidade é preciso não apenas considerar o paradigma dominante, mas, sobretudo, olhar para os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, no sentido de favorecer uma atitude decolonial.

O paradigma dominante, segundo os estudos decoloniais, refere-se ao conjunto de conhecimentos, valores e práticas sustentados pela lógica eurocêntrica, que legitima a superioridade do pensamento ocidental e marginaliza outras formas de conhecimento, culturas e modos de vida. Conforme Quijano (2005), o eurocentrismo opera como um padrão mundial de poder que organiza tanto as relações intersubjetivas quanto a produção de conhecimento, negando a validade de outras epistemologias. Essa lógica perpetua a colonialidade do poder, do saber e do ser, estabelecendo uma hierarquia global que reproduz desigualdades estruturais herdadas do colonialismo e dificulta o reconhecimento e o diálogo com a diversidade epistemológica e cultural, especialmente do Sul Global. Nesse contexto, é essencial refletir sobre como esse padrão influencia nossas práticas e crenças, especialmente na Educação, *locus* em que tais concepções podem reproduzir ou questionar essas desigualdades.

Essa reflexão nos ajuda a perceber que nossas concepções epistemológicas e metodológicas representam um sistema de regramentos inventado a partir de negociações, muitas vezes ancoradas no paradigma dominante. Pensar a educação, a vida nas escolas e a docência a partir de uma racionalidade decolonial favorece o respeito à historicidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Assim, é possível privilegiar as vozes e os saberes que costumam ser desconsiderados, como, por exemplo, os discursos e as práticas pedagógicas de professoras e professores que estão, cotidianamente, nas escolas de educação básica, respeitando suas narrativas e dando voz ao relato de suas experiências.

Comumente, em conversas nas salas dos professores, expressões como “não estudei para isso”, “não estou preparada para atender esse tipo de aluno” e “eu não ganho para isso” revelam a insegurança e a falta de preparo para operar com a diversidade de estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Nessa direção, Walsh (2009) defende que os conceitos de “pensar desde” e o “pensar com” são centrais para uma pedagogia sustentada na valorização do sujeito coletivo e individual como intelectual de sua prática docente. De acordo com Louro (2014), a pedagogia decolonial também implica na valorização da multiplicidade de identidades e saberes, propondo uma ruptura com as lógicas homogeneizadoras que tendem a padronizar as práticas educacionais. Nesse sentido, Hall (2013) defende que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as diferentes experiências culturais e identitárias dos estudantes, e que a educação precisa ser um espaço de negociação e transformação, em que as vozes marginalizadas, como as de professores e estudantes, sejam ouvidas e valorizadas. Olhar para a Educação numa perspectiva decolonial, nos ajuda a pensar o campo como uma vivência que valoriza os saberes locais e as experiências vividas, atribuindo centralidade às

pessoas e aos contextos em que esses processos ocorrem.

A CAMINHADA

A caminhada metodológica deste texto configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa do tipo descritiva. Essa abordagem busca compreender fenômenos sociais em sua complexidade, analisando as relações, contextos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Para Negrine (2010), a base analítica desse tipo de investigação concentra-se na descrição, análise e interpretação das informações coletadas durante o processo investigativo, buscando compreendê-las de forma contextualizada.

No contexto deste estudo, a abordagem descritiva destaca-se por sua ênfase em retratar os eventos e práticas pedagógicas tal como ocorreram, apresentando um panorama rico e detalhado da experiência. Não se limita a quantificar dados ou comprovar hipóteses pré-determinadas, mas propõe-se a descrever os fenômenos de forma profunda, buscando revelar as nuances e especificidades que emergem do processo investigativo. Essa abordagem permite que o relato transcenda o nível factual e inclua reflexões sobre as percepções, emoções e aprendizagens envolvidas, favorecendo uma análise mais ampla e integrada. Como ressalta Minayo (2009), a abordagem qualitativa é especialmente relevante em contextos educacionais, pois oferece subsídios para compreender as interações humanas e os processos de ensino-aprendizagem a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, utilizamos informações inscritas nas memórias afetivas da professora, articulando-as à literatura e à legislação que tratam das questões relacionadas à Educação Inclusiva. O relato aborda a experiência com um estudante de sete anos de idade, com deficiência visual, que ingressou no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública no município de Canoas/RS, no ano de 2008.

O percurso metodológico envolveu a observação participante, registros reflexivos e a análise documental de legislações, como a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – (Brasil, 2015), além de referências pedagógicas sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual. As estratégias pedagógicas utilizadas buscaram priorizar o desenvolvimento integral do estudante, respeitando sua singularidade e promovendo uma abordagem inclusiva que integrasse as perspectivas das práticas pedagógicas decoloniais.

Neste sentido, a pedagogia decolonial, como proposta por Walsh (2009), oferece um olhar outro, que desafia a lógica colonialista presente nos sistemas de ensino, promovendo práticas que reconhecem os sujeitos em suas especificidades culturais, sociais e históricas. Assim, a experiência relatada priorizou metodologias que valorizassem os saberes do estudante, respeitando sua trajetória e inserindo-o ativamente no processo de aprendizagem.

Por exemplo, as atividades planejadas incluíram recursos táteis, sonoros e interativos, a fim de proporcionar uma vivência pedagógica significativa e emancipatória. A construção desse percurso foi guiada pela busca de práticas que não apenas incluíssem o estudante no espaço escolar, mas que também o reconhecessem como protagonista de sua aprendizagem, em sintonia com os princípios de equidade e justiça social defendidos pela perspectiva decolonial.

A EXPERIÊNCIA

Em 2008, a professora, de Educação Física, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciou uma experiência que marcou profundamente sua trajetória docente e entendimento sobre a inclusão escolar. Tal experiência revelou a potência de uma educação sensível às diferenças, ancorada em princípios que se alinham à perspectiva decolonial quando desafiam as estruturas que frequentemente marginalizam corpos e vozes subalternizadas. A perspectiva decolonial, defendida por autores como Quijano (2005) e Mignolo (2017), convida ao rompimento com o olhar eurocêntrico que estrutura as práticas pedagógicas e as relações

sociais na escola. Nesse sentido, a inclusão de estudantes com deficiência é também um ato de resistência aos processos que silenciam e restringem o acesso pleno à educação. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a decolonialidade se manifesta na valorização dos saberes locais, das subjetividades e na construção de espaços de aprendizagem verdadeiramente democráticos.

Foi com esse olhar que a professora participou, junto à equipe diretiva, coordenação pedagógica e demais docentes, de uma reunião especial no início daquele ano letivo. O objetivo era planejar a inclusão de um estudante cego, que aqui identificamos com o nome fictício de Gabriel, na turma do primeiro ano. Esse momento foi marcado por reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas e a disposição de abraçar o desafio de construir uma escola inclusiva, como propõem as teorias decoloniais quando enfatizam a coletividade e o rompimento com hierarquias opressoras.

Na primeira aula com a turma da qual Gabriel fazia parte, a professora buscou criar um ambiente de acolhimento e compreensão mútua. Foi perguntado a Gabriel como ele percebia o mundo ao seu redor e os demais estudantes da turma foram convidados a explorarem juntos essa realidade. Essa abordagem promoveu um espaço de troca, em que os conhecimentos de Gabriel acerca dos seus limites e possibilidades foi valorizado como uma forma de saber que enriqueceria a prática pedagógica, alinhando-se à proposta de interculturalidade crítica de Walsh (2009).

Ao apresentar os espaços da escola a Gabriel, a professora deparou-se com os desafios impostos pela falta de acessibilidade e as barreiras simbólicas que ele enfrentava. Havia pisos e degraus irregulares, pedras soltas, grama alta, corredores estreitos, obstáculos no meio dos trajetos usuais, como postes nas quadras esportivas e colunas no pavilhão coberto. Os banheiros não eram adaptados e higienizados, considerando a presença de um estudante cego. A professora passou a perceber que havia uma poluição sonora que dificultava a orientação de Gabriel pelos espaços da escola. Durante o percurso, a professora forneceu pistas a Gabriel sobre o ambiente ao seu redor, ajudando-o a se orientar. Além disso, a professora solicitou a outras crianças que relatassem a Gabriel o que estavam vendo e como eram esses diferentes espaços. Não demorou muito para que as crianças se oferecessem para conduzir Gabriel. Ele aceitou prontamente e começou a estreitar os laços de amizade com os colegas.

Nesse momento, foi possível reconhecer a importância de repensar os espaços escolares não apenas como estruturas físicas, mas também como territórios de disputa, onde é necessário descolonizar práticas e discursos que perpetuam a exclusão (Grosfoguel, 2016). Um episódio que exemplifica essa trajetória foi o ensino do gesto de corrida para Gabriel. A professora nunca havia trabalhado com um estudante cego, o que exigiu pesquisas acerca de adaptações específicas. Foi utilizado um elástico que teve uma das extremidades amarradas a uma das mãos da professora e a outra na mão de Gabriel. Em seguida, a professora executou o movimento de corrida estática e permitiu que Gabriel a tocassem para que pudesse perceber a dinâmica do movimento. A proposta teve início a partir de uma caminhada pelo espaço da quadra de esportes, e depois avançou para uma corrida. Enquanto a professora e Gabriel corriam pela quadra, junto com as demais crianças, foi possível perceber que Gabriel iniciou um choro suave e hesitante.

Imediatamente a professora questionou Gabriel sobre o que estava acontecendo e se ele estava se sentindo desconfortável com a experiência. Sua resposta foi surpreendente. Gabriel relatou que estava chorando de emoção, pois nunca ninguém havia lhe ensinado a correr. Gabriel destacou que a sensação de correr era maravilhosa. Essa experiência se conecta à reflexão de Rufino (2019) sobre o corpo encantado, que rompe com as amarras sociais impostas pela colonialidade e se afirma como sujeito de transformação e potência. Segundo Rufino (2019) o corpo encantado é o que se marca no tempo e espaço presente, que tem consciência de suas potencialidades porque se percebe vivo e com força de transformação. É um corpo que tem vontades e não obedece a imposições, um corpo que é constituído de alternativas e não de impedimentos, corpo que avança e não se reduz.

Assim, a inclusão de Gabriel não foi apenas um desafio pedagógico, mas uma oportunidade de reconfiguração de prática docente sob a luz da decolonialidade. A experiência evidenciou que, ao promovermos a autonomia e a participação ativa de todos os estudantes, estamos também questionando e reconfigurando os fundamentos de uma educação mais justa e equitativa. Como nos lembra Walsh (2009), trata-se de um processo de resistência e reexistência, em que educadores e educandos constroem juntos um novo horizonte de possibilidades.

O CENÁRIO

O aparato disponível e utilizado pelo professor em sua docência está diretamente imbricado na condução e produção das identidades dos sujeitos no interior da instituição escolar. Nessa direção Freitas (2021) destaca que o modo como o professor opera com os elementos que têm à disposição atribuem sentidos outros à docência.

Na forma como arranja-se a escola, os tempos, os espaços e os materiais disponibilizados ao professor para que possa exercer a sua docência, são elementos importantes que, ao serem operados, com maior ou menor perícia e com intencionalidade, atribuem contornos à docência, ao mesmo tempo que inventam significados para tais artefatos (Freitas, 2021, p. 96).

A intencionalidade com que o docente opera com os materiais, tempos e espaços disponíveis configura-se como elemento do currículo quando incide na produção dessas identidades. Como aponta Mignolo (2017), a educação é um *locus* em que a colonialidade opera, perpetuando hierarquias e classificações, mas também um espaço de resistência e transformação. De acordo com Walsh (2009), a transformação das práticas pedagógicas passa pelo reconhecimento das epistemologias plurais e pela construção de diálogos que rompem com a monoculturalidade do saber escolarizado.

As percepções de Gabriel, ao explorar os espaços disponíveis na escola, sugerem que essa apropriação inicial contribuiu para o desenvolvimento de seu senso de pertencimento. Ao mesmo tempo, as interpretações da docente acerca da falta de acessibilidade nos espaços de circulação das crianças trouxeram um olhar renovado para a própria prática pedagógica. Essa experiência parece ter a ver com o que Escobar (2012) define como a necessidade de uma transição epistemológica, em que os modos de saber e ser marginalizados são reconhecidos e valorizados como centrais para a reestruturação de espaços sociais.

No caso de Gabriel, uma criança cega, enquanto seus colegas demonstravam uma autonomia já estabelecida nos aspectos de mobilidade, a atuação docente foi fundamental para apoiar seu desenvolvimento gradativo de autonomia e inclusão. Mignolo (2017) sublinha que a colonialidade do ser frequentemente invisibiliza as experiências e subjetividades daqueles que fogem à norma. Assim, pensar a inclusão de Gabriel demandou uma ruptura com os paradigmas hegemônicos que sustentam a organização escolar.

O desenvolvimento dos aspectos sensoriais em crianças cegas é fundamental para potencializar sua aprendizagem, especialmente se as experiências escolares respeitarem suas limitações e valorizarem suas potencialidades. A interação de Gabriel, por exemplo, quando tocava o rosto das pessoas para reconhecê-las ou para perceber gestos e movimentos para realizar brincadeiras, evidencia uma alfabetização singular na linguagem corporal. Essa experiência desafiou inicialmente os paradigmas internos da professora, mas, como afirma Walsh (2009), as possibilidades de resistência emergem da desconstrução das lógicas colonizadoras.

A discussão em torno da inclusão escolar também pode ser ampliada a partir da perspectiva decolonial. Essa abordagem questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser, que organiza as instituições de forma a perpetuar desigualdades estruturais e simbólicas. Para

Escobar (2012), repensar as práticas pedagógicas implica reconhecer a interdependência dos mundos e das epistemologias, rejeitando a universalidade como paradigma dominante. Nesse sentido, o corpo de Gabriel, enquanto corpo com deficiência, é posicionado pela norma como "anormal", reproduzindo uma lógica de exclusão histórica. Mignolo (2017) enfatiza que a colonialidade opera através de sistemas de classificação que definem quais corpos são visíveis e valorizados – e quais não são.

Assim, romper com essa lógica exige um reposicionamento ético e político que valorize as diferenças não como desvios, mas como potências. Portanto, a inclusão escolar deve ser pensada não apenas como adaptação de espaços ou materiais, mas como uma reestruturação das bases epistemológicas e culturais que sustentam a educação. Para descolonizar os sentidos e significados atribuídos ao ato de educar, é necessário reconhecer os saberes e práticas que emergem das lutas cotidianas pela vida. Desse modo, trazer a perspectiva decolonial para a discussão amplia o debate sobre a inclusão escolar, reconhecendo as subjetividades e a diversidade dos corpos como potências pedagógicas. A partir dessa reflexão, a escola pode se tornar um espaço um pouco mais ético, respeitoso e acolhedor, onde a diferença é celebrada e as potencialidades de cada sujeito são valorizadas.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A inclusão de corpos diferentes na sociedade tem uma história que pode explicar como, infelizmente, ainda hoje, estudantes com deficiência são tratados de maneira inadequada em algumas escolas. As dificuldades de acessibilidade, a falta de formação docente apropriada e a escassez de políticas públicas eficazes, que respeitem as especificidades dessas pessoas, ainda são obstáculos ao desenvolvimento das potencialidades de muitas crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas. Para Candau (2008), afirmar as diferenças contribui para garantir a convivência de diversas culturas no ambiente escolar. Essa visão pressupõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, saberes e práticas, e a relação dessas diferenças com o direito à Educação de todos. Candau (2008) destaca ainda que é necessário reconstruir o que consideramos comum, assegurando que diferentes sujeitos se reconheçam nesse contexto, promovendo a igualdade nas diferenças assumidas como referência comum, rompendo com o caráter monocultural da cultura escolar.

As discussões que compartilhamos aqui buscam tecer relações entre as dinâmicas culturais que foram percebidas no início da carreira docente da professora, com o objetivo de favorecer a inclusão de estudantes na escola pública. Relatamos experiências significativas da prática profissional de uma professora de Educação Física, pois, ao perceber-se como docente em constante processo de aprendizagem, foi possível entender a necessidade de uma formação mais aprofundada acerca da educação de estudantes com deficiência. A professora buscou aprimoramento acadêmico e profissional, mas foi no contato com as pessoas – colegas, estudantes com deficiência e suas famílias – que pode avançar significativamente em sua formação pessoal e docente, refinando sua prática pedagógica. A urgência de um olhar outro para a inclusão, no sentido de valorizar a potencialidade de cada ser humano e reconfigurar paradigmas antigos, é fundamental.

No contexto de uma educação inclusiva, é importante alinhar essa reflexão com a perspectiva decolonial, conforme destacam os estudiosos dessa vertente. Autores como Mignolo (2017) e Quijano (2005) propõem a necessidade de descolonizar os saberes e as práticas, rompendo com os modelos educativos que, muitas vezes, ignoram as especificidades culturais e identitárias dos sujeitos, inclusive dos que têm alguma deficiência. Essa abordagem decolonial amplia a reflexão sobre a inclusão ao questionar as normas estabelecidas e visibilizar as práticas que ainda marginalizam determinados corpos e saberes. Por fim, destacamos que a inclusão de estudantes com deficiência ainda representa um desafio para todos os envolvidos. A escola, em sua complexidade, é um lugar que ainda carece de mais estudos e pesquisas, no sentido de ressignificar discursos e práticas pedagógicas, favorecendo o respeito às diferenças.

Os aprendizados compartilhados por todos os envolvidos nessas experiências – Gabriel, demais crianças e a professora – foram decisivos para o desenvolvimento de cada um no ambiente escolar. Poder repensar as práticas docentes, ressignificá-las e oportunizar experiências significativas para todos os estudantes, sem excluir ninguém, foi central para a formação de Gabriel e, sem dúvida, para a da professora também.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Senado Federal. Substitutivo da Câmara dos Deputados nº 5, de 2015, ao PLS nº 6, de 2003, **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.
- CALDAS, Renata Maranhão *et al.* Reflexões sobre a importância dos estudos decoloniais: uma leitura na perspectiva inclusiva da educação especial no estado do maranhão. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 5, p. 3453-3474, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/679>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 20 mai. 2024.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-25822014000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 mai. 2024.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramón. (org.), **El Giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global** Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007. Disponível em: <https://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-epistemica-mas-alla-del-capitalismo-global/> Acesso em: 02 mai. 2024.
- ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia**. Primeira publicação 2005. Instituto Colombiano de Antropología e Historia de la Universidad del Cauca: Bogotá, 2012. 278 p. Disponível em: <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/book/98>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- FREITAS, Francisco Jardel Paim de. **A Educação Física no Ensino Médio Noturno: composições da docência no terceiro tempo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235169>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- HALL, Stuart. *Sin garantías*. 2. ed. Quito: Editora Nacional, 2013. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/sin-garantias-trayectorias-y-problematicas-en-estudios-culturales/>. Acesso em: 02 mai. 2024.
- KAL, Nadson Andrade. **A pessoa com deficiência e o direito do trabalho: a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e o acesso ao trabalho**. 2021. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Direito) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 16. ed. 2014.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira Da. Radicalidade da vivência de uma experiência de formação de professores decolonizante: o projeto Saberes em Diálogo. *In: SILVA, Gilberto Ferreira da (org.). Da descolonização à decolonialidade: fazeres e pensares em educação*. Curitiba: CRV, 2022. p. 139-151.

MACHADO, Roseli Belmonte. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 430-447, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepq.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8829>. Acesso em: 02 mai. 2024.

MEDEIROS, Cristiano Sant'anna de; SILVA, Isadora Souza; FERREIRA, João Victor Gonçalves. Nós por nós mesmos – um relato de experiência decolonial em educação no complexo da maré. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 346-362, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/48745>. Acesso em: 20 mai. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 33, supl. 01, p. 83-91, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/36mvLQPqTjRTp8kLXbs3b5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

NEGRINE, Airton. Instrumentos da coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 61-93, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em: 02 jun. 2024.

RUFINO, Luíz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VALIM, Patrícia. *et al.* Apagão docente: O que está acontecendo com as licenciaturas no Brasil? **Academia Paulista de Educação**. Documento on-line. Disponível em: <https://www.apedu.org.br/site/artigo-apagao-docente-o-que-esta-acontecendo-com-as-licenciaturas-no-brasil/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Walsh, Catherine. 2009. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir". Red de Interculturalidad- UMSA Acesso em 20 de maio de 2024. Disponível em: <https://redinterculturalidad.wordpress.com/2014/02/06/interculturalidad-critica-y-pedagogiadecolonial-catherine-walsh/>

Submetido em: 31/12/2024.

Aprovado em: 30/04/2025.