
Ensino remoto e formação docente em Educação Física: percepções de licenciandos com deficiência

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹

 <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>

Maria Luíza Mendes Santos²

 <https://orcid.org/0000-0003-3279-1305>

Karine Melo Aquino de Oliveira³

 <https://orcid.org/0000-0003-0075-8316>

Resumo

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre os desafios encontrados na formação docente, durante o período de ensino remoto, a partir das percepções de licenciandos(as) com deficiência do curso de Educação Física da UFRJ. Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, entrevistou oito licenciandos(as) com deficiência. Constatou-se que, na pandemia, as desigualdades foram intensificadas, e estes discentes apontaram barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais significativas e muitas vezes não tiveram suas individualidades consideradas, principalmente dentro de um contexto tão específico como o da pandemia.

Palavras-chave: Ensino remoto; Formação docente; Estudantes com deficiência; Educação Física; Inclusão.

Remote teaching and teacher formation in Physical Education: perceptions of students with disabilities

Abstract

This research aimed to reflect on the challenges experienced in teacher formation during the remote teaching period, based on the perceptions of students with disabilities in the Physical Education course at UFRJ. This qualitative approach research interviewed eight students with disabilities. We found out that in the pandemic, inequalities were intensified, and these students pointed out significant methodological, communicational and attitudinal barriers and often did not have their individualities considered, especially in a specific context as the pandemic.

Keywords: Remote teaching; Teacher formation; Students with disabilities; Physical Education; Inclusion.

¹ UFRJ, Rio de Janeiro: michelefonseca@eefd.ufrj.br.

² UFRJ, Rio de Janeiro: professora.marialuizamendes@gmail.com.

³ UFRJ, Rio de Janeiro: karinemaoliveira@hotmail.com.

Introdução

Um dos princípios da inclusão na educação configura-se pelo direito de participação de todas as pessoas em uma educação de qualidade, crítica e democrática, seja em nível escolar, seja universitário, e não apenas para algumas delas. Nesse sentido, embasamo-nos em um conceito de inclusão que é amplo, processual, dialético e infundável (BOOTH; AINSCOW, 2012; SAWAIA, 2017), que considera os diversos marcadores sociais da diferença, entendendo que cada um de nós é atravessado por diversos fatores, os quais nos constituem como indivíduos.

Assim, torna-se fundamental que a formação docente seja voltada para essa perspectiva inclusiva, levando em conta as individualidades e as singularidades de cada estudante e valorizando as suas diferenças durante toda a graduação. Com isso, e visando aos futuros docentes, a universidade deve focar não só em formar professores e professoras que valorizem o diálogo diante das diferenças que atravessam as suas ações profissionais futuras, mas também que sejam considerados como sujeitos singulares, ainda durante a sua própria graduação/formação docente (FONSECA, 2021; FONSECA; LEME, 2021).

Neste recorte, enfocaremos estudantes com deficiência que ingressaram no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir da efetivação da lei n.º 13 409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que reserva vagas para estudantes com deficiência na graduação. Assim, este trabalho objetiva apresentar os desafios encontrados na formação docente, durante o período de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, a partir das percepções de licenciandos(as) com deficiência no curso anteriormente citado⁴ e refletir sobre isso.

O ano de 2020 foi marcado pelo início da pandemia do novo coronavírus. Esse termo se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, nesse momento, existiriam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2021). A rápida disseminação dessa doença e a não existência de medicamentos ou

⁴ Esse trabalho é uma extensão proveniente de um estudo preliminar apresentado no XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) em 2021.

vacinas na época que solucionassem tal questão culminaram com que diversos países adotassem sistemas de quarentena, restringindo a circulação de pessoas, voos, trens, ônibus públicos, sistemas de metrô e trens de longa distância, os quais foram suspensos indefinidamente (RAJPUT, 2020).

Qualquer quarentena, segundo Santos (2020), é discriminatória e tem alvos privilegiados, sendo mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros, uma vez que ela não só torna visível, como reforça as injustiças, as discriminações e as exclusões sociais. Isso se dá porque grande parte da população mundial não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), seja pelo fato de não poder parar de trabalhar para seguir a quarentena, seja por não ter condições básicas de saneamento. Dentro do ambiente educacional, tais questões não foram diferentes. A UFRJ, assim como todas as universidades, precisou passar por reconfigurações nas suas metodologias de ensino.

A Educação Física, segundo Bracht (1999), surgiu em meio aos séculos XVIII e XIX, sendo fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. O seu objetivo principal era colaborar na construção de corpos saudáveis, dóceis, na legitimação do conhecimento médico-científico e no aumento do rendimento atlético-esportivo. Isso ocorreria através do treinamento esportivo e da ginástica, que promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, além de preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo. Contudo, durante anos essa área de conhecimento vem passando por um processo de desconstrução e ressignificação, tentando desagregá-la de um estereótipo esportivizante e tecnicista e aproximá-la de um cunho mais pedagógico e progressista.

Além dessas contínuas transformações, agregou-se uma nova dificuldade, ou seja, reconfigurar o modo de ensinar uma disciplina, que historicamente ainda possui cunho prático, para a maneira remota, onde há maior facilidade de transmissão de conteúdos de forma teórica. Além disso, esse período pandêmico ocasionou em diversas dificuldades com relação ao acesso, à permanência, ao distanciamento e à dupla jornada dos(as) estudantes, o que proporcionou maiores atribulações e empecilhos para todos e todas que pensam e refletem sobre o processo de ensino aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

No ensino superior, além dessas barreiras anteriormente citadas, ainda era necessário pensar em como formar professores(as) para ministrar aulas de Educação Física, sem ter um contato direto e pleno com eles(as). Dessa maneira, entendemos que seria fundamental nos basearmos em um princípio de formação docente na e para perspectiva inclusiva (FONSECA, 2021), o qual aborda a necessidade de formar professores(as) preparados(as) para repensar sua própria prática docente, a fim de que essa reflexão, durante a ação, tenha uma abordagem crítica, reflexiva e seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da atuação desses(as) futuros(as) profissionais, utilizando, assim, os conhecimentos de forma inclusiva, investigativa e criativa. Ainda segundo a autora, a formação na e para perspectiva inclusiva opera a partir de intenções e ações direcionadas à afirmação de uma educação democrática, à visibilidade, ao respeito e à valorização das diferenças presentes na nossa sociedade. Além de entender que devemos levar em conta e valorizar os estudantes e suas singularidades ainda durante a sua graduação, principalmente se objetivamos que eles construam práticas inclusivas que abarquem e considerem todos e todas em suas futuras ações docentes.

Assim sendo, embasamo-nos em autores como Sawaia (2017), Booth e Ainscow (2012), Santos, Fonseca e Melo (2009) para compreender o conceito de inclusão de forma ampla, processual, dialética e infindável. Esse conceito se faz amplo, uma vez que visa abranger os diversos marcadores sociais da diferença, como gênero, sexualidade, classe social, racialidade, etnia, religiosidade, nacionalidade, deficiência, dentre muitos outros, entendendo que somos atravessados por muitos desses marcadores, e essas diferenças é que nos aproximam e nos constituem como indivíduos. É processual e dialético, já que ocorre a partir das inúmeras relações de exclusão/inclusão presentes em nossa sociedade. E, por fim, é infindável, pois é um processo contínuo. Sempre haverá novas exclusões e novos processos de inclusão que contribuem para uma plena participação de todos e todas nos muitos aspectos da vida em sociedade. Apesar de recorreremos a um conceito amplo de inclusão, neste recorte teremos como alvo principal os(as) estudantes com deficiência, matriculados(as) no curso de Licenciatura em Educação Física, mas sempre tendo em conta e valorizando os demais marcadores pelos quais estes indivíduos são atravessados.

Quando abordamos especificamente o público-alvo da educação especial⁵, devemos lembrar que houve diversas modificações historicamente no que diz respeito aos direitos e à valorização dessa parcela da população. Inicialmente, segundo Diniz (2007), era-se considerado apenas o modelo médico da deficiência, no qual ela era vista como incapacidade ou um fator limitante para os que a possuíam, justificando a exclusão desse grupo diante dos demais indivíduos da sociedade. No entanto, a partir dos anos de 1960 no Reino Unido, Paul Hunt, que possuía deficiência física, começou a pensar o fenômeno sociológico da deficiência. A difusão de suas ideias culminou na formação de um grupo composto por pessoas com deficiência. Esses próprios indivíduos começaram a repensar o modelo médico, dando início a um novo ideal que seria denominado como modelo social da deficiência. Pela primeira vez, uma instituição foi formada e gerenciada por pessoas com deficiência e não exclusivamente para esse público.

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

Sendo assim, a deficiência se constitui como um das características do ser humano, e as dificuldades que surgem atreladas a elas são decorrentes de uma sociedade que ainda não está estruturada para a presença de corpos plurais e fora de um padrão normativo, considerando os diferentes meios de convívio social. Kaufman (2017) corrobora esse pensamento, quando conclui que as deficiências são resultados dos encontros entre o indivíduo que possui essa característica e as diversas barreiras que ele encontra dentro dos contextos sociais em que está inserido. Ainda sobre esse assunto, Diniz (2007, p. 8) vai abordar que:

A experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física. O mais importante desse movimento político vigoroso de crítica social foi que a Upias [Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação] foi responsável por um feito histórico, pois

⁵ O público-alvo da Educação Especial na legislação brasileira é constituído por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996, 2008). A partir do DSM-5, a nomenclatura Transtorno global do desenvolvimento passou a ser Transtorno do espectro autista.

redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos.

Posto isto, o contexto educacional também deve ser entrelaçado por questões que vão abordar a inclusão de todos(as) os(as) estudantes e não apenas dos(as) que possuem algum tipo de deficiência. Kaufman (2017, p. 124) aponta que:

A inclusão escolar pressupõe a diferença como parte integrante do cotidiano das salas de aula e dos corredores da escola. A entrada dos alunos em situação de inclusão nas escolas regulares escancara a heterogeneidade como prerrogativa do ser humano, e abre espaço para que possamos pensar uma educação que leve em consideração as diferenças de cada um de seus alunos.

A presença de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro se tornou obrigatória a partir da efetivação da lei n.º 13 409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), a qual reserva um percentual de vagas para esse público. Segundo Santos e Melo (2019), os temas de inclusão e acessibilidade são pautados no plano nacional desde 2015, e esse debate possibilitou a fundação do Fórum Permanente Universidade Acessível e Inclusiva (FPAI) na UFRJ em 2016, que possui como uma de suas principais funções a construção de pautas relativas às questões de acessibilidade das pessoas com deficiência dentro da comunidade universitária. Ainda, segundo as autoras, a partir da referida lei e por meio do FPAI, a comunidade com deficiência da universidade conseguiu que o gabinete do reitor criasse a Diretoria de Acessibilidade (DIRAC) em 2018. Essa diretoria possui um papel tanto executivo, quando se refere ao andamento e ao encaminhamento às questões de acessibilidade perante a Reitoria, quanto educativo, uma vez que seria impossível uma administração central, sozinha, responsabilizar-se pela promoção da acessibilidade em uma instituição de tamanha magnitude.

Ademais, convém sempre lembrar que inclusão é e deve ser assunto de todos(as), e não apenas de algumas instâncias institucionais ou estatais. Fonseca e Maia (2021, p. 78) ratificam esse pensamento, quando afirmam:

Considerando as enormes desigualdades e exclusões de toda ordem que assolam o campo educacional, reflexos da sociedade em que vivemos, abordar

inclusão e diferenças perpassando todas as disciplinas e suas especificidades é um caminho para não responsabilizar essa discussão a somente um pequeno grupo de profissionais inclinados a isso ou somente sobre uma parcela da população. Esta é uma tarefa de todos e não de alguns professores, posto que as diferenças se apresentam tanto na formação docente, na universidade, quanto na ação docente, na escola e precisam ser reconhecidas e valorizadas.

Portanto, a inclusão em educação é um processo contínuo, dialético e infindável que deve visar a todos(as) os(as) estudantes e não apenas os(as) com deficiência, sendo responsabilidade de todos os indivíduos na nossa sociedade.

Caminhos metodológicos

Apoiamo-nos metodologicamente em uma pesquisa de abordagem qualitativa que considera as interpretações, os conceitos, as histórias e as representações das pessoas envolvidas. Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Neste método de investigação, existe a possibilidade de diálogo entre participantes e pesquisadores em um envolvimento de colaboração mútua para as ações estabelecidas como metas.

Este artigo é um recorte de um estudo que tem como objetivo ser uma pesquisa longitudinal de cinco anos, iniciada durante a pandemia e que acompanhará estudantes com deficiência do curso de Licenciatura em Educação Física. Mapeamos os(as) estudantes com deficiência que ingressaram no respectivo curso, a partir do período de 2017.2, após a efetivação da lei nº 13 409. A pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013), se constitui como uma construção de conhecimento de maneira original e, para que seja considerada científica,

cabe cumprir algumas exigências, como por exemplo, seguir critérios relacionados à coerência, à consistência, à originalidade e à objetivação. Além desses aspectos, é desejável que seus autores se atentem para propor uma pergunta que desejam responder; para elaborar um conjunto de passos que permitam chegar à resposta da pergunta proposta; e para indicar o grau de confiabilidade da resposta obtida.

Em assim sendo, o foco da pesquisa seria investigar os(as) 11 estudantes com deficiência, com matrícula ativa a partir de 2017.2 no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém, apenas 8 desses 11 estudantes se disponibilizaram para participar da pesquisa. Estes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, e preservamos suas identidades em anonimato.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista, realizada por meio de ferramentas digitais, com os(as) estudantes no final do primeiro período remoto. No recorte deste artigo, enfocaremos a pergunta: *quais foram as dificuldades encontradas no curso devido à pandemia do novo coronavírus e ao ensino remoto?* A entrevista, segundo Gerhardt *et al.*, (2009), constitui-se como um método alternativo para que ocorra a coleta de dados que não são documentados sobre determinado tema. Essa é uma técnica que permite uma interação social e pode ocorrer sobre forma de diálogo, em que uma das partes busca obter dados, enquanto a outra fornece informações.

A análise das respostas permitiu organizá-las, por aproximações, em cinco categorias. Quatro dessas foram baseadas nas dimensões de acessibilidade, evidenciadas por Sasaki (2009), sendo elas: *a dimensão comunicacional, a dimensão instrumental, a dimensão metodológica e a dimensão atitudinal*. A outra categoria emergiu a partir dos próprios dados coletados e foi intitulada de *barreiras externas à universidade*.

Análise, discussão e reflexão acerca dos dados

O ambiente educacional foi fortemente influenciado pela pandemia do novo coronavírus e pelos efeitos da quarentena. Após um período de cerca de quatro meses de suspensão de aulas, em agosto de 2020 a UFRJ iniciou um período letivo excepcional (PLE), a fim de

solucionar questões dos(as) estudantes que estavam muito próximos de se formarem. Posto isto, nenhum dos(as) estudantes com deficiência que participou da pesquisa pôde cursar disciplinas neste semestre, uma vez que eles não faziam parte desse grupo. Isso causou certa ansiedade nos respondentes por não saberem como e se voltariam a estudar, diante das incertezas do momento. Eles(as), então, retomaram seus estudos de forma remota em novembro de 2020, ao iniciar o período 2020.1. Assim, os relatos desses(as) estudantes se referem às suas percepções quanto ao ensino remoto durante esse período específico, respondendo à pergunta: *quais foram suas dificuldades no curso por conta da pandemia da COVID-19?*

Os participantes da pesquisa têm idade média entre 18 e 25 anos; cinco do gênero masculino e três do gênero feminino. Três têm deficiência intelectual; um, deficiência visual (baixa visão); dois, deficiência auditiva; e dois, deficiência física. A tabela, ilustrada no Quadro 1, mostra e detalha alguns dos integrantes da pesquisa. Para garantir o anonimato deles(as), nós os(as) numeramos de 1 a 8 na ordem em que participaram da entrevista:

Quadro 1: Número dos(as) estudantes entrevistados, tipo da deficiência, gênero e período de ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro

Número do(a) estudante	Tipo de deficiência	Gênero	Ingresso na Universidade
Estudante 1	Intelectual	Feminino	2019.1
Estudante 2	Intelectual	Masculino	2017.2
Estudante 3	Física	Masculino	2018.1
Estudante 4	Visual (baixa visão)	Masculino	2018.1
Estudante 5	Intelectual e Auditiva ⁶	Masculino	2017.2

⁶ Deficiência auditiva: termo utilizado pela UFRJ em seus documentos oficiais e dados sobre os(as) estudantes. Nós, como pesquisadoras, entendemos o termo surdo e deficiência auditiva como uma questão de identidade e construção individual de cada um perante o meio social em que está imerso.

Número do(a) estudante	Tipo de deficiência	Gênero	Ingresso na Universidade
Estudante 1	Intelectual	Feminino	2019.1
Estudante 2	Intelectual	Masculino	2017.2
Estudante 3	Física	Masculino	2018.1
Estudante 4	Visual (baixa visão)	Masculino	2018.1
		o	
Estudante 6	Auditiva	Feminina	2018.1
Estudante 7	Física	Masculino	2020.2
Estudante 8	Física	Feminina	2020.1

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria acadêmica - DIRAC

Posterior à análise das respostas dadas pelos estudantes na entrevista, pudemos equipará-las e correlacioná-las com algumas das dimensões de acessibilidade categorizadas por Sasaki (2009).

Assim, a categoria *dimensão comunicacional* trata das possibilidades ou das barreiras comunicacionais, que facilitam ou dificultam a comunicação entre as pessoas. Sasaki (2009) reforça que, ao falarmos da dimensão comunicacional no campo da educação, é fundamental que haja o ensino de noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a disponibilidade de pessoas que possam usar a libras para se comunicar com estudantes surdos; que haja o ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de estudantes cegos, além de auxiliares para orientá-los para localizar livros e outros materiais; que haja o uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para estudantes com baixa visão; que sejam utilizados desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para estudantes que tenham estilo visual de aprendizagem, ou quaisquer outras diversas formas possíveis para eliminar as barreiras comunicacionais entre as pessoas.

Porém, para os(as) estudantes entrevistados(as), a barreira mais percebida nesse sentido não foi a ausência de recursos comunicacionais e, sim, justamente a falta de comunicação/aproximação com os(as) docentes.

Nenhum professor entrou em contato ainda. Acho que a comunicação fica muito mais difícil no ensino remoto (Estudante 5).

Então, considero que minha maior dificuldade no curso durante a pandemia foi o contato e a proximidade com Professores (Estudante 4).

Eles relataram que o contato professor-aluno dentro do ambiente acadêmico vem sendo dificultado em situações nas quais o foco das aulas e do processo de aprendizado é o próprio conteúdo e não a relação dialógica entre ambos.

Paulo Freire (2013), em *Pedagogia do oprimido*, nos leva a refletir sobre isso, quando apresenta o conceito de “educação bancária”, na qual o(a) estudante se torna mero depósito de informações e há poucos processos reflexivos na sua formação. O ensino remoto, por dificultar o contato, através de escassos *e-mails*, aumentou o abismo entre docentes e discentes, deixando claro que o principal foco das aulas são os conteúdos e as avaliações em detrimento da reflexão, do diálogo, da troca mútua entre todos e todas envolvidas no processo de ensino aprendizagem e, sobretudo, do acolhimento a esses(as) estudantes num tempo tão difícil como a pandemia e, muitas vezes, sem considerar suas necessidades específicas.

Dentre os estudantes com deficiência auditiva, o estudante 5 faz uso de Libras para comunicar-se e usa aparelho auditivo, já a estudante 6 apenas faz uso de aparelho auditivo e não utiliza Libras como forma de comunicação. Apesar das protestações dos(as) estudantes surdos presentes em nosso estudo, eles(as) não enfatizaram a falta de intérpretes como sendo uma barreira educacional na sua experiência no ensino remoto. Santos e Melo (2019) relatam que os casos, que mais recorrem a recursos jurídicos na DIRAC, se referem a candidatos surdos, que já estão aprovados como cotistas nas universidades, mas não encontram lá intérpretes que lhes acompanhem durante seu percurso acadêmico. Será que os estudantes surdos conhecem os seus direitos, será que eles sabem onde reivindicar? Tais questionamentos abrem brechas

para refletirmos sobre inclusão perversa⁷, como aponta Sawaia (2017).

No que se refere à categoria *dimensão instrumental*, Sasaki (2009) aponta para eliminação de barreiras em quaisquer instrumentos, ferramentas, utensílios para facilitar o uso pelas pessoas com deficiência. No campo da educação especificamente, ele indica a importância de adaptar a forma como alguns estudantes poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita; assim como, “dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc” (SASSAKI, 2009, p.5). Em tempos pandêmicos em que o ensino remoto se fez necessário de modo imediato, a maioria dos(as) estudantes desta pesquisa sinalizou dificuldades com equipamentos, tecnologia, espaço e o ambiente apropriado de estudo, como vemos:

Uso o celular para estudar, assistir as aulas, tá tudo aqui nesse celular. Tava desesperada porque a tela ficou toda preta, mas minha mãe pediu pra um amigo nosso ver e deu tudo certo (Estudante 1).

Tive (e tenho dificuldades) em acompanhar as aulas síncronas, ou seja, através do AVA (ambiente virtual de aprendizagem). O sistema não é simples (Estudante 2).

Então, teve complicação de horários e de tecnologia por causa da internet, a internet era muito ruim, não consegui acompanhar (Estudante 3).

[...]Tenho bastante dificuldade no ensino remoto, às vezes me enrolo onde entrar, aí fico pedindo ajuda aos professores, amigos, monitores e as minhas irmãs quando estão em casa. [...] Tudo no ensino remoto é difícil. Eu até consigo, mas sempre peço ajuda, porque sozinha me enrolo (Estudante 1).

[...] apesar da deficiência consigo ouvir com aparelho e/ou fone de ouvido, porém em alguns momentos foi bastante complicado, porque meus pais ou alguns vizinhos faziam barulhos durante a aula e por isso, ficava um pouco perdida [...] (Estudante 6).

A situação urgente de início do ensino remoto tornou o quadro mais complexo, pois não

⁷ Sawaia (2017) considera a dialética inclusão/exclusão como um processo complexo e multifacetado, que se manifesta de diversas formas como produto do funcionamento do sistema. A inclusão perversa, segundo a autora, revela a exclusão do indivíduo a partir de mecanismos sociais do próprio sistema que se propõe a esse processo de inclusão, nos quais se negam questões coletivas e públicas em prol de uma inclusão digna, legitimando novas formas de exclusão.

se sabia ao certo em quais situações os(as) estudantes se encontravam, se eles dispunham de internet de qualidade, de equipamentos apropriados e, até mesmo, de um local adequado para estudar. Tendo em conta um país tão desigual como o Brasil, as barreiras para superar essa *dimensão instrumental* são enormes e, muitas vezes, intransponíveis.

O decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004, (BRASIL, 2004), aponta no Art. 8º a importância dos “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência⁸ ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida” (BRASIL, 2004, s/p).

Sasaki (2009) também menciona duas outras legislações – a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, e especialmente ao ensino superior a Portaria MEC nº 3.284, de 7/11/03 – que, desde os anos 2000, já denotavam a preocupação com os recursos de acessibilidade indispensáveis, para garantir os direitos das pessoas com deficiência ao acesso a uma educação com qualidade.

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille [braille] e a língua de sinais (BRASIL, 2001 *apud* Sasaki, 2009, p.4).

As instituições de ensino superior, ao pleitearem autorização, reconhecimento, credenciamento ou renovação ao Ministério da Educação para fins de avaliação de seus cursos, estão sujeitas a comprovarem o atendimento aos requisitos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática para alunos com deficiência (BRASIL, 2003 *apud* Sasaki, 2009, p.6).

Entendendo que essas dimensões aqui expostas se entrecruzam, apresentamos a categoria *dimensão metodológica*, a qual abrange a redução de barreiras nos métodos e nas

⁸ Segundo Sasaki (2003), no Brasil, tornou-se bastante popular o uso do termo portador de deficiência, durante os anos de 1986 a 1996. As pessoas com deficiência, segundo o autor, vêm ponderando que elas não portam deficiência, pois a deficiência não é um objeto, tal qual uma caneta, por exemplo, que pode ou não ser portada, carregada. O termo adequado passou a ser pessoa com deficiência.

técnicas de lazer, trabalho, educação e outros aspectos da vida em sociedade. Referindo-se, especificamente ao campo da educação, o autor retrata o ensino e a aplicação dos diferentes estilos de aprendizagem, abarcando também a teoria das inteligências múltiplas e a utilização de materiais didáticos adequados às necessidades específicas de cada indivíduo. Sasaki (2009, p.4-5) afirma que “Segundo a Constituição Federal, o ensino será ministrado com base nos princípios da ‘igualdade de condições para o acesso e permanência na escola’ e da ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber’ (art. 206, I e II) [...]”. Em nossa pesquisa, alguns dos relatos se aproximaram dessa categoria, quais sejam:

[...] também senti bastante dificuldades em algumas aulas assíncronas onde muitas vezes o áudio do professor estava baixo demais dificultando o meu entendimento na aula (Estudante 6).

[...]E é também bastante complicado anotar alguma coisa no caderno no ensino remoto (Estudante 2).

Além disso questões de materiais, tive alguns problemas por professores usarem digitalização de livros, e muitos desses livros antigos, quando escaneados perdem muito a qualidade (Estudante 4).

A parte de informática e assimilar os exercícios sem ter a aula prática (Estudante 7).

De acordo com Santos (2003), para proporcionar ao educando uma formação voltada para a diversidade, é fundamental que o educador compreenda que todos os(as) estudantes possuem capacidade de aprender, mas se não forem bem instrumentalizados(as), suas chances serão menores. Como ficou explícito nos relatos dos(as) estudantes, o ensino remoto limitou o acesso a métodos utilizados para acompanhar as aulas e realizar tarefas e avaliações.

Aliado às dificuldades estruturais apontadas na categoria anterior, os(as) estudantes apontaram na entrevista serem os materiais e as metodologias pouco acessíveis. Todavia foi um momento complexo para todos(as), inclusive para os(as) docentes que, de um momento para outro, precisaram se adaptar às novas circunstâncias, muitas vezes sem o domínio de tudo aquilo com que precisavam lidar. Todavia, em meio a tudo isso, é preciso ver também o lado dos(as) estudantes com deficiência, suas particularidades e demandas, seja no ensino presencial, seja no remoto. De todo modo, “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” (KAUFMAN, 2017, p.127), principalmente em tempos pandêmicos e inéditos.

A categoria *dimensão atitudinal* abarca preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações percebidos nos comportamentos no convívio em sociedade. No campo da educação, Sasaki (2009) indica a necessidade de serem incentivadas atividades de sensibilização e conscientização, dentro e fora da escola, a fim de não só eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, mas também de estimular a convivência diversa e plural com estudantes e suas diferenças, como deficiências, religiosidades, etnias, condições sociais, dentre outras. Ainda, segundo ele (2009, p. 6), “um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade”. Trechos de falas de duas estudantes entrevistadas nos levam a refletir sobre essa categoria:

A única dificuldade que eu tive/tenho no período remoto é que alguns professores acabam passando tarefas que não consigo realizar. Acredito que isso aconteça por acharem que não tem nenhum pcd⁹, pois apesar da minha deficiência ser aparente, não "aparece" na câmera do computador. Então, mesmo sabendo que existem corpos plurais, não pensam que pode ter um aluno pcd na turma. Isso me incomoda um pouco, porque eu não acho certo ter que chamar o professor no privado ou no meio da aula para dizer que não consigo fazer o que passou por ser cadeirante (Estudante 8).

Uma vez tava arrumando um documento antes de entrar na aula, não sabia do limite do horário de início e como faço tudo pelo celular acabei confundindo a hora, por esse atraso o professor não me deixou entrar, acabei perdendo a aula (Estudante 1).

É interessante pensar que, como abordado nesse relato, a estudante 8 possui uma deficiência física, e a primeira barreira estereotipada que ela encontrou foi a arquitetônica –dificuldade de acesso físico a qualquer ambiente (SASSAKI, 2009). Como o ensino era remoto e a sua deficiência não estava visível na tela do computador, o professor sequer cogitou a

⁹ Pessoa com deficiência.

possibilidade de ter em sua turma uma estudante com deficiência, uma vez que a entrada e permanência de pessoas com deficiência no ambiente universitário não seriam uma realidade corriqueira para ele. E, assim, ele acabou tendo uma atitude preconceituosa, não levando em consideração a possibilidade da presença de corpos plurais e fora do padrão normativo dentro do espaço acadêmico, o que acabou resultando em uma barreira atitudinal para a estudante. Sobre essa temática, Santos e Melo (2019, p. 830), dialogam que:

O fato de estarem invisibilizados (quando presentes) ou ausentes na universidade, de serem minoria numérica ou de não experimentarem os processos educativos atravessados pelas deficiências ou por outros marcadores sociais e identitários usados como justificativas para a execução de processos discriminatórios que levam às variadas exclusões, distanciou as universidades das escolas, apesar de todas as pesquisas realizadas no campo da inclusão. A entrada de alunos com deficiência e de outros grupos excluídos ou invisibilizados no âmbito universitário atualizou uma demanda premente de ressignificação da universidade, mais aberta, mais acessível.

As autoras ressaltam a ideia de que é direito de todos(as) adentrar a universidade pública. Nada pode ser motivo de impedimento, sejam questões de gênero, racialidade, sexualidade, etnia, classe social, religiosidade, deficiência e as múltiplas possibilidades de intersecção desses marcadores sociais da diferença. Como observamos no relato da estudante 1, especialmente nesses tempos inéditos para todos nós, é de suma importância que os(as) docentes não alimentem ainda mais as exclusões inerentes ao ensino remoto e suas barreiras estruturais e, sim, que se sensibilizem com a realidade e a possibilidade de cada um. Afinal, assistir à aula é um direito do(a) estudante e não deve lhe ser negado, nesse caso, não houve a preocupação dele em conhecer o real motivo do atraso.

Candau (2020), inspirada em Emilia Ferreiro, assume a urgência de as diferenças serem vistas como vantagem pedagógica e não como sinônimo de desigualdades. Portanto, a deficiência por si não deve ser inferiorizada ou invisibilizada e, sim, ser reconhecida como uma condição humana. Em suma, como uma pessoa que tem direito a ocupar todos os espaços que desejar. Na universidade, não é diferente.

Reafirmamos, portanto, a relevância das ações afirmativas no sentido de oportunizar o

direito de todos(as) acessarem as universidades públicas, não como favor ou caridade, mas certamente por uma reparação social porque, assim como negros e indígenas, as pessoas com deficiência foram/são excluídas e negligenciadas historicamente na sociedade. Contudo, não basta ter o direito de acessar a universidade, é necessário que se criem condições metodológicas, comunicacionais, estruturais, financeiras de lhes dar condições de permanecer nela. Celebramos os avanços, mas reconhecemos a luta contínua para conquistar mais espaços e visibilidade, pois, como observamos na fala da estudante 8, há urgência de a pessoa ser considerada, valorizada e respeitada, ainda em tempos de ensino remoto por conta da pandemia.

Por fim, elencamos uma categoria que emergiu a partir dos dados e foi intitulada *barreiras externas à universidade*. Essa dimensão visa abordar questões que transcendem a questão acadêmica, mas, ainda assim, são extremamente relevantes e se interligam à faculdade, uma vez que estamos dentro de um contexto de ensino remoto, em que a maior parte do tempo estamos dentro de casa preocupados com nossa família e questões adjacentes. Essa categoria abrange as mudanças que foram necessárias durante o período da quarentena, a importância de se conseguir uma renda para auxiliar ou sustentar a família, a relação intrapessoal com a família e a preocupação com parentes próximos, como exemplificam os trechos a seguir:

Eu puxei quatro matérias e foi muito difícil conciliar com os treinos que são de manhã (Estudante 3).

Acabou que eu tranquei também porque tive que viajar pra cuidar da minha avó no interior da Bahia. Então é isso tudo junto com outras preocupações da nossa casa, da nossa vida, da nossa família (Estudante 3).

Esses relatos do estudante nos permitem pensar em questões que vão além do ambiente acadêmico, mas se relacionam com ele, tais como anseios e preocupações que podem ser realidade de muitos outros estudantes com ou sem deficiência. Um estudante não se resume ao tempo dedicado à universidade, às notas e às horas cursadas, tampouco que sua vida seja apenas isso. Eles(as) são estudantes, seres potentes e complexos, atravessados por inúmeros fatores que podem e devem ser levados em conta dentro do ambiente universitário.

Portanto, cumpre aos docentes perceberem e valorizarem as individualidades e as particularidades de cada um dos(as) estudantes, principalmente dentro de um contexto tão particular como o da pandemia do novo coronavírus.

Daí a significância de conhecer os(as) docentes em formação que participaram da pesquisa e ressoar suas percepções acerca das situações elencadas, pois, como afirma Sawaia (2017, p. 9), o sentir-se incluído ou excluído gesta subjetividades específicas a partir da relação dialética entre inclusão/exclusão. Este sentimento subjetivo é determinado pelas relações com as pessoas, consigo mesmo, com o entorno, dentre inúmeros outros aspectos, que “determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.

A remoção dessas barreiras não acarreta benefícios apenas para pessoas com deficiência, pois, se a acessibilidade tiver sido projetada, segundo os parâmetros do desenho universal, ela traz benefícios para todas as pessoas, que tenham ou não algum tipo de deficiência. Portanto, desejamos que a acessibilidade esteja presente em todos os contextos e aspectos da vida humana (SASSAKI, 2009). Santos (2003) corrobora essa questão, quando afirma que todos(as) os(as) estudantes se beneficiam quando os(as) educadores adaptam seus currículos e estilos de ensino para atender à gama de diversidades encontradas entre os(as) estudantes de qualquer turma.

Fonseca (2021) ressalta a preocupação em oferecer uma formação que não problematiza situações excludentes, em quaisquer dimensões durante a trajetória formativa dos(as) futuros(as) docentes, pois, se eles(as) não forem formados(as) numa perspectiva crítica, reflexiva e inclusiva, eles reproduzirão a exclusão em sua prática profissional futura. Isso vai ao encontro do conceito de formação na e para perspectiva inclusiva, apresentado pela citada autora, quanto aos processos de inclusão e exclusão que permeiam o curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ. É fundamental formar docentes para lidar com as diferenças e necessidades específicas presentes em suas ações profissionais futuras, mas eles também devem ser vistos como sujeitos singulares, ainda durante a sua própria formação.

Em síntese, os(as) estudantes com deficiência dentro do ensino presencial já

encontravam barreiras que dificultavam a sua permanência no ambiente universitário, e isso só foi agravado no ensino remoto, que, por si só, já é excludente, principalmente com relação às questões de acesso, distanciamento e dupla jornada que afetam a maioria dos(as) estudantes. O cenário dos(as) estudantes que concordaram em contribuir com nossa pesquisa não é diferente, pois são atravessados por diversos marcadores sociais da diferença e não apenas a deficiência.

Considerações finais

O objetivo da presente pesquisa foi apresentar os desafios encontrados pelos licenciandos(as) com deficiência do curso de Educação Física da UFRJ durante a formação deles(as), perpassada pelo período de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, a partir das percepções deles(as). E assim, por meio de entrevista, foi possível conhecer suas dificuldades de modo geral e aquelas potencializadas nesse tempo tão difícil vivido não só no Brasil, mas no mundo todo.

Inspiradas em Sasaki (2009), tais dificuldades foram categorizadas em dimensões: *comunicacional, instrumental, metodológica e atitudinal*, acrescidas da *barreiras externas à universidade*. Embora aqui elas tenham sido organizadas separadamente para fins didáticos, elas se entrecruzam, como por exemplo a dimensão metodológica entremeada de questões atitudinais, e foram evidenciadas nas falas dos(as) oito futuros(as) docentes de Educação Física, pessoas com deficiência que se dispuseram a contribuir com nosso estudo.

Esses(as) discentes entrevistados(as) apontaram barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais significativas e muitas vezes não tiveram suas individualidades consideradas, principalmente dentro de um contexto tão específico como o da pandemia. Deste modo, importa refletir: como podemos formar docentes que irão valorizar e respeitar as diferenças em suas ações profissionais futuras, se suas próprias diferenças não são consideradas na graduação?

A *grosso modo*, o contexto da Educação Física pode ser considerado como tendo um histórico excludente, por sua ênfase no rendimento e na aptidão física. Em vista disso, cumpre

problematizar como se dá a operacionalização da inclusão, o acesso e a permanência desses professores(as) em formação no ensino superior. Se em tempos comuns as desigualdades já eram evidentes, em tempos pandêmicos foram escancaradas e intensificadas.

Portanto, a partir deste breve recorte, poderíamos apontar vários pontos que poderiam minimizar essa situação, tais como: oferecer maior suporte a todos(as) estudantes com deficiência; disponibilizar materiais mais acessíveis às suas necessidades específicas; proporcionar uma maior aproximação entre docentes e discentes; viabilizar apoio de monitores ou recursos humanos equivalentes para aqueles que solicitem; disponibilizar um acesso melhor aos recursos materiais e tecnológicos, tão necessários para operacionalizar a dimensão comunicacional.

Paralelo a isso, é fundamental pensar em uma formação que respeite e valorize as individualidades e as subjetividades de cada um dos(as) estudantes com deficiência durante todo o processo de ensino aprendizagem; que eles(as) sejam vistos como seres detentores de conhecimentos e saberes que podem e devem ser compartilhados e dialogados dentro do contexto de sala de aula, principalmente quando se pensa em uma formação na e para perspectiva inclusiva, que considera não apenas preparar o(a) estudante para a docência e reconhecimento das diferenças após a conclusão do ensino universitário, mas que valoriza as suas próprias características, concepções, ideias, saberes e singularidades ainda durante a sua graduação.

Ao longo do processo formativo é fundamental que os(as) docentes formadores estejam conscientes e sejam sensibilizados a lidar com as diferenças em todos os aspectos do convívio em sociedade e, sobretudo, entender que corpos plurais também possuem direitos e estão, cada vez mais, ocupando espaços protagônicos dentro da universidade. A função social da universidade também passa por acolher todos(as) estudantes e suas demandas, portanto, é tarefa docente se engajar em construir ambientes formativos mais inclusivos para todas as pessoas e, obviamente, também para pessoas com deficiência.

O "inacabamento" que Paulo Freire (2013) nos ensinou faz sentido, se entendermos que a ação docente exige um processo de formação continuada, uma constante reflexão crítica da prática docente. Afinal, não fomos preparados para lidar com ensino remoto em plena maior

pandemia do século XXI e nos ressignificamos? Nossa tarefa é esta: mover-nos e mover as estruturas possíveis de acordo com as transformações da contemporaneidade, caso contrário, a educação permanecerá estagnada no tempo, nutrindo exclusões históricas.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada a partir da experiência do primeiro período de ensino remoto e, certamente, após dois anos (cinco períodos remotos) vivenciando essas situações, é possível que as percepções de cada um desses(as) estudantes tenham se modificado, seja pela criação de estratégias inclusivas ao ensino remoto, advindas da colocação de suas dificuldades nesse meio, seja, até mesmo, pela evasão universitária. Este é um estudo que tem a pretensão de ampliar os resultados em artigos futuros.

Referências

BOOTH, T; AINSCOW, M. *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRASIL. *Lei n.º 5296*, de 2 de dezembro de 2004. Presidência da República. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva*. Brasília: MEC/SSESP, 2008.

BRASIL. *Lei n.º 13 409*, de 28 de dezembro de 2016. Presidência da República. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: mar. 2022

CANDAU, V. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Edição Especial, n.8, p.28-44, 2020.

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

FONSECA, M. Formação Docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. *Revista Aleph*, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021.

FONSECA, M; LEME, E. Abecedário da Inclusão: entrecruzando memória e formação docente. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, p. 41-54, 2021.

FONSECA, M.; MAIA, M. Formação docente em educação em educação física: a perspectiva inclusiva nos documentos oficiais. *Interações*, n. 58, p. 57-81, 2021.

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

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 65-88.

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

OPAS. Histórico da Pandemia de Covid 19. *Organização Pan Americana de Saúde*, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJPUT, J. Synopsis on Novel Coronavirus (COVID-19) Disease. *Health Science Journal*, Índia, p.1-3, jun. 2020.

SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, M. O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. *Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

SANTOS, M.; MELO, S. Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no ensino superior: um ensaio omnilético. *RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 818-835, out. 2019.

SANTOS, M; FONSECA, M; MELO, S. *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba, CRV, 2009.

SASSAKI, R. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (org.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SASSAKI, R. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.

Recebido em março 2022.

Aprovado em outubro 2022.