

“Deve ser por conta da deficiência”: percepções de licenciandos(as) com deficiência do curso de Educação Física

“It must be because of the disability”: perceptions of students with disabilities in the Physical Education course

“Debe ser por la discapacidad”: percepciones de los estudiantes universitarios de Educación Física con discapacidad

Julia Pimentel 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

jcavalcantipimentel@gmail.com

Michele Fonseca 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

michelefonseca@eefd.ufrj.br

Maria Luiza Santos 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

professora.marialuizamendes@gmail.com

Hanlley Ribeiro 

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

hanlleysr@gmail.com

Recebido em 13 de maio de 2025

Aprovado em 24 de julho de 2026

Publicado em 14 de agosto de 2026

RESUMO

A Lei 13.409 (Brasil, 2016) representa um marco legal relevante sobre acesso de estudantes com deficiência às instituições federais de ensino. Neste contexto, apresenta-se um recorte de uma pesquisa longitudinal que investiga o acesso e a permanência de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade federal. O objetivo deste artigo é analisar os processos inclusivos e excludentes vivenciados por 13 estudantes no semestre letivo de 2022.1. A discussão fundamenta-se em um conceito de inclusão articulado a partir das contribuições de autoras e autores como Sawaia (2022), Booth e Ainscow (2012), Santos, Fonseca e Melo (2009) e Collins e Bilge (2021) compreendendo-a como amplo, processual, dialético, infundável e interseccional atravessado por múltiplos marcadores sociais da

diferença (Fonseca, 2023, 2024). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Turato, 2003), com base nas respostas a um questionário. Os dados permitiram mapear o perfil dos(as) estudantes participantes, destacando que suas trajetórias são marcadas por intersecções entre deficiência, classe, gênero, geracionalidade e raça. Identificaram-se dificuldades no que tange ao trajeto pouco acessível até a Universidade, experiências inclusivas/excludentes durante a formação e barreiras estruturais no curso. Os resultados indicam a urgência de processos formativos que reconheçam as singularidades e valorizem as múltiplas formas de ser e estar no mundo como princípio constitutivo da formação docente.

Palavras-chave: Inclusão; Formação de Professores; Educação Física.

ABSTRACT

The Law 13.409 (Brazil, 2016) represents a relevant legal framework on access to federal educational institutions for students with disabilities. In this context, is presented an excerpt from a longitudinal study investigating the access and permanence of students with disabilities and/or specific needs on the Physical Education degree course at a federal university. The aim of this article is to analyse the inclusive and exclusionary processes experienced by 13 students in the 2022.1 academic semester. The discussion is based on a concept of inclusion articulated from the contributions of authors such as Sawaia (2022), Booth and Ainscow (2012), Santos, Fonseca and Melo (2009) and Collins and Bilge (2021), understanding it as broad, processual, dialectical, endless and intersectional, crossed by multiple social markers of difference (Fonseca, 2023, 2024). The research adopts a qualitative approach (Turato, 2003), based on responses to a questionnaire. The results made it possible to map the profile of the participating students, highlighting that their trajectories are marked by intersections between disability, class, gender, generationality and race. Difficulties were identified in the poorly accessible route to university, inclusive/exclusionary experiences and structural barriers in the course. The results indicate the urgency of educational processes that acknowledge singularities and value multiple ways of being in the world as a constitutive principle of teacher education.

Keywords: Inclusion; Teacher Education; Physical Education.

RESUMEN

La Ley 13.409 (Brasil, 2016) representa un marco legal relevante para el acceso a las instituciones educativas federales de los estudiantes con discapacidad. En este contexto, presentamos un extracto de un estudio longitudinal que investiga el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas en la carrera de Educación Física en una universidad federal. El objetivo de este artículo es analizar los procesos inclusivos y excluyentes vividos por 13 alumnos en el semestre académico 2022.1. La discusión se basa en un concepto de inclusión articulado a partir de las contribuciones de autores como Sawaia (2022), Booth y Ainscow (2012), Santos, Fonseca y Melo (2009) y Collins y Bilge (2021), entendiéndola como amplia, procesual, dialéctica,

interminable e interseccional, atravessada por múltiples marcadores sociales de diferencia (Fonseca, 2023, 2024). La investigación adopta un enfoque cualitativo (Turato, 2003), basado en las respuestas a un cuestionario. Los resultados permitieron trazar el perfil de los estudiantes participantes, destacando que sus trayectorias están marcadas por intersecciones entre discapacidad, clase, género, generacionalidad y raza. Se identificaron dificultades en la ruta inaccesible hacia la universidad, experiencias inclusivas/exclusivas durante la formación y barreras estructurales en el curso. Los resultados indican la urgencia de procesos formativos que reconozcan las singularidades y valoren las múltiples formas de estar en el mundo como principio constitutivo de la formación docente.

Palabras clave: Inclusión; Formación del profesorado; Educación física.

Introdução

Ao refletirmos sobre a formação e a ação de professores(as), é fundamental nos indagarmos sobre qual concepção de escola e sociedade estamos buscando (re)formar. Nesse horizonte, emerge uma questão central: quais os corpos estão ingressando e permanecendo nas universidades? A Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) representa um marco legal relevante ao incluir, pela primeira vez, estudantes com deficiência nas políticas de ações afirmativas no Ensino Superior público, ampliando os dispositivos da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012). Embora já tenha sido atualizada pela Lei nº 14.785 (Brasil, 2023ⁱ), consideramos que a legislação de 2016 permanece como um referencial importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Este artigo ancora-se em um conceito de inclusão compreendido como amplo, processual, dialético, infundável e interseccional, articulado a partir das contribuições de autoras e autores como Sawaia (2022), Booth e Ainscow (2012), Santos, Fonseca e Melo (2009) e Collins e Bilge (2021). Tal concepção amplia o olhar sobre a deficiência ao compreendê-la como um marcador social da diferença, articulado a outros marcadores como gênero, racialidade, etnia, classe social, religiosidade e aspectos geracionais. Esses marcadores, por sua vez, não se apresentam de forma isolada ou compartimentada, mas se interseccionam e nos atravessam de maneira complexa (Collins; Bilge, 2021). Pensar uma pessoa com deficiência requer ultrapassar a visão reducionista que a define exclusivamente por essa condição. A deficiência é uma das dimensões que compõem o sujeito, que também é constituído por outras experiências e identidades (Fonseca, 2023).

Fundamentamo-nos também nas concepções do Modelo Social da Deficiência, que desloca o foco do indivíduo para as barreiras sociais, ao compreender que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física” (Diniz, 2007, p. 8). Tal perspectiva se opõe ao modelo médico, que associa a deficiência à ideia de déficit. Nesse sentido, problematizamos os processos de inclusão/exclusão não apenas em relação à deficiência, mas a todas as pessoas historicamente minorizadas por ações, discursos ou políticas de viés eugenista (Fonseca; Brito, 2022). Partimos da premissa de que qualquer pessoa, em diferentes momentos da vida, pode apresentar necessidades específicas, relacionadas a distintos marcadores sociais da diferença (Fonseca; Silva; Santos, 2023).

Compreender a inclusão como processo dialético e infundável significa reconhecer que ela não se realiza de forma estática ou acabada, mas se expressa na constante tensão dialética entre inclusão e exclusão (Sawaia, 2022). Um indivíduo, a partir do contexto social, político, educacional, econômico e cultural em que está imerso, experiencia diferentes processos de inclusão/exclusão nos diversos âmbitos do convívio em sociedade. Assim, é necessário recusar concepções ingênuas ou romantizadas da inclusão, posto que, em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural, especialmente sob a lógica capitalista, a efetivação da inclusão é sempre inacabada e exige enfrentamentos cotidianos (Fonseca, 2023).

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa longitudinal que busca acompanhar estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que impactam seus processos de form(ação) no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir de reivindicações expressas pelos(as) licenciandos(as) no grupo focal do período de 2021.2, construímos coletivamente o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc) no referido curso, que tem como objetivo acompanhar o acesso e a permanência deste público ao longo da formação docente. O NIAc foi aprovado em Congregação da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ) em 2022, e atualmente amplia suas ações em diálogo com outras instâncias da instituição (Fonseca; Santos, 2024).

Historicamente vinculada a influências militares e médicas, com ênfase na performance e na aptidão física (Castellani Filho, 1991), a Educação Física tem se transformado, sobretudo a partir da década de 1990, com o surgimento de abordagens críticas e reflexivas (Kunz, 1991; Coletivo de Autores, 1992; Neira; Nunes, 2018; Maldonado; Prodócimo, 2022). Tais perspectivas representam avanços significativos ao tensionarem os resquícios excludentes que marcaram a formação de professores(as) da área da Educação Física (Fonseca, 2014; Fonseca, 2024).

Inspiradas nas contribuições de Nóvoa (2017) e Zeichner (2010), refletimos sobre a form(ação) docente que - considerando os processos inclusivos/excludentes - busca evidenciar a indissociabilidade entre o processo formativo e a ação docente propriamente dita, pois:

[...] ao destacarmos a palavra “ação” dentro de “formação”, concordamos que a docência não pode ser reduzida a uma preparação teórica desconectada da realidade escolar, mas sim compreendida de modo dinâmico, no qual os desafios concretos do cotidiano educacional impulsionam reflexões e aprendizagens que transforma todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem mediados pela criticidade (Fonseca; Silva; Santos, 2025, p. 21)

Deste modo, nos embasamos em elaborações acerca da formação docente *na* e *para* perspectiva inclusiva, a qual aponta como fundamental que sejamos formados(as) *para* lidar com as diferenças presentes no ambiente escolar em nossas ações profissionais, mas com igual importância se somos/fomos respeitados e valorizados *na* formação (Fonseca, 2021). Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar os processos inclusivos/excludentes vivenciados por 13 estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que se propõe a interpretar os fenômenos em foco a partir de suas significações (Turato, 2003). Dessa forma, ressaltamos a importância de contextualizar social e historicamente as experiências evidenciadas pelo indivíduo pesquisado. A pesquisa tem como principal objeto de estudo os(as) licenciandos(as) com deficiência e/ou necessidades específicas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo o foco deste recorte os(as) que responderam ao questionário relativo ao primeiro período de 2022 (2022.1) acerca de suas experiências.

O presente artigo resulta de uma pesquisa longitudinal que acompanha esses(as) estudantes ao longo de sua formação inicial. A pesquisa está aprovada na Plataforma Brasil (CAAE: 64123222.5.0000.5257), em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Tal investigação longitudinal se organiza em dois momentos a cada período letivo. O primeiro consiste no envio de um questionário, por meio de formulário Google, no início do semestre. Esse instrumento tem por objetivo mapear novos(as) licenciandos(as) com deficiência e/ou necessidades específicas, bem como atualizar informações dos(as) estudantes já vinculados ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc) do curso. O segundo momento consiste na realização de um grupo focal (Gatti, 2005) ao final de cada semestre, a fim de promover a socialização de experiências, o compartilhamento de estratégias para o enfrentamento de barreiras e a discussão das questões emergentes a partir das respostas ao formulário.

Optamos pelo uso do questionário, pois, de acordo com Gil (1999, p. 128), é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário é encaminhado a todos(as) os(as) estudantes com matrícula ativa no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, com o propósito de mapear não apenas os(as) ingressantes por meio de ações afirmativas, mas também os(as) que se autodeclaram pessoas com deficiência e que ingressaram por ampla concorrência. No período de 2022.1, em um contexto ainda marcado por restrições decorrentes da pandemia de Covid-19 e pela prevalência do ensino remoto, o principal objetivo do instrumento foi captar as percepções dos(as) estudantes quanto aos processos de formação em curso.

Aplicado via *Google Forms*, o questionário obteve 13 respostas de estudantes que serão identificados(as) neste artigo por meio dos pseudônimos E1 a E13. O instrumento foi composto por 25 perguntas, distribuídas em blocos temáticos que buscaram levantar o perfil dos(as) participantes, informações sobre as deficiências e/ou necessidades específicas, bem como barreiras vivenciadas no processo de acesso e permanência na Universidade. Para fins deste recorte, serão analisadas as 15 primeiras perguntas: seis voltadas ao perfil dos(as) estudantes e nove relacionadas às suas experiências durante a formação inicial.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma leitura compreensiva e interpretativa das respostas ao questionário, organizadas conforme o roteiro das perguntas aplicadas. Essa escolha se ancora na perspectiva de que, em pesquisas qualitativas, a análise pode ocorrer de forma articulada entre o empírico e o teórico, permitindo a emergência de sentidos a partir do diálogo entre as falas dos participantes e os marcos conceituais adotados (Minayo, 2001). Assim, as respostas foram apresentadas conforme os eixos do questionário e discutidas à luz das contribuições de autores(as) que fundamentam a compreensão crítica da inclusão na formação docente.

Discussão de dados

A partir de uma leitura atenta e reflexiva dos dados, foi possível traçar um perfil das características dos(as) licenciandos(as) participantes. Dentre as informações fornecidas por meio do questionário, identificaram-se 8 estudantes do gênero masculino e 5 do gênero feminino, com idades variando entre 20 e 42 anos. Esses(as) estudantes se autodeclararam quanto à deficiência e/ou necessidade específica e, também, em relação à cor/raça: 5 se identificaram como brancos(as), 5 como pardos(as) e 3 como pretos(as). Observou-se ainda que se encontravam em diferentes momentos da graduação, sendo os mais novatos no 1º período e o mais veterano no 11º período.

Quadro 1 – Identificação dos(as) estudantes

Nome	Período	Gênero	Idade	Racialidade	Deficiências/necessidades específicas
E1	7º	Feminino	35	Preta	TDAH com prevalência de sinais de autismo TEA
E2	1º	Masculino	31	Preta	Esquizofrenia paranoide CID F20.0
E3	1º	Masculino	20	Branca	Transtorno de Espectro Autista (TEA)
E4	11º	Masculino	24	Branca	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH
E5	6º	Masculino	22	Branca	Ceratocone, TDAH, Dislexia
E6	2º	Masculino	42	Parda	Baixa visão [Deficiência Visual] e déficit de atenção
E7	3º	Masculino	22	Parda	Deficiência Física
E8	9º	Feminino	23	Parda	Deficiência Auditiva
E9	3º	Feminino	39	Branca	Deficiência Auditiva
E10	5º	Feminino	20	Branca	Deficiência Física
E11	3º	Masculino	39	Preta	Tetraparesia [Deficiência Física]
E12	6º	Feminino	25	Parda	Deficiência intelectual
E13	10º	Masculino	28	Parda	Deficiência Física

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

A partir desses dados ressaltamos que a pessoa com deficiência e/ou necessidade específica precisa ser considerada em toda sua complexidade, em consonância com o conceito de inclusão aqui exposto que se atenta às múltiplas intersecções que nos atravessam.

Uma pessoa com deficiência, por exemplo, não é só uma pessoa com deficiência. Essa é uma condição que ela possui, é uma das características. Ninguém pode ser resumido a uma única característica posto que somos atravessados por muitos desses marcadores sociais da diferença (Fonseca, 2023, p. 6).

De acordo com Collins e Bilge (2021), considerar a interseccionalidade como ferramenta analítica pode ser uma estratégia para pensar coletivamente caminhos para a equidade no Ensino Superior, dessa forma explicitam que o “uso de lentes monofocais para abordar a desigualdade social deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que elas enfrentam” (p.17).

Nesse sentido, dialogamos com Sawaia (2022), ao evidenciar o caráter complexo e multifacetado da exclusão, compreendida não como resultado de um único fator, mas como expressão de uma ordem social excludente. Ao buscar o enfrentamento das exclusões no curso de Licenciatura em Educação Física, não cabe um olhar ingênuo e simplista, mas sim uma abordagem que contemple e valorize os diversos marcadores sociais da diferença que compõem esses indivíduos complexos, reconhecendo suas singularidades e ressaltando as diferenças como riquezas para aprendizagem (Fonseca, 2023; 2014), ao encontro das reflexões de Candau (2020) ao apontá-las como vantagem pedagógica.

Por conseguinte, compreendemos a deficiência a partir do Modelo Social (Diniz, 2003; 2007), cujas premissas têm como enfoque principal a análise da deficiência por meio dos encontros entre os corpos e as estruturas sociais de opressão. Tal perspectiva permite analisar as dimensões que permeiam os processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência sob uma ótica sociológica — e não biomédica —, deslocando as barreiras do campo da responsabilidade individual para o da crítica à manutenção de um sistema social produtor de desigualdades.

Nas respostas apresentadas pelos(as) licenciandos(as), 3 se autodeclararam com TDAH, sendo que uma delas mencionou a prevalência de sinais de autismo e outro citou, adicionalmente, ceratocone e dislexia. Quatro estudantes se autodeclararam com deficiência física; 2 com deficiência auditiva; 1 com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 1 com deficiência visual associada ao déficit de atenção; 1 com deficiência intelectual; e 1 estudante com esquizofrenia paranoide.

Durante essa primeira aproximação, buscamos respeitar as nomenclaturas das deficiências e/ou necessidades específicas fornecidas pelas informações da Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física e da Diretoria de Acessibilidade da UFRJ (DIRAc), bem como aquelas descritas diretamente pelos(as) licenciandos(as) nos formulários de autodeclaração.

Neste panorama, é necessário explicitar que muitas das condições citadas pelos(as) licenciandos(as) não são classificadas pela legislação vigente como deficiências, como é o caso do TDAH, da dislexia e da esquizofrenia. No entanto, a menção a estas necessidades específicas nos mobiliza a discorrer sobre as barreiras enfrentadas em seus cotidianos, assim como suas produções e compreensões nos processos formativos ao longo de suas trajetórias.

Para dialogar com essas questões, destacamos um marco histórico fundamental: a Declaração de Salamanca. Segundo Santos (2000), essa política amplia o escopo do termo “necessidades educacionais especiais”, contemplando não apenas pessoas com deficiência, mas também aquelas que enfrentam “dificuldades temporárias ou permanentes na escola” (p. 38). Em direção a esta ampliação, mobilizamos o uso do termo “necessidades específicas” (Fonseca; Silva; Santos, 2023) cujo sentido abrange toda e qualquer questão envolvendo as pessoas e os marcadores sociais que as atravessam, entendendo que todos(as) possuem necessidades específicas ao longo de suas existências, sendo estas temporárias ou permanentes, ainda que não possuam uma deficiência nos termos biomédicos. Dessa forma, compreendemos que as autodeclarações dos(as) licenciandos(as) E1, E2, E4 e E5 relativas ao TDAH, à esquizofrenia, à dislexia e ao ceratocone, referem-se a necessidades específicas vivenciadas durante a formação

docente. Optamos, portanto, por apresentar os termos tal como foram expressos pelos(as) próprios(as) estudantes nos questionários, em consonância com essa perspectiva.

O estudante E5, por exemplo, se autodeclarou com ceratocone, que segundo a Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS MS)ⁱⁱ é denominada como uma doença genética rara que evolui ao longo do envelhecimento humano. Também se faz necessário citar a menção feita pela estudante E1 ao se autodeclarar com “TDAH, com prevalência de sinais de autismo”. Ressaltamos que o Transtorno do Espectro Autista é abarcado pela legislação em vigor como uma deficiência para fins legais (Brasil, 2012), contudo, tanto o TDAH quanto o ceratocone são aqui considerados como necessidades específicas no contexto da vida social e formativa, o que justifica sua inserção nessa categoria analítica.

Quanto às formas de ingresso no curso, apenas um estudante acessou à Universidade por ampla concorrência, enquanto os(as) demais 12 estudantes ingressaram por meio de diferentes ações afirmativas, considerando critérios relacionados à renda, raça/etnia, deficiência e histórico de escolarização em escola pública. Esse cenário reflete o caráter interseccional do processo de acesso e é viabilizado por importantes políticas públicas, como a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) e a Lei nº 14.723 (Brasil, 2023).

O questionário prosseguia com perguntas referentes a mobilidade urbana dos(as) estudantes no trajeto entre a residência e a Universidade: 4 estudantes deslocavam-se de carro e 9 estudantes utilizavam ônibus ou BRTⁱⁱⁱ. Quando indagados(as) se o trajeto em si era de fácil acesso, alguns dos(as) estudantes responderam:

Apenas um ônibus na ida e outro na volta, o tempo na condução em média é de uma hora e meia. (E3)

Caminho muito extenso e falta de transporte. (E7)

O trânsito e o ônibus que só passa de hora em hora. (E9)

A maior dificuldade é para entrar no prédio da UFRJ, o caminho do estacionamento até a entrada. (E10)

A maior barreira são as distâncias entre as repartições e a inclinação das rampas. (E11)

O BRT é horrível. (E12)

Sassaki (2009) aponta seis dimensões da acessibilidade a serem consideradas na viabilização de toda e qualquer atividade humana — seja no lazer, no trabalho, na educação ou em outras esferas da vida: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Mais recentemente, ele também aponta uma sétima dimensão, a acessibilidade natural (Sassaki, 2022). Essas dimensões estão entrelaçadas, influenciando-se mutuamente na efetivação dos direitos das pessoas com ou sem deficiência. Nesse sentido, ao analisarmos as falas dos(as) estudantes quanto à facilidade de acesso urbano à Universidade, é possível identificar diversas barreiras arquitetônicas presentes em diferentes aspectos do trajeto.

A primeira dessas barreiras aparece nas falas dos(as) estudantes E3, E7, E9 e E12, que relatam dificuldades decorrentes do longo tempo de espera pelo transporte público, do

trânsito intenso e das precárias condições de permanência nos ônibus. O transporte público, principal meio de deslocamento de trabalhadores(as) e estudantes das classes populares, segue sendo negligenciado quanto à sua acessibilidade e qualidade, mesmo sendo elemento central na mobilidade cotidiana dessas populações.

Nesse cenário, menos da metade dos(as) licenciandos(as) possuíam acesso a veículos próprios para se deslocar, o que reforça a urgência em tornar os meios de transporte público acessíveis e eficazes. Sobre essa questão, Sassaki (2009) destaca que “se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal^{iv} ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência” (p. 2). Com isso, reiteramos que as barreiras não residem no indivíduo ou na deficiência, mas no próprio contexto, marcado por estruturas excludentes e de difícil acesso para a totalidade dos(as) estudantes.

A segunda barreira mencionada pelos(as) estudantes — também associada à dimensão arquitetônica — refere-se ao deslocamento interno no espaço universitário. Essa dificuldade é evidenciada nas falas dos(as) licenciandos(as) E10 e E11, ambos com deficiência física. Apesar de estar prevista em diversas legislações (Brasil, 2008; 2009; 2015), a (in)acessibilidade arquitetônica dos espaços destinados ao processo de ensino-aprendizagem representa um entrave significativo ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior. A necessidade de locomoção por diferentes ambientes é uma realidade comum no percurso acadêmico, especialmente em instituições com *campi* de grande extensão, como é o caso da Universidade em questão. No curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, essa situação se intensifica em virtude da distribuição das disciplinas curriculares em diferentes espaços, muitas vezes alocados em centros distintos ou até mesmo em diferentes *campi*, impondo deslocamentos físicos consideráveis como parte da rotina acadêmica.

Em seguida, o formulário retomava perguntas relacionadas ao processo de inclusão/exclusão ao longo do curso que solicitavam que o(a) licenciando(a) descrevesse quais suas maiores dificuldades na Universidade e posteriormente suas maiores dificuldades nas disciplinas. Diante das respostas acerca das barreiras em ambos os aspectos, destacamos:

Relacionamento e comunicação com as pessoas. (E1)

Falar em público [...]. Não memorizar ou aprender o conteúdo. (E2)

Não tenho apoio de certos professores. exemplo: após falar que tenho dislexia o professor, na aula seguinte, mandou eu ler em voz alta. (E5)

Existem diversas dificuldades, mas quando existem debates que precisa ser feitos em grupo acabo não conseguindo participar, já que muitos grupos falam ao mesmo tempo atrapalhando meu entendimento durante a aula. [...] Quando existe debate em grupos e nessa pandemia entender a explicação de alguns professores, já que precisamos usar máscara e fica inviável fazer leitura labial. (E8)

Não conseguir fazer algumas atividades físicas até o final da aula. (E9)

Professores que pouco escreviam/organizam o conteúdo durante as aulas. (E4)

O conteúdo é passado correndo, algumas matérias tenho dificuldade para entender, mas *deve ser por conta da deficiência*. (E6)

Darido (2003) aponta que, enquanto área de conhecimento, a Educação Física historicamente esteve ligada a princípios higienistas, militaristas, esportivizantes e com ênfase no rendimento, aspectos que atravessam sua origem e reformulações ao longo das décadas. Tais influências seguem presentes na realidade dos(as) licenciandos(as) em Educação Física, como exemplificado na fala da estudante E9, ao relatar as dificuldades enfrentadas nas dinâmicas das disciplinas, muitas vezes pautadas por práticas excludentes que distanciam a formação docente de uma perspectiva inclusiva.

Fonseca (2021) nos traz indagações acerca da formação docente em educação física através de reflexões sobre as concepções tecnicistas que permeiam tal licenciatura, considerando:

(...) uma problematização sobre quais professores/as estão sendo formados, pois acredito que quando o cunho educacional da Educação Física é negligenciado e a habilidade física é ressaltada, a chance de excluir estudantes rotulados como inábeis para a prática aumenta substancialmente. A concepção de currículo tradicional-esportivo contribui para esse tipo de formação (Fonseca, 2021, p. 63-64).

Para que o histórico — ora mais excludente do que inclusivo — da Educação Física possa ser ressignificado, é necessário repensar os métodos e abordagens das disciplinas que compõem seu currículo na atualidade. Esta reflexão se sucede através da fala da estudante E9, que se autodeclarou com deficiência auditiva e apontou dificuldades na realização de atividades físicas até o final da aula, ainda que não possuísse uma necessidade específica relativa ao seu desempenho motor. Esses fatores confirmam que a ênfase tecnicista e de rendimento se reverberam como práticas excludentes na formação de professores(as) de educação física, inviabilizando a valorização das singularidades dos múltiplos corpos que estão em evidência. Ao mesmo tempo, essa lógica reforça um padrão corporal hegemônico, erroneamente concebido como modelo ideal a ser seguido.

A fala da estudante E6 é emblemática e, por isso, foi escolhida como título deste artigo. O capacitismo estrutural (Tibyriçá; Mendes, 2023) revela-se à medida que a estudante internaliza e expressa um discurso socialmente produzido de que a barreira para compreender o conteúdo é atribuída à sua deficiência, invisibilizando as barreiras sociais, pedagógicas e metodológicas presentes no processo de ensino. Tal compreensão não pode ser analisada de forma individualizada, uma vez que se inscreve em uma lógica social mais ampla que naturaliza a deficiência como déficit e desloca a responsabilidade das condições de ensino.

Em uma sociedade estruturalmente capacitista, pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas são reiteradamente posicionadas como incapazes de ocupar espaços de protagonismo, autonomia e tomada de decisão, inclusive no ambiente universitário. Nesse sentido, refletir criticamente sobre esses processos de produções de sentidos que atravessam práticas pedagógicas, culturas institucionais e políticas educacionais, torna-se fundamental para a construção de uma Universidade que reconheça a diversidade dos corpos e modos de aprender como princípio, e não como exceção. Quando estudantes mencionam dificuldades relacionadas à mediação das aulas e tarefas no contexto universitário, somos levadas a problematizar em que medida os processos

formativos têm reconhecido e acolhido as diferenças e singularidades desses(as) licenciandos(as) ainda na formação inicial. Tal problematização desloca o foco de leituras individualizantes sobre a atuação docente para uma análise mais ampla das condições institucionais, curriculares e pedagógicas que atravessam o ensino superior. Pensar a formação docente *na e para* a perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021) não se restringe às ações pedagógicas que esses(as) licenciandos(as) desenvolverão futuramente, mas requer atenção ao seu próprio processo formativo, às suas necessidades, pluralidades e potencialidades enquanto sujeitos múltiplos, inseridos em contextos marcados por desigualdades e por lógicas ainda pouco sensíveis à diversidade dos modos de aprender.

Outro aspecto abordado pelos(as) professores(as) em formação diz respeito às barreiras comunicacionais explicitadas no âmbito do ensino. Sassaki (2009) define a dimensão comunicacional da acessibilidade como o conjunto de possibilidades de linguagem a serem exercidas entre os(as) estudantes e os(as) professores(as) ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A partir da ponderação da estudante E8, por exemplo, indagamo-nos se as diversas formas de comunicação entre as pessoas estão sendo viabilizadas nas aulas e tarefas propostas. Estas reflexões se acentuam pelo fato de tais respostas se darem no contexto pandêmico, cujo período remoto/híbrido modificou significativamente os modos de convivência da Universidade, que funcionava com restrições como o uso de máscara.

Segundo Fonseca, Santos e Oliveira (2022), as desigualdades já presentes no cotidiano da sociedade foram ainda mais acentuadas durante a pandemia da Covid-19. A partir do recorte realizado, as autoras evidenciam a importância da aproximação entre docentes e discentes, bem como da construção de uma formação que valorize as singularidades dos(as) estudantes, visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo.

Ao indagarmos diretamente sobre a experiência no ensino remoto, evidenciou-se, nas respostas dos(as) participantes, como uma mesma situação considerada adversa pode ser vivida de formas distintas em virtude das singularidades de cada pessoa:

Preferi, pois assim a comunicação entre as pessoas não foi tão necessária. (E1)

Boa. Pude me organizar melhor e as aulas muito longas eram menos desgastantes. (E4)

Foi ruim pelo TDAH, mas bom pela dislexia, pelo ceratocone e pela ansiedade, pois tinha ajuda em casa. (E5)

Não participei do ensino remoto. (E7)

Foi mais positiva porque conseguia utilizar legenda quando era no google meet, plataforma utilizada pela maioria dos professores. (E8)

Eu gostei mas senti muita saudade também. (E12)

A experiência foi boa no começo. Mas com o passar do tempo tornou-se um pouco complicada devido aos métodos que algumas matérias eram dadas, em outros momentos a Internet não ajudava. (E13)

Como aponta Sawaia (2022, p. 9), “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”, o que evidencia a complexidade do conceito de inclusão nos relatos acima. Mesmo em um dos períodos mais críticos dos últimos anos — que escancarou desigualdades históricas, aprofundou a lógica excludente do mercado e agravou a destruição ambiental (Santos, 2020) — a experiência remota não foi, necessariamente, negativa ou inteiramente danosa para todos(as). Ela foi vivenciada conforme as particularidades individuais, relacionadas ou não à deficiência. Para alguns(as), os recursos tecnológicos disponíveis se mostraram facilitadores (E4, E8), enquanto para E13, fatores como a instabilidade da internet representaram empecilhos relevantes.

Observa-se ainda que o isolamento social tornou a experiência na Universidade mais confortável para alguns(as), como para E1 e E5, o que nos instiga a refletir sobre que ambiente universitário foi e tem sido construído. Dessa forma, pensar o conceito de inclusão não se configura como um estado fixo e imutável, mas a partir de relações dinâmicas e complexas que se materializam em uma percepção atenta ao indivíduo, sem negligenciar ou invisibilizar ações estruturais no que tange a responsabilidade do Estado.

Ainda em relação ao ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, destacamos o relato da estudante E10:

Alguns professores com trabalhos muito excludentes, que não pensavam se todos conseguiriam fazer a atividade. Além de que já tive que comprovar a minha deficiência com um laudo, porque disse que não conseguiria fazer um trabalho que exigia movimentos corporais que eu não consigo fazer. (E10)

Esta fala representa uma denúncia de violência simbólica e corporal contra a licencianda. Ao não considerar as diferentes formas de ser e estar no mundo (Fonseca, 2023) no planejamento de suas aulas, o(a) professor(a) reforça o estereótipo de que o corpo da estudante é inábil. Em vez de se fixar no que o corpo não consegue realizar, é necessário valorizar suas potências, o que nos aproxima da compreensão de que as diferenças não devem ser interpretadas como sinônimo de desigualdade e/ou fraqueza (Fonseca, 2014; Candau, 2020).

Outrossim, a exigência de apresentação de laudo médico reafirma uma perspectiva biomédica sobre a deficiência, limitando novas possibilidades de ensinar e aprender a partir da diferença (Kaufman, 2017). Tal lente biologizante se mostra desnecessária e contraproducente no exercício da docência, cuja função deve ser pedagógica, voltada à emancipação e não à opressão (Freire, 2013). Reiteramos que a situação ocorreu em um curso de licenciatura, que deveria ter como principal objetivo a form(ação) de professores(as) para atuar em ambientes educacionais compreendendo o corpo como linguagem, expressão e potência, e não como limitação.

Kaufman (2017) discute possibilidades de propor estratégias de ensino através da compreensão das habilidades dos(as) estudantes, entendendo que nossas características se diferem enquanto seres humanos imersos nas múltiplas experiências, formando grupos totalmente heterogêneos na escola. Para nós, considerar as diversas alternativas de ensino com base na valorização das diferenças de cada sujeito caminha em direção às reflexões da autora, que afirma que “(...) a diferença é inerente à vida, é condição da vida. Logo, não nos cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência” (p. 118).

Remetendo-nos a Böck, Gesser e Nuernberg (2020), refletimos também sobre a dimensão atitudinal implicitamente mencionada pelos(as) estudantes E1 e E2 acerca do relacionamento interpessoal no espaço universitário, uma vez que:

Destaca-se que a barreira atitudinal sustenta a produção das demais barreiras e é definida como sendo os comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Nesse sentido, compreende-se que as barreiras atitudinais possuem uma relação direta com as práticas capacitistas, ainda tão presentes em contextos de educação formal (p. 365/366).

Ao refletirmos sobre a trajetória do curso em questão, é inevitável considerar os afetos construídos ao longo do percurso com colegas, professores(as), egressos(as) e demais membros da comunidade universitária. Nesse contexto, bell hooks destaca o afeto como eixo central das relações em sala de aula, desenvolvido por meio de dimensões como “carinho, conhecimento, cuidado, responsabilidade, respeito, comprometimento, confiança” (hooks, 2021, p. 142).

Tais dimensões são relevantes na formação inicial de professores(as), pois se tornam fatores que orientam - e por vezes sustentam - a permanência e os rumos formativos diante dos desafios vivenciados na form(ação) docente. Assim, indagamo-nos se a trajetória formativa desses(as) licenciandos(as) está sendo permeada por esse afeto, ou se o medo da diferença impede os membros do corpo universitário de “(...) descobrir o que temos em comum, bem como o que nos separa e nos diferencia” (hooks, 2021, p. 23).

O questionário prosseguia perguntando aos(às) estudantes o que consideravam necessário para que as dificuldades anteriormente mencionadas fossem superadas. Dentre as respostas, destacamos:

Acredito que depende de mim mesma. (E1)

Professores sempre capacitados e atualizados e uma faculdade cada vez mais preocupada e por dentro das situações dos alunos. (E4)

A compreensão dos professores e certa mudança em tipos de avaliação. (E5)

Acredito que não está no alcance da faculdade que as dificuldades que eu apresentei sejam resolvidas. Mas a importância de os professores enxergarem essas barreiras é extrema importância para alunos. (E7)

Uma maior atenção de cada caso, nem todos os alunos são iguais. (E9)

Uma abertura para um diálogo melhor com alguns professores. (E10)

Ouvir mais os deficientes. (E11)

Muito embora a fala da E1 difira das demais, ela revela uma lógica capacitista internalizada que culpabiliza o indivíduo por não se adequar ao padrão estabelecido da corponormatividade (Dias, 2013). Nessa perspectiva, E1 parece ainda não ter refletido sobre a crueldade de um sistema opressor que a exclui, pelo contrário, sucumbe, ainda que inconscientemente, à responsabilidade individual da superação das dificuldades e à ideia de que cabe a ela mesma a adaptação e o esforço para se adequar. Como afirma Sawaia (2022), essa lógica é uma das expressões da subjetividade gerada na relação

inclusão/exclusão, e Freire (2011, p. 60) já alertava que “faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”.

De forma similar, a fala inicial da E7 também carrega elementos dessa visão individualizante, ao isentar a instituição de Ensino Superior da responsabilidade pela superação das barreiras. No entanto, diferentemente do que acredita a estudante, tais barreiras são produto de um sistema educacional historicamente excludente, e, como tal, podem e devem ser transformadas. Se as universidades, que são polos de ciência e formação crítica, não se mobilizarem para romper essas estruturas e buscar soluções inclusivas, a quem caberá essa tarefa? É necessário interromper o ciclo vicioso da reprodução da exclusão para que ele se transforme, efetivamente, em um ciclo virtuoso (Fonseca, 2014; 2023).

Por outro lado, percebe-se que a maioria dos(as) estudantes aponta para uma mudança dos professores e professoras da Universidade X, a fim de que se atentem às suas singularidades e compreendam suas necessidades. Embora não tenha sido citado pelos(as) licenciandos(as), suas falas remetem ao lema “nada sobre nós, sem nós”, muito utilizado na luta das pessoas com deficiência, que enfatiza o protagonismo nas decisões que as afetam (Rios, 2017). Freire (2013, p.101), por sua vez, enfatiza que “não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”. Freire e o lema denotam duas faces de uma mesma moeda: uma consciente do espaço que ocupa e a outra que clama em conquistar espaços. É imprescindível, portanto, que esses(as) estudantes não apenas sejam considerados nas ações e decisões institucionais, mas que atuem como protagonistas de suas histórias e trajetórias formativas.

Contudo, vale ressaltar que, embora possuam um marcador identitário comum, não se pode homogeneizar o grupo de pessoas com deficiência ou reduzi-lo a uma única característica. Além de haver uma grande diversidade na deficiência, há possíveis associações entre elas, como também outros marcadores sociais que os(as) atravessam interseccionalmente (Fonseca, 2023, 2024). Assim, o diálogo inclusivo deve ser amplo, profundo e sensível às complexidades de cada um(a), reconhecendo suas singularidades e respeitando suas especificidades.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar os processos inclusivos/excludentes experienciados por estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade X, autodeclarados(as) por meio do Formulário *Google* do primeiro semestre de 2022. Consideramos esse objetivo alcançado, na medida em que, a partir desse primeiro mapeamento, foi possível identificar experiências e barreiras que atravessam a formação inicial.

Por ora, foi possível mapear o perfil atravessado por muitos marcadores sociais para além da deficiência, refletir sobre os desafios de acessibilidade no percurso até a Universidade, identificar barreiras no próprio curso — que muitas vezes prioriza os conteúdos em detrimento das experiências dos(as) licenciandos(as) — e destacar a importância do diálogo como via para sua participação efetiva na construção de estratégias de superação dessas barreiras. Deste modo, evidenciamos uma form(ação) que precisa atentar às singularidades e valorizar as múltiplas formas de existir.

Ressaltamos que nem todos(as) os(as) participantes possuem laudo ou ingressaram na Universidade por meio de ações afirmativas voltadas à deficiência. Assim, o próprio processo de form(ação) e as reflexões suscitadas pelas respostas ao formulário podem ter contribuído para o reconhecimento de suas necessidades específicas, revelando dimensões até então não elaboradas.

Importa frisar que neste artigo não pretendemos enquadrar a deficiência e/ou necessidade específica em uma perspectiva médica ou centrada na patologização dos corpos; tampouco temos como propósito validar ou invalidar tais autodeclarações com base em diagnósticos clínicos. Nosso interesse é compreender o caráter formativo do curso como espaço de (re)conhecimento de si e de elaboração de identidades, especialmente quando esse percurso é atravessado por desafios relacionados ao capacitismo estrutural.

Nesse sentido, entendemos que os(as) licenciandos(as) estão em processo de construção da própria autodeclaração e de compreensão das complexidades que os(as) constituem enquanto seres singulares. Por isso, não buscamos classificar ou excluir participantes com base em critérios normativos, ou a categorização dos termos em adequados ou inadequados, mas sim acolher suas narrativas como legítimas e fundamentais para a análise.

Tais análises aqui desenvolvidas não intencionam culpabilizar professoras e professores, tampouco vitimizar as pessoas com deficiência. Ao contrário, partimos de uma compreensão crítica da realidade vivida, na qual as práticas docentes e as experiências de estudantes com deficiência são produzidas em contextos históricos, sociais, institucionais e políticos marcados por desigualdades estruturais, precarização das condições de trabalho docente, da formação inicial e continuada, que podem fragilizar a materialização do direito à educação.

Assim, a problematização realizada busca deslocar o foco de responsabilizações individuais para uma análise crítica das estruturas, políticas e culturas sociais e institucionais que produzem e mantêm barreiras à participação e à permanência, contribuindo para uma compreensão mais complexa, relacional e ética dos processos dialéticos de inclusão/exclusão.

Esta pesquisa defende a inclusão como direito e se materializa através do reconhecimento e valorização das singularidades dos(as) participantes, observando atentamente cada uma das suas respostas, tendo como principal proposta o acompanhamento desses(as) estudantes que evidenciaram demandas mais excludentes do que inclusivas ao longo da formação. Esse olhar para as singularidades dos(as) licenciandos(as), que atua de maneira simultânea ao pensar coletivamente estratégias para uma form(ação) mais humanizadora e inclusiva para todas as pessoas, se aproxima de elaborações sobre a formação docente *na e para* perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021).

É nesse horizonte que propomos pensar um processo de form(ação) de professores(as) que busque um olhar mais atento às diferenças presentes ao chão da escola, valorizando esses(as) professores(as) que ainda estão na graduação. As barreiras identificadas, embora tenham emergido nas falas de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, não são inerentes a essas pessoas. Pelo contrário, decorrem de um sistema universitário que, mesmo em tempos de políticas de democratização do

acesso, ainda carrega marcas do capacitismo e da normatividade corporal que não valoriza as múltiplas formas de ser e estar no mundo (Fonseca, 2023).

As experiências relatadas por esses(as) estudantes não devem ser vistas apenas como demandas a serem atendidas, mas como potências políticas. Ao partilharem suas experiências, apontam práticas e saberes historicamente cristalizados e excludentes, mas, ao mesmo tempo, percebemos como caminhos que apontam para a transformação institucional e curricular, sinalizando que inclusão é processo em construção.

Estas reflexões sinalizam uma possível inflexão paradigmática na formação docente, marcada por um deslocamento importante em relação ao paradigma tradicional. Nesse movimento, as pessoas com deficiência deixam de ocupar exclusivamente o lugar de objeto de estudo das universidades e passam a se constituir como sujeitos ativos e protagonistas da form(ação), inclusive no interior dos próprios cursos que historicamente se propõem a formar professores(as) para "como lidar com a deficiência". Inspiradas em Paulo Freire (2013), tais experiências pedagógicas deslocam a lógica da intervenção *sobre* as pessoas para a reconfiguração de saberes *com* as pessoas, reafirmando o compromisso com uma formação dialógica, ética e politicamente engajada com a transformação da realidade.

Essa mudança convoca uma resignificação do sentido da formação docente, que não pode mais se restringir a 'preparar' futuros(as) professores(as) para lidar com as diferenças em suas práticas profissionais futuras (Fonseca, 2014, 2021). Ao contrário, impõe a necessidade de compreender a formação como um processo que se dá desde o início, fundado na convivência, no compartilhamento de experiências e no reconhecimento das diferenças presentes entre os(as) próprios(as) licenciandos(as). Trata-se, portanto, de uma form(ação) docente que articula, de modo indissociável, os processos formativos e as práticas pedagógicas, reconhecendo que o aprender a ser professor(a) acontece também, e sobretudo, no encontro com o outro e na construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a presença de pessoas com e sem deficiência formando-se conjuntamente como professores(as) não deve ser reduzida a um dado demográfico ou quantitativo, mas compreendida como uma potência política e pedagógica que tensiona a lógica capacitista ainda amplamente naturalizada na sociedade e no Ensino Superior.

A proposta de formação docente *na e para* a perspectiva inclusiva assume, assim, o compromisso ético-político de ir além de conteúdos curriculares ou competências técnicas, configurando-se como prática cotidiana, processual e relacional. Essa proposta exige o enfrentamento das múltiplas barreiras — físicas, atitudinais, epistemológicas — e a construção coletiva de espaços universitários efetivamente inclusivos, nos quais as experiências interseccionais dos sujeitos, atravessadas por deficiência, raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores, sejam reconhecidas como constitutivas da própria form(ação). Mais do que isso, que signifiquem um posicionamento firme e contrário ao apagamento político das presenças dissidentes nas universidades.

Por fim, destacamos que este trabalho representa um recorte de uma pesquisa longitudinal, comprometida em acompanhar esses(as) licenciandos(as) ao longo de sua formação. Trata-se de um acompanhamento atento às demandas emergentes e à percepção sensível, reafirmando o caráter amplo, processual, dialético, infindável e interseccional da inclusão. Mais do que observar trajetórias, essa pesquisa se implica com elas, reconhecendo que também se faz form(ação) na relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado(a), num movimento coletivo de produção de conhecimento comprometido

com a justiça social e com a presença plena de corpos historicamente subalternizados na docência e na Universidade.

A fala de E6 "deve ser por conta da deficiência", explicita a força do capacitismo internalizado, que se infiltra na própria percepção de si e revela o quanto ainda precisamos tensionar as formas como a diferença é significada nos processos formativos. É justamente nessa percepção atenta — e na escolha de não naturalizar esse tipo de leitura capacitista — que se destaca tanto o título deste artigo quanto sua própria aposta política e pedagógica.

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. LaPEADE, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo). Presidência da República. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Presidência da República. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão)**. Presidência da República. Brasília: 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Presidência da República. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Presidência da República. Brasília, 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8, Jan/Abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 7 mai. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 1992.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *IN: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA*, 1., 2013, São Paulo. **Anais**, São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013, p. 1-14.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, n. 28, Brasília, LetrasLivres, julho, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza (Orgs.). **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói, RJ: Intertexto, p. 69-83, 2022. Disponível em: <https://intertextoeditora.com.br/media/uploads/2022/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Soberania-Popular-Ci%C3%A4ncia-e-Vida.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

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

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luiza Mendes; OLIVEIRA, Karine Melo Aquino. Ensino remoto e formação docente em Educação Física: percepções de licenciandos com deficiência. **Horizontes**, v. 40, p. e022070, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1458>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luiza Mendes. Percepções de licenciandos(as) com deficiência na UFRJ: o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc) como estratégia pedagógica inclusiva. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA, 4., 2024, Natal/RN. **Anais**, Natal: SEDIS-UFRN, 2024. p.112-130.

FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luiza. “Onde a onda quebra”? Processos de inclusão/exclusão e os impactos na form(ação) docente. In: FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luiza. (Org.). **Possibilidades de Diversificação de Conteúdos na Perspectiva Inclusiva**: um diálogo com os marcadores sociais da diferença na Educação Física escolar. 1ªed. Paraná. Editora Sorian, 2025.

FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luiza. (Org.). **Possibilidades de Diversificação de Conteúdos na Perspectiva Inclusiva: Relatos de Experiência na Educação Física Escolar**. 1a ed. Rio de Janeiro. Autografia, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011 [recurso eletrônico]. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1290276/mod_resource/content/1/Paulo_Freire_Pedagogia_da_autonomia_.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1º. Ed, Rio de Janeiro. Paz E Terra, 2013 [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/novosite/wp-content/uploads/2020/04/Paulo-Freire-Pedagogia-do-Oprimido.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOOKS, bell. Ensino 11: um diálogo sincero: ensinar com amor. In: HOOKS, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, p. 138-148, 2021.

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar a Escola. In: MORAES, Marcia; MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles (Orgs.). **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora, p. 113-135, 2017.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

MALDONADO, Daniel Teixeira.; PRODOCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, v. 3, p. 6-23, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 7 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001,

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Farias. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uriá de Siqueira. (orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf . Acesso em: 10 mai. 2025.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), p. 212-230, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/86hndtKbjyBGHDT7txTmR9G/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, SA. Abril, 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. **Integração** ano 10, no.22, pp. 34-40, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283326046_Educacao_Inclusiva_e_a_Declaracao_de_Salamanca_Consequencias_ao_Sistema_Educacional_Brasileiro. Acesso em: 7 mai. 2025.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. p.10-16, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 7 mai. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 2 ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2022

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2023.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O Modelo Social da Deficiência e as Decisões do TJ/SP: Análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v.29, e0052, p.1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B9rzHsY8tZCrtySqSFYMSfw/?lang=pt>. Acesso em: 1 de novembro de 2024.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357> . Acesso em: 10 mai. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0).

Notas

ⁱ Atualizando as leis de 2012 e 2016, a Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência.

ⁱⁱ <https://bvsmis.saude.gov.br/ceratocone/>

ⁱⁱⁱ Bus Rapid Transit. São meios de transporte público terrestre criados para transmover rapidamente as pessoas entre as estações previstas. No Rio de Janeiro abrevia-se como BRT

^{iv} Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, desenho universal refere-se à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, Art. 3º).