



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

EDUCAÇÃO FÍSICA, JOGOS E ATIVIDADES FÍSICAS
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Formação docente na e para perspectiva inclusiva: visibilizando vozes de licenciandos na Educação Física com baixa visão

Teacher training in and for an inclusive perspective: making voices visible from Physical Education graduates with low vision

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹

Maria Luíza Mendes Santos²

Samara Oliveira Silva³

RESUMO

A lei n. 13.409 é um marco legal importante no que tange à reserva de vagas para estudantes com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior pela primeira vez. Nesse sentido, este artigo emerge como um recorte de uma pesquisa longitudinal que busca acompanhar estudantes com necessidades específicas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para isso, nos embasamos teoricamente em um conceito de inclusão amplo, processual, dialético e infundável. Entendemos que o histórico excludente ainda deixa marcas na formação e na ação docente; buscando contrapor essa trajetória histórica, nos embasamos em elaborações sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva. Esse conceito busca não apenas formar professores(as) para lidar com as diferenças em suas ações futuras, mas estes são considerados enquanto seres singulares ainda na graduação. Dentro desse contexto, o objetivo do presente artigo é apresentar reflexões sobre as situações inclusivas e excludentes na Educação Física escolar e na formação docente de estudantes com deficiência visual com matrícula ativa no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Para isso, utilizou-se como instrumento de coleta entrevistas semiestruturadas, com dois estudantes com baixa visão com matrícula ativa no curso. A partir da análise desses dados, discutimos sobre a identificação das singularidades, bem como as potencialidades e barreiras em relação à deficiência visual, situações inclusivas/excludentes na escola e também na formação docente. Dialogando com o referencial teórico, identificamos que as principais barreiras tanto no ambiente escolar quanto na universidade estão intrinsecamente ligadas à atuação dos(as) docentes que não observam singularmente cada estudante, associada a uma estrutura que não contempla as inúmeras formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. Baixa Visão. Deficiência Visual.

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro

Doutora em Educação – UFRJ

E-mail: michelefonseca@eefd.ufrj.br

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro

Especialista em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva – UFRJ

E-mail: professora.marialuizamendes@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mestra em Educação Física – UFRJ

E-mail: samara.ufrj@gmail.com



ABSTRACT

Brazilian law No. 13,409 is an important legal framework regarding the reservation of positions for students with disabilities in public higher education institutions, for the first time. In this sense, this article emerges as a part of a longitudinal research that seeks to monitor students with specific needs in the Degree in Physical Education at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). To achieve this, we are theoretically based on a broad, procedural, dialectical and endless concept of inclusion. We understand that the exclusionary history still leaves marks on teacher training and action; seeking to counter this historical trajectory, we base ourselves on elaborations on teacher training in and for an inclusive perspective. This concept seeks not only to train teachers to deal with differences in future actions, they are also considered as unique beings even during graduation. Within this context, the objective of this article is to reflect on inclusive and exclusionary situations in school Physical Education and in the teaching training of students with visual impairments actively enrolled in the Physical Education course at UFRJ. For this, semi-structured interviews were used as a collection instrument, with two students with low vision who were actively enrolled in the course. From the analysis of these data, we discussed about the identification of their singularities regarding potentialities and barriers in relation to visual impairment, inclusive/exclusive situations at school and in teacher training. Dialoguing with the theoretical framework, we identified that the main barriers both in the school environment and at the university are intrinsically linked to the action of teachers who do not observe each student singularly, associated with a structure that does not consider the countless ways of being in the world.

Keywords: Inclusion. Teacher Training. Low Vision. Disabilities

Introdução

O acesso à educação é um direito fundamental para todas as pessoas, independente de condições físicas, estruturais, sociais, garantido legalmente pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Ao pensar a efetivação de leis no chão da escola, abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) no que concerne à orientação sobre o acesso das pessoas com deficiência preferencialmente à escola regular, possibilitando que esse público possa almejar a continuidade da sua formação na educação superior.

Nesse sentido, ressaltamos a Lei n. 13.409 (Brasil, 2016) que, apesar de já ter sido atualizada em 2023⁴, traz um marco legal importante ao reservar pela primeira vez vagas para estudantes com deficiências nas instituições públicas de Ensino Superior. No entanto, apesar dos avanços em relação às políticas de inclusão, é importante refletir não só sobre as condições de acesso, mas também sobre as necessidades específicas dos(as) estudantes para a permanência na universidade.

Para isso, nos embasamos em um conceito de inclusão que é amplo, processual, dialético e infundável (Sawaia, 2022; Booth, Ainscow, 2012; Santos, Fonseca, Melo, 2009) que consi-

⁴ A lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), ao abordar a reserva de vagas para ações afirmativas nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio para estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiência, bem como para aqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escola pública.



dera os diversos marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades, entendendo que estes nos atravessam e nos constituem enquanto indivíduos complexos (Collins, Bilge, 2021).

Esse conceito ampliado de inclusão se contrapõe ao histórico da Educação Física, que ainda parece deixar marcas mais excludentes do que inclusivas na formação e na ação de professores e professoras. Historicamente, a área foi influenciada por interesses militaristas, higienistas e esportivistas, de ênfase na performance e no rendimento (Castellani Filho, 1991; Coletivo de autores, 1992). Segundo Fonseca (2014), os reflexos desse histórico excludente precisam ser ressignificados para considerar que múltiplas formas de ser e estar no mundo ocupem dignamente o ambiente social, escolar e acadêmico.

Buscando contrapor essa lógica excludente, nos embasamos teoricamente em elaborações sobre a formação docente **na** e **para** perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021, 2023). Essas reflexões se propõem a pensar uma formação não somente **para** dialogar sobre as diferenças em ações profissionais futuras, mas sobretudo refletir se estes(as) estudantes são considerados(as) enquanto seres singulares ainda **na** sua própria graduação.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa longitudinal⁵ que visa acompanhar estudantes com deficiência em relação aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no curso de Licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é apresentar reflexões sobre a investigação realizada abarcando as situações inclusivas e excludentes na Educação Física escolar e na formação docente especificamente de estudantes com deficiência visual com matrícula ativa no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ.

Ao destacar o escopo dessa pesquisa, compreendemos que o conceito ampliado de inclusão atravessa reflexões acerca das especificidades interseccionais e complexas, ressaltando a importância de não se ater a uma perspectiva ingênua e romantizada sobre inclusão (Fonseca, 2023), mas considerar, sobretudo, as barreiras que estão presentes na estrutura social e não na pessoa com deficiência.

2 Caminhos metodológicos

O presente estudo configura-se de cunho qualitativo. Turato (2003, p. 168) aponta que “trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco”. Isso reforça a importância de se considerar o caráter histórico, as interpretações e as representações dos sujeitos.

⁵ De modo a atender as demandas do Comitê de Ética vale ressaltar que a pesquisa já está inserida e aprovada na Plataforma Brasil (CAAE: 64123222.5.0000.5257).



A partir desse contato mais próximo com os(as) estudantes na pesquisa longitudinal, foi evidenciado por eles(as) a demanda da criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do curso de Licenciatura em Educação Física (NIAc-EEFD/UFRJ), que tem como objetivo aproximar relações entre universidade-estudante com o propósito de reduzir barreiras e construir coletivamente possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, pensando em uma formação mais inclusiva, crítica e humanizadora para todas as pessoas.

Nesse sentido, a partir de dados da coordenação do curso e do NIAc, foram identificados dois estudantes com baixa visão com matrícula ativa no curso. Com intuito de manter o compromisso ético e responsabilidade das pesquisadoras em proteger a identidade dos estudantes, solicitamos que ambos escolhessem nomes fictícios. Embora esses nomes não correspondam à identidade real dos participantes, eles desempenham um papel fundamental ao representá-los dentro do contexto da pesquisa. Assim, os nomes escolhidos foram Anaya e Rubens.

Os participantes da pesquisa, portanto, são dois estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, vinculado à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ), com perfis descritos na tabela abaixo:

Tabela 1. Perfil dos entrevistados

Nome	Gênero	Idade	Período de entrada na universidade	Necessidade específica
Anaya	Feminino	22	2023.1	Baixa visão monocular
Rubens	Masculino	44	2021.2	Baixa visão e déficit de atenção

Fontes: Elaborado pelas autoras a partir de dados do NIAc (2024).

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, uma abordagem de pesquisa na qual o(a) entrevistador(a) utiliza um roteiro com perguntas pré-definidas, mas com uma liberdade para explorar tópicos emergentes durante a entrevista (Triviños, 1987; Manzini, 2003). Para o recorte da pesquisa, partimos das seguintes perguntas: “Qual a sua deficiência? No caso da baixa visão, você se importa de relatar como você enxerga? Qual o melhor contraste? Qual a melhor fonte e o tamanho?”; “Que situação inclusiva/excludente você viveu na Educação Física Escolar?”; e “Que situação inclusiva/excludente você viveu na Universidade?”.

De modo a atender a disponibilidade dos participantes, essas entrevistas ocorreram de maneira remota através da plataforma do Google Meet. O encontro com cada participante foi gravado e transcrito para uma análise mais detalhada dos dados. Para a análise de dados utilizamos a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilita trabalhar os textos e



informações para produzir novas compreensões sobre os fenômenos que pretende investigar, aprofundando com uma análise rigorosa e criteriosa. Portanto, compreendemos que essa abordagem contribui para a discussão qualitativa dos dados, estimulando potentes reflexões que emergiram com base nos resultados encontrados (Moraes, Galiazzi, 2007).

3 Análise, discussões e reflexões

Esta pesquisa busca visibilizar vozes de dois estudantes com deficiência visual de modo a identificar aspectos inclusivos e excludentes vivenciados nos tempos de Educação Física escolar e também na formação de professores(as), considerando que essas experiências são formativas para sua atuação docente futura.

A entrevista, para este recorte, enfatiza perguntas que nos permitem compreender desde características individuais dos entrevistados a um panorama maior sobre os aspectos inclusivos/excludentes presentes na trajetória formativa desse e dessa estudante. No momento da entrevista, ocorrida no primeiro período de 2024, Anaya estava cursando o terceiro período e Rubens, o sexto.

Ao questionarmos qual a deficiência dos entrevistados, como enxergam no caso de baixa visão e qual o melhor contraste, fonte e tamanho de letras, intencionamos inicialmente um contato mais próximo com os(as) estudantes, entendendo suas barreiras e potencialidades, bem como suas necessidades específicas, como evidenciado nas respostas: “Eu tenho deficiência visual, baixa visão, monocular...” (Anaya, em entrevista, em 2024);

Tenho baixa visão, no caso adquirida. Em 2011, depois de contrair um vírus Citomegalovírus (CMV) ele atingiu a parte neurológica da visão. Na época usei bastante corticoide, que eu já tinha problema de pressão alta e aí piorou mais o caso. Eu perdi uma vista né, perdi a visão do olho direito só vejo vulto e do olho esquerdo houve também redução de campo visual (Rubens, em entrevista, em 2024).

As respostas abordam aspectos ligados às características dos entrevistados. Em se tratando especificamente da deficiência, ambos(as) possuem baixa visão, entretanto, no caso da Anaya sua deficiência tem relação com albinismo. Para Moreira *et al.* (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”. Já Rubens apresenta um caso de baixa visão adquirida, após complicações em decorrência de Citomegalovírus (CMV). Trata-se de um vírus comum da família *Herpesviridae* que pode infectar pessoas de todas as idades. A maioria das pessoas infectadas não apresenta sintomas ou apenas sintomas leves, mas pode causar problemas graves em bebês recém-nascidos e pessoas com sistemas imunológicos debilitados (Lobato-Silva, 2016).



Analisando os dois cenários, é interessante perceber que as respostas apresentam motivos distintos que nos fazem refletir sobre a trajetória individual do(a) entrevistado(a). Esses aspectos ganham relevância ao considerarmos as necessidades específicas inerentes às pessoas que podem se manifestar momentânea ou permanentemente no decorrer da vida. As narrativas apontam a importância do olhar singular às especificidades dos(as) estudantes, ratificando que cada ser é único, marcado por intersecções que nos constituem enquanto seres singulares.

Especificamente se debruçando sobre como enxergam, cada um(a) detalhou informações básicas como:

Eu até enxergo a letra, por exemplo a 12/11, mas força muito, né, começa a embaralhar, fica ruim, dá dor de cabeça. O tamanho que fica legal, que eu consigo enxergar, sem forçar muito, não dá dor de cabeça, é o tamanho 16. E, um contraste assim quando o fundo é preto, mais escuro também facilita, porque quando a página é branca parece que força um pouco e começa depois a dar dor de cabeça. A claridade também me atrapalha, começo a lacrimejar e a [ter] dor de cabeça (Rubens, em entrevista, em 2024);

Eu não sei se eu saberia explicar como é minha visão, como eu enxergo. Eu não sei a fonte exata, não uma fonte tão pequena, mas um pouco acima do padrão normal, mas acho que essa daria... Eu nunca parei pra pensar nisso e ninguém nunca me fez essa pergunta... eu nunca havia parado pra pensar (Anaya, em entrevista, em 2024).

Notadamente percebe-se que as respostas encaminham reflexões em campos diversos. Rubens sinaliza assertivamente os principais recursos que facilitam sua percepção, identificando mecanismos que desempenham um papel crucial em seu cotidiano, especialmente quando consideramos o contexto relacionado à sua formação. Aspectos como tamanho de fonte, cores e contrastes emergem como detalhes importantes. Essa precisa descrição também evidencia a preocupação do entrevistado em discernir o que melhor se adequa às suas necessidades. Supomos que esta possibilidade está ligada à deficiência adquirida, que requer uma outra percepção sobre a vida e os hábitos cotidianos, destinando uma atenção a questões que anteriormente passavam despercebidas.

Por outro lado, a Anaya relata que esta foi a primeira vez em que se deparou com esse questionamento específico, até então, ninguém havia abordado esse tema com ela. Ao contrário de Rubens, a estudante nasceu com baixa visão, o que significa que seu cotidiano sempre esteve condicionado às suas características visuais próprias, dificultando assim sua capacidade de descrever com precisão sua experiência visual.

A partir desses relatos, ressaltamos a importância de espaços de formação que dialoguem sobre as questões relacionadas às necessidades específicas de estudantes-futuros docentes, oportunizando reflexões sobre temáticas ainda não problematizadas, como, neste



caso, a fonte mais confortável para a sua leitura, de modo a proporcionar uma formação mais inclusiva, não só para ele(a), mas também para seus(suas) colegas de formação.

Ainda na fala da Anaya, ao abordar o tamanho da fonte, ela revela que precisa ser “um pouco acima do padrão normal”. O que seria uma fonte no padrão normal? Aqui também questionamos, se somente as pessoas com deficiência precisam dessa especificidade de ampliação de fonte. Em consonância com essa concepção, Kaufman (2017, p. 127) ratifica dizendo que “ofertar para todos os alunos o mesmo material e as mesmas estratégias de trabalho não significa tratá-los com igualdade, pois sabemos que cada um deles tem condições diferentes para recebê-los”.

Concordamos que a fonte “normal” a que se refere Anaya remete ao que propõe a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que cria suas orientações a partir de uma ótica homogeneizante de visão, visto que a maioria das pessoas se adequam bem à fonte de tamanho 12; entretanto, quando falamos de maioria, corremos o risco de excluir outras pessoas que não se enquadram neste escopo, e isso também precisa ser problematizado.

Valorizamos a importância das normas da ABNT como forma de regular e sistematizar não só produções científicas, mas também diversos outros setores, como as dimensões físicas de elementos arquitetônicos, criando normas de acessibilidade (como largura de portas, inclinação de rampas, altura de corrimão, etc.). Justamente por isso é interessante refletirmos criticamente também o uso dessas normas como base para readequações necessárias às diversas necessidades específicas que possam surgir, especialmente no âmbito educacional, para que seja acessível para todas as pessoas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) asseguram adaptações às singularidades dos(as) estudantes, abrindo caminhos para pensar proposições em uma perspectiva mais inclusiva.

Consideramos que o cenário relativo à formação é permeado por aspectos inclusivos/excludentes. Tal concepção está ancorada na ideia preconizada por Sawaia (2022) quando ressalta os processos dialéticos envolvendo inclusão/exclusão. Assim, se tais elementos estão presentes em todas as esferas sociais, logo também refletem e/ou são refletidos no contexto educacional (Fonseca, 2023). A fim de entender como essas dinâmicas se materializaram na formação dos entrevistados, solicitamos que relatassem situações inclusivas/excludentes vivenciadas na Educação Física escolar.

Sempre estudei em escola pública regular, eu até já contei essa história na Educação Física adaptada, uma professora que eu não esqueço nunca, no terceiro ano do fundamental ela sempre usava cores nas atividades e ela teve a ideia de pintar a corda, não lembro se era verde ou laranja...mas eu lembro que ela pintou a corda junto com a gente pra ficar visível não só pra mim, mas



para os outros colegas também, e que acharam ótimo estarem todos juntos pintando a corda e ela explicou o motivo (Anaya, em entrevista, em 2024); Na minha vida escolar eu não tinha essa deficiência, mas eu nasci com lábio leporino e fenda palatina. Na época quando eu falava o som saía anasalado e eu achava que estava falando normal quando as pessoas me “remendavam”. Isso mexia comigo né, lembrava que eu tinha deficiência e me deixava bastante depressivo (Rubens, em entrevista, em 2024).

Anaya compartilha uma experiência inclusiva que teve um impacto significativo em sua jornada de várias maneiras. Seu relato destaca um exemplo de uma professora que adota uma abordagem inclusiva, estabelecendo uma relação humanizada pautada na compreensão da singularidade de cada estudante. Essa narrativa se alinha com a formação docente **na e para** perspectiva inclusiva, conforme discutido por Fonseca (2021; 2023), que se justifica para afirmar que a preocupação não deve ser só em perceber se os(as) estudantes estão sendo formados para lidar com as diferenças em suas ações profissionais, mas também se eles(as), enquanto seres singulares, são considerados na formação. A estudante evidencia que já socializou esse episódio na aula da disciplina Educação Física Adaptada, que é ofertada no segundo período da graduação e aborda questões relativas à inclusão e diferenças. A decisão de Anaya em levar essa experiência para a disciplina revela o impacto positivo vivido ainda na Educação Básica. O fato de sentir-se confortável para compartilhar essa experiência com os seus pares sugere que esta teve um efeito significativo na sua formação docente.

Nessa direção, Tardif (2002) enfatiza que reconhecer as fontes de conhecimento dos(as) professores(as) implica aceitar que estas estão relacionadas tanto às experiências do presente quanto às do passado. Ele ressalta que os conhecimentos adquiridos ao longo da vida pessoal, familiar e escolar são fundamentais para a formação da identidade profissional do docente, o que justifica a natureza temporal dos saberes dos professores.

Tais concepções encontram congruência na relação dialética entre a formação docente **na e para** perspectiva inclusiva, afetando-se mutuamente. Esta relação entre o **na** e o **para** se materializa como um exercício de constante reflexão ao considerar a formação não como um período estanque de preparação puramente instrumental, técnico e resolutivo, mas como uma construção horizontalizada com os(as) estudantes e não para ou sobre eles(as) (Fonseca, 2021, 2023; Freire, 2013).

Um ponto importante a se destacar na fala de Anaya, na entrevista, é o seguinte trecho: “mas eu lembro que ela pintou a corda junto com a gente pra ficar visível não só pra mim, mas para os outros colegas também”. Nesse momento é possível perceber que a professora envolveu toda a turma nesse processo, promovendo a participação de todos(as) e contribuindo para um ambiente mais inclusivo e participativo. Daí a potência de entender as diferenças como vantagem pedagógica, como sinalizado por Candau (2020), pois a partir de uma neces-



sidade específica da estudante, o olhar cuidadoso da professora identificou a singularidade da Anaya, e a corda pitada foi determinante para a participação da aluna.

Ainda nesse sentido, apoiamo-nos no Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), baseadas em Böck, Gesser e Nuernberg (2020), quando afirmam que essa estratégia pode ser utilizada como um princípio do cuidado na prática docente. Segundo os autores, aulas pautadas pelo DUA colaboram para processos educativos mais inclusivos em todos os níveis de ensino, de modo a romper com práticas “normocêntricas”, colaborando para a participação de todas as pessoas.

Como já mencionado no estudo, o Rubens torna-se uma pessoa com deficiência já na fase adulta quando se reconhece com outras características, entretanto, sua trajetória escolar foi marcada por exclusões pela sua condição naquele momento. Em seu relato, ele evidencia a fenda palatina e fissura labial que são condições médicas congênitas que afetam o desenvolvimento da face e da boca de uma pessoa (Shibukawa *et al.*, 2019)

Ele sinaliza também que seus colegas zombavam da sua fala, gerando gatilhos emocionais, isso fica nítido em sua fala na entrevista: “isso que fazia lembrar que eu tinha deficiência e isso me deixava bastante depressivo”. Vale ressaltar que fenda palatina e fissura labial não são deficiências, e, sim, necessidades específicas. Na narrativa de Rubens, o termo “deficiência” é carregado de sentidos e significados excludentes; seus colegas de classe zombavam da sua forma de falar, e para nossa sociedade preconceituosa tudo que foge desse “padrão da normalidade” é reconhecido pelas pessoas como uma deficiência, no sentido pejorativo de não eficiente, de não normal, de não pertencente. Assim, em total concordância com essas elaborações, Crochík (2016, p. 38) afirma que “quanto mais a sociedade se diferencia por meio de grupos, mais elaborada é também a justificativa para perseguição de indivíduos que pertençam a minorias discriminadas”.

De acordo com Virgolim (2007), a escola é o espaço das primeiras interações sociais fora do círculo familiar, logo, as experiências vividas nos anos iniciais apresentam impacto duradouro na vida da pessoa. Esses impactos estão evidentes no relato acima, retratados por meio do *bullying* com episódios de violência sistemática e situações de exclusão.

Anaya também relatou uma situação excludente, o que a remeteu sobre uma experiência na escola de uma maneira geral, e não na Educação Física.

Até que na Educação Física eu não lembro muito. Eu sempre participei muito das aulas, eu tive sorte de ter professores atenciosos demais... eu não me recordo. Na escola, foi numa aula de Português, estava no quarto ano, eu falei para a professora que eu não estava conseguindo acompanhar e ela veio reclamar por que eu demorava muito para copiar, que eu copiava devagar, porque eu esperava a minha colega acabar para eu copiar do caderno dela. Ela não foi



nada compreensiva, brigava comigo. Ela resolveu me tirar e me colocar colada na frente do quadro, ela me isolou dos meus colegas. E essa foi... a que eu lembro melhor, porque ela me excluiu das outras pessoas, me marcou bastante. E isso não adiantou de nada, porque eu só enxergava um lado do quadro (Anaya, em entrevista, em 2024).

Importa dizer que, em um primeiro momento, Anaya não lembrou de nenhuma situação excludente na Educação Física, porém quando ampliamos a possibilidade de reflexão, levando o diálogo a camadas mais profundas, o episódio de exclusão vem à tona, porém ocorrido numa aula de Português. Crochík (2007) aponta que nós carregamos as marcas do passado e só a reflexão nos leva a lugares antes inacessíveis. O relato é intenso e permeado por violências, principalmente psicológicas, logo, entendemos que acessar essas memórias também exige coragem e disponibilidade. A entrevistada sentiu-se à vontade para compartilhar sua experiência, por isso a importância de tornar este espaço formativo ainda mais inclusivo, dialógico e acolhedor.

Para nossa surpresa, a resposta da participante ecoou o relato anterior, ao afirmar prontamente que não se recorda de ter enfrentado situações de exclusão durante as aulas de Educação Física na escola. O emprego do termo “surpresa” se justifica pela expectativa inicial de uma resposta contrária, considerando o histórico excludente que permeia nossa área e que ainda deixa resquícios na Educação Física escolar (Fonseca, 2014).

Infelizmente este ainda é um comportamento muito presente nas escolas. Neste sentido, bell hooks (2021) enfatiza que no ambiente educacional observa-se uma cultura crescente de medo que compromete a vontade dos(as) estudantes de aprender. Assim, quando a relação professor-estudante é permeada pelo medo, há uma diminuição da confiança na própria capacidade de realizar tarefas.

Situações de exclusão marcam a trajetória de qualquer pessoa, logo, Bondía (2002, p. 21) aponta que, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Os relatos acima revelam as marcas das muitas exclusões presentes no ambiente escolar. Aqui cabe a reflexão: nossa prática docente tem sido processualmente mais inclusiva ou excludente?

Neste contexto, expandimos as discussões e reflexões para o Ensino Superior. Já identificamos como as manifestações de inclusão/exclusão se concretizaram no âmbito da Educação Básica com os participantes. Surge então a indagação: será que tais práticas também se reproduzem no contexto da formação docente? É pertinente ressaltar que os participantes da entrevista prosseguiram com suas jornadas formativas em um curso de licenciatura, ambos são professores(as) em formação e em breve estarão atuando em seus respectivos ambientes de trabalho. Com o enfoque de ampliar este panorama, questionamos aos estudantes que situação inclusiva/excludente eles vivenciaram no Ensino Superior.



Inclusiva eu tive várias...na aula de basquete, por exemplo. Eu tenho muito medo de bola, quer dizer, eu tinha... e o prof. X foi super atencioso, ele fez várias atividades [para] que eu me sentisse relaxada, leve para fazer as aulas. Tirando outras aulas, claro que tiveram outras aulas, mas eu gosto de falar da de basquete principalmente por essa questão do medo da bola (Anaya, em entrevista, em 2024);

No online, eu cheguei já na época do online da pandemia, aí era bem inclusivo, né, então eu me surpreendi, achei que iria ter bem mais dificuldade. Todos os professores sempre apoiaram, sempre mudaram o texto. Às vezes [em] que mandava[m] em imagens de PDF aí eu tinha que transformar em PDF normal, porque aí eu consigo selecionar para poder ficar mais fácil e botar no programa para poder ouvir ou poder ler, aumentar e tudo. Todos eles foram sempre bem solícitos (Rubens, em entrevista, em 2024).

Os relatos acima apresentam situações que foram vivenciadas durante a formação docente. É crucial pontuar esses episódios, principalmente para evidenciar a presença de professores(as) comprometidos(as) com uma abordagem educacional humanizadora. O olhar atendendo às singularidades perpassa também a valorização de elementos básicos que facilitam o processo formativo, como também engloba a prática de uma escuta sensível, a disposição para atender às necessidades específicas dos(as) estudantes e/ou até mesmo a implementação de recursos que facilitem a aprendizagem. Essas estratégias representam possibilidades que podem enriquecer o ambiente educacional, tornando-o mais inclusivo e participativo.

Refletimos criticamente sobre tais questões e sobre a participação ser um direito inegociável, dito isto, é imprescindível e emergencial que professores(as) se mobilizem em prol da formação de ambientes acolhedores para todos(as) os(as) estudantes, pois é pela participação plena que se alcança a autonomia, a elevação da autoestima, a emancipação e, portanto, processos mais inclusivos que excludentes. Candau (2020) destaca a relevância da formação docente orientada numa perspectiva de diálogo das diferenças, afastando-se de abordagens pedagógicas homogeneizadoras. Isso se justifica pelo fato de vivermos em uma sociedade caracterizada por uma diversidade social, étnica e cultural frequentemente negligenciada.

Rubens retrata uma situação ainda vivida no período remoto, consequência da pandemia da covid-19 que exigiu dos(as) professores(as) uma rápida reconfiguração de sua prática docente ao ambiente virtual. Ressaltamos aqui o olhar atento por parte do(a) docente em atender a demanda específica do estudante, o que foi fundamental para o acolhimento, acesso e permanência dele nas aulas. Tal atitude vai ao encontro da formação docente **na e para** perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021, 2023), contemplando as singularidades dos(as) estudantes no curso ao mesmo tempo em que estão sendo formados para lidar com as diferenças em suas ações profissionais.



Essa concepção também se alinha com as reflexões de Santos, Oliveira e Fonseca (2023, p. 21) considerando o contexto do ensino remoto: “tais docentes são responsáveis por novas gerações de professores(as) e podem contribuir com uma formação mais humana e com olhar singular para as demandas dos(as) docentes em formação”. A pandemia foi um período de considerável dificuldade e falta de acessibilidade para os(as) estudantes, especialmente devido à transição para o ambiente virtual de ensino. A disponibilidade de recursos tecnológicos básicos, como computador, *tablet* e acesso à internet, tornou-se um fator limitador para muitos(as) estudantes, resultando em uma série de desafios enfrentados durante esse período.

A situação vivenciada por Rubens contrasta com a realidade predominante. Felizmente, ele contava com os recursos de um computador e acesso à internet. Em circunstâncias distintas, certamente este relato não estaria aqui como uma experiência inclusiva. Aqui também é possível entrelaçar essas questões à relação dialética inclusão/exclusão (Sawaia, 2022), em que a subjetividade emerge como um elemento fundante, influenciado também pelas experiências individuais e coletivas, que são permeadas pelas relações de poder presentes nos processos de inclusão/exclusão.

As situações de exclusão também estão presentes e retratadas nos relatos a seguir:

Foi na aula da disciplina X, isso me fez inclusive abandonar a Anatomia quase no final porque a professora não tinha o cuidado, mesmo eu falando com ela, não tinha o cuidado de querer me entender... então eu estava me sentindo constrangida, quando eu tentava falar com ela pessoalmente ela nunca queria falar a sós comigo, era sempre na frente de outras pessoas, sempre muito constrangedor, e isso fez com que eu me afastasse e abandonei a matéria quase no final do período (Anaya, em entrevista, em 2024);

Nesse dia, que eu estava fazendo a prova ampliada, a professora disse: “5 minutos pra você terminar, na verdade seu tempo acabou”. Todas as pessoas já tinham ido embora e eu avisei a ela que eu tinha direito a tempo adicional. Aí ela respondeu dizendo: “O que é isso? Já está fazendo a prova ampliada e ainda quer tempo adicional?”, naquela atitude de “você ainda quer mais isso?” (Rubens, em entrevista, em 2024).

O relato de Anaya encaminha uma possível discussão sobre ser um(a) professor(a) crítico, reflexivo e sensível ao outro. Percebe-se que a estudante tenta uma abertura de diálogo com o(a) docente, mas não consegue. O diálogo e a escuta sensível devem ser encarados como uma relevante competência a ser desenvolvida por professores(as) para que os(as) estudantes tenham as estratégias necessárias para se reconhecer como sujeitos sócio-políticos e parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem (Barbier, 2007). Dessa forma, a proposta dessa reflexão não é exclusivamente culpabilizar a professora, uma vez que compreendemos a complexidade inerente à sala de aula e às condições de trabalho, mas refletir sobre as estra-



tégias pedagógicas utilizadas de modo a pensar coletivamente uma formação mais inclusiva para todas as pessoas.

A entrevistada também expressa em sua narrativa o constrangimento experienciado, o que resultou no trancamento da disciplina, fruto do impacto negativo das palavras de uma professora. Logo, concordamos com Freire (1996, p. 35) que sinaliza que “ensinar exige respeito ao ser educado, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Assim, a adoção de uma abordagem crítica e humanizada, que promove a reflexão, desempenha um papel crucial na formação de professores(as), fomentando aulas mais inclusivas e estudantes conscientes do seu papel na sociedade e no mundo.

Rubens também evidencia uma situação de exclusão com uma professora, e embora sejam situações diferentes, o resultado foi igual para ambos: a exclusão. Isto posto, Kaufman (2017, p. 113) enfatiza que “a deficiência é a produção do encontro entre uma pessoa e as barreiras que ela encontra no contexto social em que está inserida.” Ou seja, as barreiras não estão nas pessoas e sim numa sociedade que oprime e exclui.

Tive algumas desavenças nas coisas básicas com alguns garotos, com alguns meninos da turma no 1º período, porque o professor na aula de atletismo deixava eu tirar foto e ficar copiando do celular, ele só passava prova escrita pra gente copiar numa folha, e aí ele deixou eu tirar uma foto e copiar pelo celular e depois guardar o celular pra fazer a prova. Logo as pessoas lá atrás começaram a falar que não era certo, não era justo, que eu poderia colar, copiar as respostas, mesmo tendo o monitor do meu lado. (Anaya, em entrevista, em 2024).

A narrativa aqui evidenciada revela também situações de exclusão experienciadas pela estudante. Apontar esse episódio também é importante pois essas conexões não permeiam apenas a relação professor(a)-estudante, mas também existe uma troca direta com os pares em sala.

O relato da Anaya aponta que seu desentendimento foi com os garotos da turma, o que levanta também questões sobre como o gênero influencia percepções e tratamentos em certas situações. Concordamos com Connell e Messerschmidt (2013) quando explicam sobre os modelos de masculinidades hegemônicas, assinalando que esse tipo de masculinidade oferece padrões problemáticos em relação à interação com mulheres e abordagens para questões de gênero. Esse tipo de comportamento só reforça a hegemonia na estrutura de gênero na sociedade. Nesse bojo, é interessante refletir se as acusações seriam as mesmas caso um homem estivesse na mesma situação. Isso destaca o desafio vivido por muitas mulheres em ambientes majoritariamente ocupados por homens e as disparidades de gênero que ainda dominam as diversas esferas sociais.



Um outro ponto importante a ser considerado é a competição presente no ambiente universitário, onde notavelmente os homens da turma sentiram-se injustiçados ao ponto de questionar a integridade e lealdade da estudante. Lorandi e Gesser (2023, p. 11) contribuem com essa questão e enfatizam em seu estudo que “a presença do capacitismo no ensino superior se dá pela valorização do mérito, da habilidade e da competição, que possuem um alto valor na comunidade universitária”. Infelizmente essa é uma realidade ainda muito presente nesse âmbito educacional. Assim, tais questões mais uma vez destacam a dinâmica de poder e as tensões entre as relações que podem surgir também dentro do contexto acadêmico.

Considerações finais

O texto teve como objetivo apresentar reflexões sobre as situações inclusivas e excludentes na Educação Física Escolar e na formação docente de dois estudantes com deficiência visual com matrícula ativa no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ.

As discussões aqui expostas versaram sobre a identificação das potencialidades e barreiras em relação à deficiência visual; e sobre as experiências inclusivas/excludentes tanto na Educação Física escolar quanto na universidade. Essa percepção sobre a formação e sobre a escola simultaneamente são motivadas considerando que o se formar professor(a) não ocorre apenas na universidade (Tardif, 2002), e que esses aspectos de perceber as singularidades (de si e do outro) vão ao encontro da formação docente **na e para** perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021, 2023).

A análise revelou que as principais barreiras tanto no ambiente escolar quanto na universidade podem estar intrinsecamente ligadas a docentes que não observam singularmente cada estudante, associadas a uma estrutura que não contempla as inúmeras formas de ser e estar no mundo.

Identificamos, ainda, que a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é possível; contudo, também está ligada a aspectos relacionais que podem facilitar ou dificultar a construção de estratégias para minimizar e promover um ambiente mais inclusivo e participativo. Reconhecemos que os dados nos permitiram perceber que ainda há professores(as) que entendem a importância do olhar atento e singular. Tais práticas aproximam os(as) estudantes das aulas e geram impacto significativo na formação e, conseqüentemente, nas ações futuras desses(as) professores(as) em formação.



Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 361-380, abr./jun. 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 07 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 161, n. 216, p. 5, 14 nov. 2023.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Belém, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020.



- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC> . Acesso em: 6 ago. de 2024.
- CROCHÍK, José Leon. Razão, consciência e ideologia: algumas notas. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 176-195, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46024>. Acesso em: 6 ago. de 2024
- CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. *Movimento-revista de educação*, Niterói, RJ, ano 2, n. 3, p. 29-56, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559> . Acesso em: 6 ago. de 2024
- 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*. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal, *Revista Aleph*, Niterói, RJ, n. especial, p. 42-74, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348> . Acesso em: 6 ago. de 2024
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física escolar: um debate urgente! *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisaescolar/article/view/4051> . Acesso em: março de 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar na escola. In: MORAES, Marcia et al. (org.). *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Rio de Janeiro: Nau, 2017.



- LOBATO-SILVA, Dorotéa de Fátima. Citomegalovírus: epidemiologia baseada em dados de soroprevalência. *Revista Pan-Amazônica de Saúde, Ananindeua, PA*, v. 7, n. esp, p. 213-219, dez. 2016.
- LORANDI, Joana Milan; GESSER, Marivete. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 36, n. 1, p. e30/1-25, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-686X2023000100241&script=sci_arttext . Acesso em: 6 ago. de 2024
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Edue, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.
- MOREIRA, Lília Maria. et al. Estudo sobre albinismo oculocutâneo e etnia negra em bairros e localidades de Salvador-Bahia. *Rev. Ciência. Méd. Biol.*, Salvador, v. 15, n. 1, p. 23-26, jan./abr. 2016.
- SANTOS, Maria Luiza Mendes; OLIVEIRA, Karine; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Experiências de um intercâmbio em Portugal atravessado pela pandemia da covid-19: relato de duas professoras em formação na e para perspectiva inclusiva. *Educação em foco, Belo Horizonte*, v. 26, p. 1-23, set./dez. 2023.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; FONSECA, Michele; MELO, Sandra Cordeiro de (org.). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: CRV, 2009.
- SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- SHIBUKAWA, Bianca Machado Cruz et al. Fatores associados à presença de fissura labial e/ou fenda palatina em recém-nascidos brasileiros. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife*, v. 19, n. 4, p. 957-966, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/RhhcTy98JL8ZxwwdbRfmPVf/?lang=pt> . Acesso em: 6 ago. de 2024
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VIRGOLIM, Ângela. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2007.



Recebido em: 28.3.2024

Revisado em: 15.7.2024

Aprovado em: 1.8.2024