

## EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: NARRATIVAS DE GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

### *PHYSICAL EDUCATION AND INCLUSION: NARRATIVES OF UNDERGRADUATES WITH VISUAL IMPAIRMENT*

Graciele Massoli RODRIGUES<sup>1</sup>

Maria João Carvalheiro CAMPOS<sup>2</sup>

**RESUMO:** com o advento da inclusão educacional a presença de pessoas com deficiência visual no ensino superior tem aumentado, o que requer atenção. Diferentes estratégias de condução desse processo de ensino inclusivo têm sido discutidas na literatura. São proposições de estratégias, características de recursos pedagógicos e instruções que visam atender às pessoas com deficiência visual. O objetivo desse estudo foi levantar as percepções de estudantes com deficiência visual acerca dos seus processos de inclusão no curso de Educação Física. Buscamos escutar três estudantes com deficiência visual, um cego e outros dois com baixa visão, que cursam graduação em Educação Física. Suas narrativas foram coletadas de forma assistemática em quatro momentos distintos e de forma individual sendo registradas em diário de campo. As análises foram descritiva e suscitaram reflexões acerca da formação docente e suas implicações no processo inclusivo no ensino superior. O estudo revelou a adoção de metodologias inflexíveis, indiferença, cerceamento das experiências e negligência nos suportes à pessoa com deficiência visual. Mostrou a emergente necessidade de formação continuada para docentes, gestores e outros funcionários, além da construção de planos educacionais efetivamente inclusivos no ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior; Educação Física. Deficiência visual; Narrativa.

**ABSTRACT:** with the advent of educational inclusion, the presence of people with disabilities in higher education has been observed and requires attention. Different strategies to conduct this inclusive teaching process have been discussed in the literature. They are propositions of strategies, characteristics of pedagogical resources and instructions that aim to assist people with visual impairment. The objective of this study was to survey the perceptions of visually impaired students about their inclusion processes in the Physical Education course. We tried to listen to three students with visual impairment, one blind and two other with low vision, who are undergraduate students in Physical Education. Their narratives were collected in an unsystematic way at four different moments and individually, and recorded in a field journal. The analyses were descriptive and raised reflections about teacher training and its implications in the inclusive process in higher education. The study reveals the adoption of inflexible methodologies, indifference, curtailment of experiences, and negligence in the support to people with disabilities. It showed the emerging need for continued training for teachers, managers and employees and the construction of effectively inclusive educational plans in higher education.

**KEYWORDS:** Higher Education. Physical education. Visual impairment. Narratives.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Física. Universidade São Judas/Escola Superior de Educação Física de Jundiá. E-mail: masgra@terra.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0275-0193>

<sup>2</sup> Doutora em Atividade Física Adaptada. Universidade de Coimbra/Portugal. E-mail: mjcampos@fedef.uc.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2148-3534>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p85-98>



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

## APONTAMENTOS INICIAIS

Para muitos grupos que tangenciaram a educação no país, a formação superior tornou-se uma possibilidade em curso para construção de espaços profissionais. Dentre esses grupos, os de pessoas com deficiência nas universidades merecem destaque. Em meio a tantos percalços e com muitos caminhos ainda para percorrer, o acolhimento e a inclusão estão acontecendo. Chega o dia em que os discursos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior vão se adensando e se destacam nas reflexões que permeiam as implicações de um paradigma inclusivo nesse ambiente (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012).

Nessa trama complexa que se desenha a inclusão nos diferentes níveis educacionais, ainda que por caminhos tortuosos e passos lentos, a Educação Física (EF) vem recebendo professores e estudantes com deficiência. O tão esperado tempo de conceber e respeitar o *Outro* chegou. Estão nas salas de aula, nas quadras, nas piscinas, nos campos; estão presentes nos cotidianos escolares. Estamos diante de um cenário que as investidas nas oportunidades de acesso, bastante escassas ainda, vem se consumando e, futuros licenciados e graduados com deficiência, estão nas universidades.

Muitos foram os momentos que buscamos reconhecer o *Outro*. A curiosidade, a aproximação, a criação de estratégias, a busca de recursos e materiais que pudessem atender as necessidades de cada um e a mediação com aparatos que por ora compuseram um arsenal de “coisas” das/nas aulas. Contudo, é necessário investimento na formação pedagógica do professor que atua no ensino universitário, infraestrutura para ingresso, permanência e aprendizagem com sucesso e atenção às diferentes formas pelas quais a discriminação pode acontecer (SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2018). Não basta nos apoiarmos apenas nos aportes legais que circunscrevem a inclusão para que possamos ter uma pessoa com deficiência no ensino superior. Nem tampouco trata-se de inserção de conteúdos que abordem questões que contornem a diversidade humana.

A efetivação de uma educação superior sustentada na perspectiva inclusiva necessita que as reflexões sejam construídas juntamente com os estudantes para que a prática docente, o processo ensino-aprendizagem e a organização curricular sejam adequadas a fim de potencializar o desenvolvimento de todos. Santos (2016, p. 67) mostra que são comuns “[...] depoimentos de estudantes com deficiência que se depararam na Educação Superior com professores alheios às suas necessidades específicas ou mesmo com visões estereotipadas das suas possibilidades de aprendizagem.” Também é o possível observar um distanciamento entre docentes e estudantes com deficiência que propicia percursos estanques mantidos ainda por questões hierárquicas que assolam os modelamentos tradicionais na educação superior.

Cotidianamente vivemos imersas nessa artesanaria. Nossas experiências com o ensino superior e a convivência com pessoas com deficiência, nos permitiu trazer inquietude com as nossas próprias ações e participação no desenvolvimento de ambientes inclusivos. Nesse espaço de fala, temos a intenção de percorrer algumas memórias das experiências dos *Outros*. Para esse estudo, buscamos levantar as percepções de estudantes com deficiência visual acerca dos seus processos de inclusão no curso de EF. Para tanto, as narrativas de estudantes com deficiência visual foram apreendidas e alicerçarão discussões que permeiam a inclusão e formação em EF. Empenhadas nas entretidas das descobertas e discussões com autores que se debruçam na compreensão das dinâmicas inclusivas educacionais, olhamos para nosso entorno e visitamos as percepções de nossos alunos a fim de conceber nossas próprias aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esse estudo dialoga com a pesquisa qualitativa que considera que o método “(...) se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p.57). Essa mesma autora aponta que “O universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2014, p.24). Com a intenção de levantar as percepções de estudantes com deficiência que fazem o curso de EF, buscamos percorrer caminhos metodológicos que trouxesse a potência das narrativas dessas pessoas.

Participaram desse estudo três estudantes com deficiência visual do sexo masculino que tiveram suas identidades preservadas e serão tratados pelos nomes de Marcelo, Kaian e Ronaldo. Marcelo apresenta baixa visão e possui 25 anos. Ele tem glaucoma e sua condição com relação à visão ainda pode evoluir para perda total. O Kaian tem baixa visão ocasionada pela má formação ocular e está com 32 anos. Já o Ronaldo tem 21 anos, é cego e apresenta diabetes. Em seus relatos declara que perdeu a visão aos 13 anos de forma abrupta. Associa essa sua condição com uma pedrada recebida no mesmo período que diagnosticou a diabetes. Todos cursavam o 6º semestre de seus cursos, estudavam no turno noturno no período em que aconteceu a coleta de informações para pesquisa. Apenas o Ronaldo fazia o curso em uma autarquia municipal pois os demais eram alunos de universidades particulares distintas.

Essa pesquisa é uma extensão de um estudo que trata da formação em EF na perspectiva inclusiva que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu (Parecer 4.052.648). Somente após a leitura e ciência do Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido para cada um dos estudantes a pesquisa foi iniciada.

As narrativas foram extraídas dos apontamentos registrados em diário de campo de forma assistemática. Foram coletadas narrativas durante quatro conversas individuais, previamente agendadas, ao longo de dois semestres letivos que aconteceram como forma de acompanhamento ao processo de inclusão dos alunos. Foi solicitado aos participantes que dessem um feedback sobre os procedimentos e andamento do curso considerando o atendimento dirigido a cada um deles.

A análise das informações coletadas que fazem parte do estudo foi descritiva e tomaram um movimento interpretativo. Apoiadas em Cintra, Bueno e Teno (2020) que nos mostram o potencial das narrativas como propulsoras de reflexões acerca das experiências vivenciadas por aqueles que narram, selecionamos excertos das narrativas dos estudantes sobre suas percepções acerca do cotidiano das suas formações iniciais em EF para impulsionar e compor o texto que segue. Após a leitura exaustiva dos registros narrativos, buscamos orientar o texto pelos traçados do cotidiano de nossos alunos que trouxeram à tona as dinâmicas experienciadas no curso.

## A FORMAÇÃO EM CURSO

O discurso inclusivo, particularmente os relacionados às pessoas com deficiência, tem sido exaltado nos contextos das práticas pedagógica na formação docente. Não são recentes as discussões sobre a formação de professores em face da perspectiva inclusiva. Planos curriculares delineados nas matrizes dos cursos de EF são permeados por conteúdos esportivos e discussões acerca da inclusão há anos. É a expressão de uma realidade que exige que sejam contemplados conteúdos que atendam diferentes necessidades, considerando a diversidade e singularidade humana.

Pistas do desenvolvimento da inclusão em diferentes unidades dos currículos podem ser suscitadas ao observarmos a documentação pedagógica dos cursos, mas conforme nos alerta Guimarães e Aragão (2010), as pessoas com deficiência no ensino superior, enfrentam as mesmas dificuldades que estão nos níveis educacionais da educação básica. As defrontações vão desde o não reconhecimento das particularidades para a aprendizagem até a escolha de recursos que permite a participação efetiva nas atividades e o alcance do objetivo educacional traçado. Paisance (2004) mostrou preocupação com a dimensão ética do processo de inclusão no ambiente escolar que se estrutura na aplicação do direito de todos à educação, mas chama a atenção para que as condições e medidas específicas sejam consideradas para o acolhimento das diferenças para que não corramos o risco de novas formas de exclusão.

Outro aspecto ainda a ser destacado é que tanto o acesso aos diferentes locais de aprendizagem quanto a acessibilidade aos meios comunicacionais e/ou digitais bem como recursos disponíveis fortalecem as dificuldades cotidianas que os estudantes com deficiência enfrentam. Carvalho e Ribeiro (2017) nos alertam sobre a “pseudoinclusão”, que pode ser gerada pela figuração da pessoa com deficiência no ambiente educacional mas sem que ele realmente esteja incluído pois o atendimento às necessidades específicas nas práticas pedagógicas são distantes e ficam no plano dos discursos.

Rodrigues (2006) em uma análise realizada sobre a formação de professores em instituições portuguesas mostrou, naquele momento, fragilidade e distanciamento da formação de professores dos aspectos concretos da inclusão em EF. Contudo, já nesse estudo, o autor denuncia a preocupação com a resolução de problemas concretos no que tange ao planejamento e intervenção que estão nos terrenos dos ensinamentos.

Nesses caminhos, reportamo-nos aqui aos obstáculos que as propostas curriculares encontram ao se condensarem nos conteúdos que dizem respeito às diferenças. Os dispositivos para o atendimento de pessoas com deficiência nos diferentes espaços nos quais a EF se faz presente apenas podem ser considerados se tiverem sentido próprio na necessidade particularizada. O compromisso ético-social do acolhimento do estudante com deficiência visual nas aulas de EF tem sido fomentado e não nos parece que é mais um obstáculo.

Entretanto, para além dos discursos e dos estímulos aos apoios inclusivos, a discrepância entre “o que se propaga e o que se faz” tem atingido a formação de professores de EF. São enunciados inclusivos que cotidianamente não se concretizam.

Os desafios propostos aos estudantes universitários são construções que estão postas. As pessoas com deficiências estão nas universidades e, nas suas formas de *Ser*, desafiam as demagogias dos discursos inclusivos e nos cobram transformação e movimento nas práticas pedagógicas na formação de professores.

Nessa sombra que paira sobre as pessoas com deficiência no ensino superior, algumas narrativas nos alertam.

*Prof. pode deixar ... Eu sempre fui o 'café com leite'. (Ronaldo, março de 2020)*

Essas frases nos parece a expressão máxima do lugar de fala de muitos e muitas estudantes com deficiência. Esse trecho de uma das narrativas de um dos nossos alunos, cego, calça nossas inquietações. As expressões são muito conhecidas no território brasileiro. Tomamos as “dores” de uma postura que se fortalece na resiliência do “apenas estar”: estar presente! Como mais um

chamamento, Diniz (2012, p. 8) pontua que “[...] [a] deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida.”

Não nos parece que anos de luta por um processo de desenvolvimento da inclusão escolar no ensino básico deveria permitir uma atitude conformista. A inclusão da pessoa com deficiência parece ter sido reforçada, mas a luta por processos emancipatórios educacionais que perpassa não apenas por esse grupo particular ainda precisa ser intensificada. Trazemos aqui Paulo Freire (1987) que se debruçou em alertar sobre a importância da consciência crítica e de sujeito histórico para considerarmos a possibilidade de empoderar cada ente na relação educacional afim de que se perceba a possibilidade de cada um transformar as realidades. Nesse sentido, é necessário potencializar todos(as) estudantes.

Paisance (2004, p. 2) ao se referir à inclusão destaca que [...] [e]la é construção, processo (e não, dada a priori), e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira “revolução cultural”. Olhar para esse lugar de fala, nos carrega para um “novo” capítulo da inclusão agora no ensino superior. As condições se repetem em diferentes locais, como nos mostra a fala de outro estudante:

*Eu já estou acostumado a ficar de lado. Se eu não correr atrás, fico para trás. Eu que tenho a deficiência visual, mas são os professores da faculdade que não me vêem. (Kaian, dezembro de 2019)*

Em tom de denúncia, o estudante Kaian nos mostra que estar no curso não parece ter gerado mudanças diante de suas expectativas de atendimento das suas características. Refletindo, após aproximadamente três anos de curso o processo unilateral de adequação permanece levando-nos resgatar a concepção de integração que por longo tempo dominou os meios escolares, nos quais as pessoas com deficiência adentravam os espaços das escolas, mas as escolas permaneciam “íntactas” perante a diversidade de características humanas e se calçavam nas adaptações dos estudantes ao meio (SASSAKI, 2002).

Em discussão sobre a presença de estudantes com deficiência no ensino superior, Rodrigues (2021) apresenta a preocupação com a educação que não empodera e está longe de enxergar as pessoas como são. O número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior no ano de 2013 é de quase 50% a mais que em 2010 (BRASIL, 2014). Contudo, não há registro de que nesses números estejam expressos adequação às especificidades de cada pessoa com deficiência nestes espaços e nem tampouco a garantia de permanência e conclusão dos cursos como já denunciado por alguns autores (MAZZONI, 2003; CALHEIROS; FUMES, 2011; SANTOS, 2013; SANTOS; FUMES; FERREIRA, 2018). Esse aspecto, no nosso entender, traduz uma visibilidade oculta, pois são computadas por número de pessoas que ascende ao ensino superior e não pelo processo de conhecimento construído adequadamente nos anos de permanência na formação.

Para Louro (2011, p. 62) as diferenças humanas são reforçadas de forma negativa, quando são produzidas por muitas instituições de ensino que direta ou indiretamente “[...] informam o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] e também permitem que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos”. As diferenças são as esferas que nos igualam porque são profundamente humanas mas são tratadas como excepcionalidades e se desdobram em

distorções preconceituosas circunscritas nos espaços de ensino e não como discriminação pedagógica para aprimoramento das práticas educacionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é que apesar de ser possível acionar estratégias, recursos, possibilidades metodológicas que atendam as especificidades, isso nem sempre tem sido visto nos diferentes espaços. Negar desconhecimento sobre as demandas que um(a) estudante com deficiência visual requer para *Ser* quem é durante as aulas, não nos parece o problema do acolhimento na formação. O que nos chama atenção é a dificuldade em fazer valer o conhecimento exponencial de cada um dos envolvidos no ensino aprendizagem sobre as possibilidades durante as aulas. Sob os olhares de Cruz e El Tassa (2017) sobre a formação de professores de EF, vale lembrar que a função social docente deve ser capaz de imbuir os futuros profissionais de competências para lidar com a construção conjunta de saberes que se manifesta em sua pluralidade.

Quando somos tocadas pelas narrativas supracitadas, suscitamos questionamentos sobre a pseudo-inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior. Seja pelo comodismo ou pelo discurso vazio de uma educação inclusiva, nós, professoras universitárias estamos diante da realidade que lutamos tanto: pessoas com deficiência no ensino superior. Somos forçadas a perceber que a intensificação do processo de exclusão, mesmo com a permanência de pessoas com deficiência no ambiente universitário, enfatiza o que Soares (2010, p.22) chama de “identidade de invisibilidade [...] ou de visibilidade de sua ‘incapacidade’”.

As proposições de estratégias, ou não proposições, têm servido para fortalecer o lugar da pessoa com deficiência visual cultuado por longos anos e pouco têm sido efetivas para potencializar as competências dessas pessoas. Existe uma distorção que é promovida pela insensibilidade de alguns docentes que, mesmo ciente das necessidades educacionais e, diante das diferenças de cada um de seus alunos, não desconstruem suas “metodologias” ao ensinar. São anos edificados em metodologias homogeneizantes que insistem em desrespeitar o *Ser* de cada um e com isso, promove o *Estar* como atitude conclusiva para aprender reprimindo os desenvolvimentos e avanços rumo à autonomia e a autoridade profissional. Moura e Fumes (2019) mencionam as dificuldades postas a um aluno com deficiência visual que cursava EF e participou de seus estudos. Dentre elas, foi revelada a necessidade do estudante de se sentir parte do processo de construção de conhecimentos profissionais. Entendemos que a diferenciação positiva que ensina as pessoas com deficiência tornarem-se mais participativas e donas de si, deve ir ao encontro de uma formação emancipatória na formação inicial profissional.

Silva Júnior (2013) aponta que, além dos aspectos já mencionados anteriormente, a ausência de recursos adequados para atender as demandas individuais, sejam recursos humanos ou materiais, tal como instrumental tecnológico e adaptação de materiais, podem comprometer o desenvolvimento e a permanência da pessoa com deficiência visual no ensino superior. Merece destaque ainda “[...] a existência de preconceito e indiferença por parte de alunos e professores [...]” quando está inserido um aluno com deficiência visual no grupo de estudantes (SILVA JÚNIOR, 2013, p. 59).

*Prof. ... eu já ouvi muitas vezes que meu lugar não era aqui. 'Isso não é procê.' 'Espere um tantinho aqui enquanto eles jogam.' (Marcelo, março de 2020).*

O *locus* do processo de exclusão é evidente na fala desse estudante. Há uma clara denúncia da inabilidade docente no trato com o que é peculiar. Sob um protecionismo histórico,

a reafirmação da exclusão se manifesta. Nas várias narrativas que levantamos, identificamos que há docentes distantes das expectativas de um processo educacional inclusivo.

Vamos construindo uma leitura sobre os momentos vividos pelas pessoas com deficiência que nos emprestam as narrativas para compreender que, nos cursos de formação em EF, elas são cerceadas de experimentar o que os estudantes sem deficiência experimentam. Ainda parece ser difícil admitir que uma pessoa com deficiência visual poderá exercer a profissão de professor(a) de EF.

Muitas são as estratégias sugeridas para intervenções com pessoas com deficiências visuais. As estratégias são dispostas de apresentação prévia da intervenção e materiais e equipamentos, momento em que são exploradas também as instruções verbais, táteis, orientações físicas e a movimentação coativa (LIEBERMAN; HAIBACH, 2016).

Já Morais, Campos e Rodrigues (2021) propõem uma adaptação a partir de Lieberman e Haibach (2016) e destacam detalhadamente o pré-ensino; todo-parte-ensino, instrução verbal, análise de tarefa e ensino tátil (modelagem tátil, movimento coativo e orientação física). Campos (2019) sintetiza as possíveis adaptações em quatro premissas: contexto, regra, instrução e equipamento (“CRIE”). Contudo, essas condicionantes, ainda que sejam efetivas, raramente são exploradas no ensino superior por docentes, pelo que é imperativo dotá-los de ferramentas pedagógicas facilitadoras, permitindo promover práticas educativas inclusivas, por meio do reconhecimento e da valorização das diferenças e da participação efetiva de todos(as) os estudantes.

As adaptações e a atenção individual aos alunos com alguma especificidade na aprendizagem são a fase de menor atenção dada (MAFORT; RAMOS; FERNANDES-SANTOS, 2019). Novamente, extraímos das narrativas de um de nossos alunos uma constatação preocupante:

*Professora, eu estou no sexto semestre do curso de educação física e você foi a única professora que perguntou no primeiro dia de aula se existia alguém com algum comprometimento da visão ou da audição na turma. Eu fotografo os slides e amplio no celular. Vou vendo quando dá. (Kaian, março de 2020).*

O invisível se reforça nas falas desse nosso aluno que nos mostra as implicações nas escolhas de recursos visuais que são predominantes adotadas por docentes no ensino superior seja para disponibilizar para os estudantes um roteiro da aula aos alunos, para guiar as discussões e/ou para facilitar o diálogo por via do uso das tecnologias.

O olhar docente pautado na homogeneidade do alunado parece estar bastante enraizado e dificulta as percepções das diferenças. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) identificaram em seu estudo sobre estudantes com deficiência visual na universidade que algumas das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência visual no ensino superior são postas pela falta de preparo do docente que não possui formação adequada e, muitas vezes, apresenta uma relação inflexível em suas práticas pedagógicas, o que implica em dificuldades frequentes para os(as) estudantes.

Com vistas para o ensino superior, Guimarães e Aragão (2010) sugerem que as iniciativas para o acolhimento e inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior passem pela identificação inicial das pessoas com deficiência e a definição das estratégias de acessibilidade que trarão suporte para a permanência do(a) estudante na universidade. Os mesmos autores, acrescentam ainda que o diálogo com o(a) estudante é importante bem como um projeto pedagógico específico desenhado para cada um deles.

No estudo de Fernandes, Oliveira e Almeida (2016), que traz um exemplo de Gabinete para a Inclusão, diferentes ações são relatadas em apoio às demandas de estudantes com deficiência visual que são geradas em respostas aos pedidos de suporte educacional: o contato inicial com o docente; o esclarecimento das condições do aluno e dúvidas suscitadas pelo docente juntamente com informações acerca da situação; suporte para as condições especiais de avaliação; mediação e articulação de apoio aos serviços para resolução de problemas; disponibilização de tecnologias de apoio; sinalizações e acesso a materiais de estudo adequados às condições do(a) estudante.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior requer diferentes esferas organizativas de apoio que não se resumem a uma ou outra estratégia como salienta o nosso aluno:

*Deveria ter um treinamento para vocês. Não basta saber quais são os recursos que ajudam a gente se vocês não sabem como conduzir a aula com a turma toda. Vocês sabem que a gente tá aqui e a turma também, mas nada acontece de diferente. Só perguntam se entendi. (Ronaldo, março de 2020).*

Observamos nessa fala de Ronaldo que sua requisição transcende os aspectos procedimentais, mas aciona as esferas atitudinais que norteia a condução das aulas. Santos (2016) nos alerta para que os aspectos teóricos, metodológicos e técnicos na formação de professores universitários deve ser enfatizada e pontua ainda que há necessidade de se ampliar as relações inerentes ao saber fazer e o domínio do saber. Nesse mesmo caminho Fávero e Pasinato (2013), apontam a as atitudes dos docentes universitários está intimamente ligada o processo de aprendizagem do estudante com e sem deficiência. Também podemos destacar que ao selecionar estratégias que estruturam sua prática pedagógica, os docentes também ratificam suas formas de compreender e estender a educação para todos ou alguns de seus alunos.

Uma das diferentes faces da inclusão é compreendê-la como dinâmica e viva. Rodrigues (2021, p. 111) nos coloca que muitos “[...] em prol da solidariedade da inclusão, entendem que receber pessoas com deficiência visual no ensino superior é só tornar junto, é só estar junto”. Essa consideração acerca da compreensão do processo de inclusão permeia um silêncio que Santos (2000) sinaliza que é como um bloqueio que não permite o desenvolvimento do potencial daquele que silencia.

Nutrir a participação e gestar a partilha diante do processo de construção dos saberes pode contribuir para que o cenário do desconhecimento do *Outro* possa revelar-se pelo diálogo. Por mais que os diferentes caminhos da inclusão possam ser plantados nos suportes estruturais nos processos das práticas pedagógicas, sem a abertura para as relações dialógicas a constituição da aprendizagem se dará pelo imaginário e não pelo concreto.

A eliminação de barreiras, a criação de espaços comunitários, aquisição de recursos, alterações na estrutura pedagógica e prestação de serviços diferenciados foram destacados no estudo realizado com docentes por Antunes e Faria (2013). Essa pesquisa traz ainda apontamentos sobre a necessidade de reorganizar a formação dos professores, funcionários e auxiliares e, oferecer suporte psicológico e mediadores, ou seja, com o suporte nos serviços de apoio.

Sobre a inclusão no ensino superior, Abreu, Antunes e Almeida (2010) apresentaram as percepções de diferentes alunos com necessidades especiais e apontaram que inicialmente os alunos sem deficiência demoraram para acolher as pessoas com deficiência em seus grupos, mas cederam ao conhecerem as suas potencialidades. A mesma pesquisa mostrou que no Brasil, as universidades possuem alguns programas de apoio aos alunos com deficiência e estratégias de formação continuada



para professores, criação de recursos pedagógicos, adaptações curriculares e apoios aos estudantes. Apesar de o Brasil ter diferentes instrumentos legais e de incentivo a inclusão de pessoas com deficiência, dos quais ressaltamos aqui a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas e critérios para acessibilidade e o Programa Incluir que objetiva fomentar núcleos de acessibilidade (da criação à consolidação) em instituições federais desde 2005, muitos enfrentamentos ainda persistem no percurso daqueles que buscam pelo ensino superior.

Pela unicidade das relações educacionais que se estabelecem nos diferentes ambientes educacionais, as ações de formações continuada deveriam assegurar a participação, as escolhas e decisões diante das necessidades traçadas pelos professores e instituições com vistas a oferecer um conjunto de ações contextualizadas. A regência da organização da formação pode acionar o sentido e significado emergente, conforme as unidades curriculares e as competências necessárias, para assegurar a aprendizagem para a formação profissional dos(as) estudantes.

São percursos e ritmos diferentes que se revelarão e não estão nos “manuais” porque não estão prontos. Como nos alerta Freire (1996, p. 69) “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

A prática pedagógica experimentada por docentes no ensino superior precisa superar a rigidez dos controles das dinâmicas de aulas e se tornar mais permeáveis pela humanização dos envolvidos. A construção de experiências assistida que assumam a responsabilidade de possibilitar aos futuros professores de EF a construção de saberes necessários para sua prática profissional, precisam ser acionadas por meio do empoderamento de cada pessoa com deficiência no ensino superior e não por meio de tutelas, pois estamos diante do perigo de “formarmos” professores que não sustentarão suas ações profissionais.

Contudo, as narrativas dos participantes do nosso estudo mostram um distanciamento dessas proposições das situações vivenciadas no cotidiano das práticas pedagógicas nos cursos de EF como explicita nosso aluno:

*Prof., falta conviver para entender o que a gente precisa. Eu sei que eu consigo. Meus amigos da sala me ajudam, mas muitos professores passam para eles a missão de me ajudar. Eles estão aprendendo que nem eu. [...] Eles vão sair daqui sabendo mais que os professores sobre inclusão. (Marcelo, dezembro de 2020).*

A fala supracitada endossa as parcerias de salas, mas parece denunciar a ausência de suporte para o desenvolvimento adequado dos estudantes. Há uma transferência das responsabilidades pedagógicas. O uso de tutorias no sistema inclusivo se mostra muito efetivo quando planejado (LIEBERMAN, 2010; SOUZA *et al.*, 2017). A organização com apoio de tutoria não pode ser confundida com negligência na gestão das práticas pedagógicas.

As condições pelas quais se consubstancializam as práticas pedagógicas e se adensam os envolvimento de todos(as) estudantes estão nas incumbências docentes. As intencionalidades pedagógicas precisam se manifestar num planejamento adequado que se desdobra em ações partilhadas com as pessoas envolvidas. A observação de Marcelo nos leva a refletir sobre as oportunidades de construção compartilhada, mas ao mesmo tempo aponta uma preocupação sobre a clareza do processo educativo.

Esse aspecto nos levou a resgatar Meirieu (2002) que nos traz as incertezas (muito mais que certezas) ao ensinar, pois nos coloca no encaminhamento para o novo no qual se assume um futuro. Contudo, não podemos associar incertezas com arranjos improvisados. Uma pedagogia diferenciada, que contemple as necessidades que os estudantes trazem e carregam em suas historicidades, são pressupostos da dinâmica das aprendizagens que se constroem.

## **ALGUMAS PONDERAÇÕES NECESSÁRIAS**

Estamos diante de desafios que não podemos negligenciar pois o fruto dessa negligência poderá comprometer toda a luta por espaços profissionais de todos (as). A formação docente dos professores universitários se faz emergente.

As narrativas dos participantes com deficiência visual, deste estudo, nos alertam que é o momento de nos atentarmos para as formações de profissionais para que não naveguem nas demagogias da inclusão e sim, se fortaleçam nos conhecimentos já construídos na formação de docentes do ensino básico. Esses professores, que com muitas dificuldades, se reinventaram e com muita luta pela justiça social, conduziram suas aulas em tempos árduos de restrições de assistência ao ensino e de pandemia.

Esses professores encaminharam seus alunos para a formação profissional com o solo inclusivo e agora, nós, docentes universitários, precisamos dar conta de formar profissionais, cidadãos e cidadãs que estejam preparados para uma sociedade humanizada, uma sociedade com espaço de formação para todos(as) e estruturada com todos(as).

Há um legado de superação que nos obriga oferecer no ensino superior um suporte devido e de qualidade para todas as pessoas. A formação continuada de professores universitários não pode ser administrada apenas pelos professores, gerando ônus de investimento pessoal e financeiro.

A autoformação é necessária, mas precisa ser considerada na organização e remuneração dos professores na estrutura educacional em nível superior. Essa formação é de responsabilidade também das gestões educacionais que engendram a engrenagem institucional. A depreciação do suporte aos docentes somada a uma carga horária imensa de trabalho, devasta qualquer planejamento individual promovendo um desinvestimento pedagógico sem precedentes.

Com a ampliação do capital universitário, principalmente no Brasil, muitos docentes no ensino superior são assolados por diferentes temáticas para desenvolverem seus componentes curriculares e não lhes sobram tempo para construir condições que sejam adequadas a cada turma, a cada estudante. São ferramentas tecnológicas que precisam ser dominadas para realização das aulas, são produções de arquivos intermináveis e postagens de seleção de materiais consomem o que há de mais humana na docência: as trocas em pares, as construções de saberes com os alunos e os diálogos que se perdem no dia-dia.

Com vistas às considerações finais, as desconstruções de metodologias inflexíveis, a indiferença, o cerceamento das experiências, formação continuada para docentes, gestores e funcionários, bem como apelos para apoios adequados fizeram parte das nossas escutas e nos mostraram ausência da construção de planos educacionais efetivamente inclusivos no ensino superior.

Os estudantes com deficiência visual, futuros professores de EF que compuseram esse estudo nos sensibilizam porque atinge o “nosso fazer cotidiano” que grita por um “tempo para

ensinar e aprender” que morre em tempos de florescer. Todo esse debate nos impulsiona acreditar que a experiência humana educacional sempre precisará ser regada para que, docentes em formação, mestres e doutores, sejam agentes de formas contextualizadas autênticas nos processos de construção de saberes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Micaela; ANTUNES, Ana Paula; ALMEIDA, Leandro Silva. A inclusão no ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**. Madeira: Biblioteca Pública Regional, v. 19, p. 107-120, 2012. E-book. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/511> Acesso em: 10 jul. 2022.

ANTUNES, Ana Paula; FARIA, Catarina. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 474-488, 2013. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4388> Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/matriculas-no-ensino-superior-crescem-38>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Documento Orientador do PROGRAMA INCLUIR** - Acessibilidade na Educação Superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 10.098, de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza Frederico de Lourdes. O (a) aluno (a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**. Maceió: Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 63, 2012. DOI: 10.28998/2175-6600.2011v3n5p63. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/557>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CAMPOS, Maria João Carvalheiro. CRIE... Porque todas as crianças precisam de brincar! **Revista da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoa com Deficiência**. Lisboa, ano 5, v. 5, n. 1, p. 22-28, 2019. Disponível em: [http://fpdd.org/wp-content/uploads/2019/12/3\\_Paper-3-paginas-22-a-28.pdf](http://fpdd.org/wp-content/uploads/2019/12/3_Paper-3-paginas-22-a-28.pdf). Acesso em: 29 mar. 2022.

CARVALHO, Dulcimar Lopes, RIBEIRO, Sônia Maria. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. In: EDUCERE – XV Congresso Nacional de Educação, p. 1887-1900, 2017. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 9, p.66451-66463, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-180>. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; EL TASSA, Kaled Omar Mohamad. Ação profissional docente no ensino superior: Implicações da inclusão no campo da Educação Física. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.) **Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física**. Vitória: EDUFES, 2017, 250 p.

DANTAS, Taís Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: uma História Feminina de Rupturas e Empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 4; n. 20; 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/bV7h6MQqf7VyQ5Y93RYrBdw/?lang=pt#:~:text=Os%20discursos%20estereotipados%20sobre%20a,sociais%20negativas%20a%20seu%20respeito>. Acesso em 12 dez. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. **Revista Contrapontos** – versão Eletrônica, v. 13, n. 3, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p195-206>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4601> Acesso em 08 jul. 2022.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Claudia Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiência na universidade: Estudo de uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 483-492, set/dez, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qkMLxjQ6XKMzyBrpsH9KL6c/?lang=pt>. Acesso em 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed., 23ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Clarice Ferreira; ARAGÃO, Ana Luiza Andrade. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, 2010. **Anais**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

NABEIRO, Marli. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

LIEBERMAN, Lauren; HAIBACH, Pamela. **Gross motor development curriculum for children with visual impairments**. American Printing House for the Blind, Inc. Louisville, KY. 2016. Disponível em: <https://sites.aph.org/files/manuals/GMDC/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12.ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

MAFORT, Mariane Rentes; RAMOS, Laís Feliciano; FERNANDES-SANTOS, Caroline. Podcast como estratégia de inclusão no ensino superior. **SocArXiv Papers**. 2019. Disponível em: <https://osf.io/preprints/socarxiv/4vypq/>. Acesso em: 04 set. 2021

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educacionais especiais: entre a teoria e a prática docente**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar** (trad. Fátima Murada). Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAIS, Milena Pedro de; CAMPOS, Maria João Carvalheiro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Ação formativa contínua com licenciados em Educação Física: possibilidades interventivas com estudantes com deficiência visual. In: CARVALHO JÚNIOR, A. P. (Org.) **Educação Física Escolar junto a estudantes com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2021, p. 151-168.

MOURA, Phelipe Lins de; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Significações de um universitário com deficiência visual do curso de licenciatura em Educação Física acerca do seu processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. Marília, v.20, n.2, p. 179-188, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/9702>. Acesso em 10 ago. 2021.

PAISANCE, Erick. Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real. In: **CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lc2RQIgc8NcJ:cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc&cd=1&chl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08 jun. 2021.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de educação física. In: Rodrigues, D. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 63-69.

RODRIGUES, Graciele Massoli. Ensaio sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior: um olhar com aproximações freirianias. In: CARVALHO JUNIOR, A. P. (Org.) **Educação Física Escolar junto a estudantes com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2021, p. 105-116.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo sensu comum: a ciência, o direito, a política na transição paradigmática. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; FERREIRA, José Pedro. Atitudes dos professores universitários dos cursos de educação física face à inclusão: um estudo exploratório de validação da versão brasileira do PEATID-III. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-914117>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002. Disponível em : [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2111/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2111/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf)?1473203540. Acesso em 12 ago. 2021.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Fama. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA JÚNIOR, Bento Selau da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SOARES, Alessandro Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós: estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUZA, Joslei Viana de; VAN MUNSTER, Mey de Abreu; LEIBERMAN, Lauren; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 373–394, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8868> Acesso em: 09 abr. 2019.