

DIMENSÕES SÓCIO-
POLÍTICAS DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA

INTERFACES E DEBATES
CONTEMPORÂNEOS

O presente livro foi organizado pelo ProMuSpp e com
financiamento do PDPG/CAPES.

DIMENSÕES SÓCIO- POLÍTICAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

INTERFACES E DEBATES
CONTEMPORÂNEOS

MARCO BETTINE
DANILO LUTIANO VALÉRIO MARCELO
VILELA DE ALMEIDA
(ORGANIZADORES)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

D582

Dimensões sócio-políticas da pessoa com deficiência interfaces e debates contemporâneos / Organizadores : Marco Bettine, Danilo Lutiano Valério e Marcelo Vilela de Almeida. – São Paulo: Annablume, 2024.

250 p.; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-85936-33-0

1. Ciência sociais. 2. Direitos humanos. I. Bettine, Marco. II. Valério, Danilo Lutiano. III. Almeida, Marcelo Vilela. I. Título.

CDU 656.1(81)

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

Índice para catálogo sistemático:

1. Transporte rodoviário 656.1
2. Brasil (81)

DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICAS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
INTERFACES E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Capa

João Vasconcelos

Coordenação editorial:

Claudia Moreira

Diagramação

Rai Lopes Pereira

Revisão

Tuca Dantas

Annablume

Conselho Editorial

Eugenio Trivinho

Gabriele Cornelli

Gustavo Bernardo Krause

Iram Jácome Rodrigues

Pedro Paulo Funari

Pedro Roberto Jacobi

1ª edição: Setembro de 2024

© Marco Bettine • Danilo Lutiano Valério • Marcelo Vilela Almeida

SUMÁRIO

- 7 Prefácio – Prof. Dr. José Luiz Rodrigues
- 11 **Capítulo 1 – Educação Física escolar, inclusão e a pessoa com deficiência: entender para atender**
Luiz Seabra Junior
Paulo Ferreira de Araújo
- 29 **Capítulo 2 – Inclusão escolar estruturada na prática: a articulação entre legislação, teoria acadêmica e prática docente**
Camila Lopes de Carvalho
Paulo Ferreira de Araújo
- 49 **Capítulo 3 – Do desporto convencional ao desporto adaptado**
Fábia Freire da Silva Paulo
Ferreira de Araújo
- 65 **Capítulo 4 – Interação entre alunos com e sem deficiência: perspectivas e avaliações**
Maria Brasiliano Salerno
Paulo Ferreira de Araújo
- 83 **Capítulo 5 – Percepção de Estudantes PAEE sobre a sua aprendizagem no curso técnico integrado ao Ensino Médio**
Priscila Moreira Corrêa Telles
Gabriela Alias Rios
Kethelyn Cristina Braga da Silva
- 99 **Capítulo 6 – Em movimento: uma proposta para interação e dança entre mães e filhos com deficiência**
Keyla Ferrari Lopes
Paulo Ferreira de Araújo

- 117 **Capítulo 7 – Aspectos psicológicos, qualidade devida e o corpo da mulher com deficiência: ensaios e reflexões**
Natália Cristina de Oliveira • Débora Gambary Freire • Vivian de Oliveira • Bruna Benício • Stephanie Müller • Magali Cristina Rodrigues Lameira • Ana Júlia Zambrini de Miranda • Marlus Alexandre Sousa • Rubens Venditti Júnior
- 139 **Capítulo 8 – O acesso ao lazer a partir da percepção da família da pessoa com deficiência**
Regina Midori Fukashiro
Andréia Alves dos Santos
Bruna de Castro Mendes
- 155 **Capítulo 9 – É possível falar em turismo inclusivo?**
Bruna de Castro Mendes
Ricardo Shimo Sakai
- 171 **Capítulo 10 – Práticas de ecoturismo inclusivo para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida no Estado do Rio de Janeiro**
Thiago Ferreira Pinheiro Dias Pereira
- 195 **Capítulo 11 – Discutindo refúgio e esporte adaptado através da Equipe Paralímpica de Refugiados**
Guilherme Silva Pires de Freitas
- 209 **Capítulo 12 – Educação Física: interseções com as práticas para a pessoa com deficiência**
Danilo Lutiano Valério
Paulo Ferreira de Araújo
Marco Bettine
- 221 **Capítulo 13 – Medalhistas de ouro nas paraolimpíadas: trajetórias e reflexões**
Rachel Barbosa Poltronieri Florence
Marina Brasiliano Salerno
Paulo Ferreira de Araújo
- 241 **Os Autores**

PREFÁCIO

Receber o convite para prefaciar esta importante obra, muito me honra. Na realidade, não é só isso. Tenho um misto de satisfação e alegria em poder, por meio da leitura deste arrojado conjunto de conteúdos, “rever” amigos e amigas que, com alguns dividi espaços acadêmicos em nossa trajetória, e outros aprendi a admirar na luta pela inclusão da pessoa com deficiência.

Sinto-me feliz e grato pelo fato de que alguns conteúdos me fizeram “mergulhar” em uma viagem retrospectiva, nos idos de 1972, quando contratado por uma Instituição Especial como professor, para montar o Setor de Educação Física Esporte e Recreação. Tudo muito novo, e desafiador. Naquele momento, a **escassez de referências bibliográficas brasileiras e de trabalhos acadêmicos, em se tratando de atividade física para as pessoas com deficiência, acarretou desafios**, embora não suficientes para abalar a minha crença em uma Educação Física ao alcance de todos.

Atualmente, me vejo feliz por ver tantas oportunidades sendo ampliadas e colocadas ao alcance de todos. Feliz, também, não só pelo expressivo número de profissionais envolvidos em uma obra desta natureza, mas também pelo comprometimento destes “atores”. Cada um, em sua área de conhecimento, traz a sua contribuição, marcando de forma contundente a possibilidade de participação das pessoas com deficiência nos vários segmentos da área, em um conceito mais avançado de respeito às diferenças, protagonismo e sensação de pertencimento (sentir-se incluído).

Os temas apresentados e os conteúdos desenvolvidos nestes 13 capítulos, pelos vários autores, organizados pelos professores Drs. Marco Antônio Bettine de Almeida, Danilo Lutiano Valerio e Marcelo Vilela de Almeida, apontam o quanto esta área de conhecimento evoluiu e vem se aprimorando na busca por mais espaço para as pessoas com deficiência.

Esta obra deixa evidente que, quando se amplia o oferecimento nas várias instâncias e seguimentos, a possibilidade de participação das pessoas com deficiência pode se tornar mais efetiva e natural, o que não é diferente para todos nós, visto que, limitações e potencialidades todos temos.

Assim sendo, quando as atividades oferecidas se ampliam em um leque de oportunidades, como apresentado nesta obra, as pessoas têm maior possibilidade de escolha, levando-se em conta as suas possibilidades e limitações, as suas aspirações, o seu “jeito de ser”, o seu gosto pela atividade que mais lhe agrada, contando com a possibilidade de, se necessário, algumas adequações.

A diversidade de temas com os quais nos deparamos, além de ir ao encontro às considerações apresentadas, aponta para importantes segmentos, como a Educação Física escolar e as suas possibilidades de inclusão. Neste denso tema, é possível rever os mais variados aspectos para que o processo inclusivo seja tratado de forma a mais respeitosa possível, levando-se em conta o estudante, os familiares e o ambiente. Uma ampla revisão da legislação, apontando para os decretos e diretrizes que regulamentam e **orientam** todo este processo de inclusão da pessoa com deficiência **também se encontra disponível ao profissional de destaque neste processo, o profissional regente, que é o responsável direto pelas ações, reações e transformações.**

Outros tantos importantes temas fazem desta obra de leitura obrigatória, não só aos profissionais que atuam nesta área, mas a todos os profissionais de Educação Física, e a outros dos mais variados segmentos. Parafrasear um chavão contido nessa obra, “**entender para atender**”, me parece bastante oportuno, já que destaca a **necessidade de diferentes olhares sobre o tema, mas que sejam convergentes em uma única direção: às pessoas com deficiência e às ampliações das ações visando a sua participação com sucesso.**

Fica evidente nas considerações dos autores que esses “novos olhares” ampliam as possibilidades de participação da pessoa com deficiência na Educação Física. Como apontado, temas como a música, a dança, a expressão corporal, reflexões sobre estereótipos, modelo de corpo, a mulher com deficiência ganham importante espaço de discussão.

A riqueza de assuntos contempla reflexões sobre o Desporto e o Desporto Adaptado, Turismo, Ecoturismo e a participação sobre os refugiados. Dando voz aos medalhistas de ouro da Paralimpíada, há importantes reflexões ao rever a trajetória e realização desses atletas.

Ao final dos anos de 1980, definíamos a Educação Física Especial e Adaptada, e esperávamos que em um futuro não muito distante, pudéssemos tratá-las simplesmente de Educação Física. Obras desta natureza, ao contemplar as diferenças entre as pessoas e ao apontar para as possibilidades de participação em tantos segmentos, nos fazem crer que a hora está chegando, como notamos nos manuscritos de **autores que tratam do tema dentro da Educação Física, e não como tema a ser agregado pela área.**

Destaco a iniciativa dos organizadores, autores e coautores em organizar e ser parte desta obra, a qual tem a intenção de enriquecer as discussões no meio acadêmico. Mais uma vez, recomendamos esta obra como leitura obrigatória a todos os profissionais, das diferentes áreas nas quais o respeito às diferenças se faz necessário.

E termino com uma citação que dá sentido à realização e ao prazer em conceber algo novo:

“Conceber”

É o ato de se permitir ser ou ter.
É a realização no mundo do desejo
e o prazer da realização.
Paulo Ferreira de Araújo (2006)

Parabéns e respeito aos organizadores e aos autores pela “realização”, enriquecendo esta obra com os seus artigos. Eu tenho o “prazer” em elaborar este parecer, com os votos de um aprendiz de professor que, ao tentar ensinar, mais aprendeu.

Prof. Dr. José Luiz Rodrigues.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INCLUSÃO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ENTENDER PARA ATENDER

LUIZ SEABRA JUNIOR
PAULO Ferreira de ARAÚJO

APONTAMENTOS INICIAIS

O movimento da Inclusão atravessou diferentes fases nas suas práticas sociais, de acordo com o desenvolvimento das sociedades e suas diferentes culturas. Partindo da exclusão total e parcial, passou do atendimento segregado à normalização, à integração e, mais recentemente, ao conceito de Inclusão. Constituída e configurada a partir desta ótica, a Inclusão chegou, por meio da legislação, à saúde, ao esporte, ao lazer, ao trabalho e ao ambiente escolar, na perspectiva de modificar, entre outros, estes diferentes sistemas sociais, o que em geral, interfere na forma e oferta de serviços, sobretudo os de ensino (SEABRA JR.; SILVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2004).

Este percurso da Inclusão pode ser caracterizado e identificado a partir de alguns pontos básicos de atenção:

1. a inserção do indivíduo na sociedade;
2. as políticas públicas;
3. a produção acadêmica de conhecimentos na área;
4. a formação profissional;
5. as práticas decorrentes dessa produção acadêmica;
6. o papel da sociedade no processo.

Este caminhar não se deu, nem se dá, de forma linear e estanque e, portanto, é importante considerar e entender que o fato de a Inclusão estar sob um novo paradigma, tido como mais adequado e mais abrangente, não significa necessariamente a superação do anterior (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009).

O produto resultante das mudanças decorrentes desse quadro tem levado a oscilações e distorções no entendimento e superação de velhos hábitos, o que potencializa a possibilidade de ações e práticas nem sempre condizentes com as necessidades, interferindo no atendimento.

ENTENDENDO O CONTEXTO DO AMBIENTE ESCOLAR

As transformações que tomaram conta da sociedade ao longo do século XX chegaram ao século XXI em uma velocidade que nos dá a sensação de estarmos subindo em um veículo em movimento. Este contexto tomou conta da educação e, por consequência, tem transformado o ambiente escolar, revelando cenários, antigas carências e deflagrando diferentes desafios, sendo a inclusão de pessoas com deficiência um deles.

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino tem sido tema de debates desde a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994). A referida declaração apresenta diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, ampliando-se o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo, além das pessoas com deficiência, aquelas com sobre-dotação, em condições de vulnerabilidade, restrições físicas, motoras, sensoriais e intelectuais, temporárias ou permanentes, entre outras (UNESCO, 1994).

No Brasil, a partir da Declaração de Salamanca, vários movimentos e documentos orientaram o debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns (*Portaria n. 1.793, de 1994*; **Plano Nacional de Educação Especial, 1994**; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 1996*; *Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 1998*; *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001*; *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 2003*; *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, 2004*) que culminaram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Este quadro político suscitou uma reestruturação na educação, sobretudo na escola pública, assegurando o direito à educação a todas as crianças no ensino público regular.

A partir desse quadro político, pensar a escola como um espaço aberto à diversidade, em condições de oferecer uma educação de qualidade, tem sido, principalmente nesta primeira década do século XXI, um dos principais focos de discussões e mobilizações em diversos segmentos da sociedade. Tem-se observado uma preocupação significativa para com o atendimento educacional e o contexto inclusivo, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior, exigindo-se políticas afirmativas, como, por exemplo, cotas e reservas de vagas em processos seletivos.

No seu cotidiano, a escola do século XXI pode ser entendida como um sistema vivo, dinâmico, que deve estar em constante transformação. No cerne deste contexto entende-se que seu maior desafio está em ser igual para todos e ao mesmo tempo ser capaz de atender as especificidades e individualidades de seus alunos. É neste cenário que se configura o processo da Inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

De forma mais ampla, o processo da Inclusão tem desencadeado mudanças na forma de entender e estruturar a educação em geral exigindo, principalmente da escola, um olhar para a diversidade, para as diferenças, com ações e atitudes mais igualitárias e com equidade, em que o ensino deve tornar-se um potencial eixo transformador.

Ao longo de seu próprio tempo, num movimento imposto pelas transformações sociais, a escola tem sido levada a ampliar seu leque de atuação para além do campo didático-pedagógico, constituindo-se em um espaço dinâmico de discussão e reflexão crítica acerca de si mesma e da sociedade, ultrapassando os limites da sala de aula.

É necessário enfatizar e reconhecer que esta ampliação na sua atuação trouxe um ônus excessivo sobre a escola e, conseqüentemente, sobre as responsabilidades dos professores. A expectativa era de uma transformação rápida do e no professor, seja naquele que já está atuando, bem como nos que estão em seu processo de formação, o que não corresponde à realidade. Na relação entre expectativa e realidade, esta transferência de responsabilidades para o professor não veio acompanhada de aumento de prestígio junto à sociedade, tampouco de recursos.

De forma geral, o que se perspectiva é uma transformação, uma inovação na escola, compreendendo a ação e formação docente. Inovação esta que seria desencadeada a partir de práticas pedagógicas baseadas nos princípios da Inclusão em que a equidade, a alteridade e a equifinalidade estejam na pauta do cotidiano escolar, no planejamento das ações diárias.

ENTENDENDO OS DESAFIOS

Garantir a todos aqueles que chegam à escola condições adequadas de aprendizagem e possibilidades de êxito, sobretudo aos que apresentam algum tipo de necessidade especial ou deficiência, no chamado ensino regular, evidencia o reconhecimento de que não basta apenas aceitar os alunos que chegam ao ambiente escolar. É preciso o entendimento das condições de chegada desses alunos e promover um atendimento com qualidade, assumindo o compromisso de lhes proporcionar ações para a sua permanência na escola.

Diferentes fatores aparecem como entraves à expansão do processo da Educação Inclusiva, principalmente dos alunos com deficiência nas escolas, no ensino regular. Entre estes fatores, apontam-se com maior frequência a falta de recursos materiais, as barreiras arquitetônicas dos ambientes, questões atitudinais e metodológicas que se refletem nas práticas pedagógicas e a defasagem na formação profissional inicial e na capacitação. Aponta-se também o fato de os professores se sentirem isolados, sem o devido apoio pedagógico, somado à existência das dificuldades na efetivação de políticas educacionais e problemas organizacionais nas unidades escolares (JUSEVICIUS, 2002; BERNARDES, 2003; TESSARO, 2005; FRANCA,

2004; TEIXEIRA; MENDES, 2007; MARTINS, 2007; LEONARDO, 2008; GOMES, 2010; OLIVEIRA; MARTINS, 2011).

É possível notar que, mesmo em tempos de formação acadêmica sob o paradigma inclusivo, as concepções e práticas pedagógicas que permeiam essa formação estão, em geral, mais embasadas na reprodução do discurso médico da deficiência e ainda sustentada nos princípios da integração.

Neste contexto, sucesso e fracasso tornam-se palavras mais comuns e evidenciadas no vocabulário do processo ensino-aprendizagem, enquanto que outras palavras como possibilidades, adequação, adaptação, diversidade, igualdade de participação, transformação, inovação, entre outras que compõem o vocabulário da inclusão educacional, passaram a ser desafios a se enfrentar e objetivos a alcançar na perspectiva de entender de forma diferenciada o processo educativo a ser construído em função das necessidades dos alunos.

Este cenário aponta uma lacuna entre conceitos, crenças, atitudes e práticas pedagógicas, bem como um descompasso entre a legislação, o que se pretende fazer e a realidade cotidiana das ações educacionais.

É fundamental ressaltar que as ações educacionais não devem ser generalizadas, uma vez que se observa diferentes padrões atitudinais frente à inclusão. Na Educação Física, por exemplo, verificou-se existir uma tendência dos professores do ensino fundamental demonstrarem atitudes mais positivas e entusiastas, no que se refere à Educação Inclusiva, quando comparados com professores de níveis de escolaridade mais elevados (AFONSO; MUNSTER, 2008; LEBRES; ROCHA FERREIRA; CAMPOS, 2010).

Localizando a Educação Física escolar na composição deste cenário de desafios, entende-se que, como disciplina curricular, a área não pode ficar indiferente ou menos atuante diante do movimento da Inclusão (RODRIGUES, 2006). Frente ao contexto até aqui descrito, entende-se que está aí a possibilidade de reorganização curricular e metodológica das aulas de Educação Física, na perspectiva de ampliar as possibilidades de participação e de engajamento dos alunos nas aulas (BETTI; ZULIANI, 2002; DARIDO, 2001, 2003; SALERNO; ARAÚJO, 2006; SEABRA JR., 2006; CARVALHO; SALERNO; SILVA; ARAÚJO, 2017). Por características próprias da área, pelo seu alto grau de flexibilidade curricular e baixa rigidez em relação às outras disciplinas, a Educação Física escolar pode proporcionar maior liberdade para que o professor organize esses conteúdos de acordo com as possibilidades e capacidades de seus alunos e com o que pretende que estes vivenciem ou aprendam em suas aulas (RODRIGUES, 2006).

Embora esta flexibilidade seja percebida, bem recebida e presente no discurso dos professores, o desafio parece estar em incorporá-la efetivamente na prática, pois não é raro observar conteúdos, atividades e atitudes pouco encorajadoras no sentido de promover e valorizar a participação de todos nas aulas (DARIDO *et al.*, 2001, 2004; RODRIGUES, 2006; SEABRA JR., 2006).

Outro desafio relacionado para a Educação Física escolar é a desconstrução da ideia da homogeneidade que se faz presente em grande parte da organização das práticas corporais. A premissa de que todos chegam à escola com as mesmas competências, habilidades e capacidades ainda se faz muito presente nas tomadas de decisão, na escolha dos conteúdos e na elaboração das práticas. O confronto da homogeneidade com a heterogeneidade, da diversidade das condições de aprendizagem dos alunos, inquieta e desafia os professores.

Neste processo de tomada de decisão, na elaboração das práticas, pelo próprio contexto aqui exposto, na tentativa de contornar as amarras da homogeneidade, na melhor das intenções, a favor da diversidade e da inclusão, colocamos todos os alunos numa mesma categoria de aprendizagem ou os subdividimos em tantas outras que acabamos por generalizar todo o processo em detrimento das necessidades e expectativas dos mesmos. Uma prática inclusiva, nas aulas de Educação Física, não deve significar igualar a todos na mesma medida, tampouco subcategorizá-los, mas lhes dar a oportunidade de desenvolverem suas potencialidades, desafiando suas possibilidades.

Também peça componente deste cenário é o desafio de ultrapassar as fronteiras da representação que algumas palavras assumem quando apresentadas ou se fazem presentes em determinados segmentos educacionais. As palavras mudança, inovação, deficiência e inclusão, quando chegam ao ambiente escolar, parecem desencadear um desconforto, um movimento de tensão e de resistência e, por vezes, até de estagnação e impotência por parte de muitos profissionais que nele atuam. Mudar, inovar e incluir são verbos e, portanto, significam ações que quando tratadas pela educação parecem vir atreladas à ideia de se abandonar tudo o que se sabe, se produziu até então, para produzir ou agir de forma inédita e em um campo desconhecido. Por sua vez, a palavra deficiência, que em geral segue atrelada à palavra inclusão, quando chega à escola é apresentada na condição inicial como percepção social excludente de incapacidade (CHICON; SÁ, 2011).

Nem sempre temos o entendimento que mudança ou inovação não terão constantemente o sentido ou o compromisso de fazer algo inédito. Muitas vezes inovar está em projetar outras hipóteses, outros olhares, outros contextos para uma determinada situação ou objeto. Em outras palavras, inovar ou mudar pode, de maneira mais simples, estar no trabalho realizado no limiar do que é real e o que pode ou deveria ser o ideal.

É necessário pensar na inovação como possibilidade de empreender novos olhares para o que já está posto, para o que é simples, na perspectiva de materialização daquilo que é possível fazer, que ainda precisa ser desvelado, colocado em prática para que possa ser compreendido com as devidas considerações, avaliações e resistências necessárias, no sentido de contribuir e legitimar o debate da inovação.

Certamente que não se deve ter a ideia simplista e ingênua de que Inclusão é ou se dá apenas pela inserção do aluno com deficiência no ensino regular, na sala de

aula, depositando e delegando a responsabilidade da continuidade desta ação exclusivamente à figura do professor. O cotidiano escolar é recoberto de conflitos de toda ordem e, portanto, seria leviano atribuímos exclusivamente a ele a responsabilidade por todo decorrer do processo.

Quando falamos em mudança, inovação, em qualidade de ensino, nos referimos a uma reorganização da escola, tanto nas suas estruturas arquitetônicas quanto curriculares e metodológicas, além daquelas no campo das atitudes, de modo que se tornem aptas para atender e responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas amarras da educação especial, do assistencialismo e outras modalidades de exclusão.

A relação qualidade de ensino/inclusão/exclusão/inovação/mudança não se dá ou se estabelece apenas no que se refere às pessoas em condição de deficiência, ou com poucas habilidades motoras ou esportivas, caso específico da Educação Física escolar, mas também para com aquelas em condição de vulnerabilidade, as que não podem frequentar as aulas porque trabalham, as que pertencem aos grupos socialmente discriminados, as pessoas sobredotadas e aquelas que, de tanto repetir, desistem de estudar.

ATENDER NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: CONTEXTO, SIGNIFICADOS E RELAÇÕES

A mediação deste contexto, para que o processo se efetive no campo da prática, é o professor. Este, por sua vez, tem suas convicções, representações e histórico de vida, aspectos que compõem suas atitudes e sua prática. Portanto, ele próprio, para participar como agente deste processo, precisa estar predisposto a revisitar, a refletir, a ressignificar suas concepções e seu papel, num pressuposto de mudança e inovação.

Desde a chegada dos princípios da Inclusão à Educação Física escolar, a interpretação e o olhar acerca da deficiência, da inclusão e da própria área foi se modificando na medida em que a produção acadêmica sobre a temática se intensificou. Acredita-se que esse olhar pode ter impactado no significado que atribuímos ao termo Inclusão e à deficiência no sentido de ampliarmos o acesso dos alunos aos conteúdos da cultura corporal ou, no mínimo, a sua não exclusão.

O conceito de Inclusão é complexo e muito abrangente, gerando uma gama de definições. Em 2008, a UNESCO publicou um documento que colocou o conceito de Inclusão alicerçado em quatro pilares fundamentais que dão corpo ao seu significado e valem ser lembrados (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017):

1. *A Inclusão é um processo.* Portanto, não pode ser algo definitivo. É um percurso que a escola faz e que pode aproximá-la ou distanciá-la mais do objetivo de ser uma escola de (e para) todos e de (e para) cada um.

2. *A Inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras à aprendizagem.* Remover barreiras à aprendizagem não é sinônimo de tornar a aprendizagem

“fácil” ou “sem esforço”, mas, sim, remover aquelas barreiras que, em não fazendo parte da aprendizagem, podem dificultá-la.

3. *A Inclusão refere-se à presença, participação e possibilidades de sucesso de todos.* A Educação Inclusiva não se esgota apenas na presença nem na participação, mas se refere também às reais possibilidades de êxito do aluno no processo educativo.

4. *A Inclusão centra-se nas pessoas em risco de marginalização, exclusão ou insucesso.* Embora a Educação Inclusiva se destine a todos os alunos existe, em paralelo, uma atenção também àqueles que estão em situação de risco por não terem sucesso, por serem marginalizados ou por serem excluídos da escola. Sem um maior direcionamento de atenção, recursos e meios para estes alunos, há pouca possibilidade de que continuem na escola.

Adjetivando a educação e a Educação Física ou subentendida em outras expressões, significados e intenções, a Inclusão tem como base a premissa de que toda criança tem direito à educação de qualidade, de acordo com suas necessidades, sejam elas quais forem e que, portanto, os sistemas educacionais, sejam eles públicos ou privados, devem atender e responder adequadamente a essa demanda.

Parte integrante deste cenário, a Educação Física escolar também se vê diante destas distorções, contradições e incertezas. Historicamente estruturada para trabalhar com a homogeneidade do corpo e seus movimentos, o conceito da Inclusão na Educação Física escolar, quando atrelado à ideia da pessoa com deficiência, esbarra e encontra resistência da área dividindo a opinião dos professores, não no que se refere ao direito de acesso dessa população aos elementos da cultura corporal (jogo, luta, esporte, dança, ginástica, entre outros), mas sim de quem é a responsabilidade por esse atendimento, do apoio pedagógico especializado e questões envolvendo preparação profissional adequada, considerando-se que, até pouco tempo atrás, as atividades físicas que envolviam este segmento da população estavam fora da escola, do ensino denominado regular.

A Educação Física escolar não tem se mantido à margem do movimento da Educação Inclusiva. Entretanto, há uma dimensão de aparências e uma dimensão de constatações a respeito da Educação Física escolar na sua relação com a Inclusão (RODRIGUES, 2003).

Não se trata de afirmar que ela não o faça, entretanto, mesmo considerando seu grande avanço, em meio a sua própria reorganização, inclusive nos cursos de formação profissional, a área ainda não tem conseguido trazer para a prática cotidiana, de forma clara, as mudanças acerca da relação entendimento e atendimento no que se refere à inclusão no ambiente escolar. Muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses temas e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos acerca das deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão social e educacional (CARVALHO; SALERNO; PICCULI; ARAÚJO, 2017). Em

outras palavras, não tem sido possível notar, nos cursos de formação, a inter-relação de disciplinas de cunho pedagógico com aquelas que tratam das necessidades educacionais especiais e da deficiência, incluindo-se a produção científica na área.

Na relação dialética entre sociedade e escola, pode-se entender que quando a sociedade dita uma norma e esta passa a justificar os critérios para o estabelecimento de padrões, estereótipos, marcas e classificações como classe social, etnia, gênero, aptidão física, habilidades motoras, habilidades esportivas, habilidades intelectuais, entre outras, ela mesma dá legitimidade à exclusão. Quando as causas do insucesso ou fracasso escolar são atribuídas às diferenças, dificuldades e particularidades do aluno, a visão médica da deficiência e biológica do corpo, geralmente se manifestam como justificativa. Ainda referindo-se à escola, pode-se dizer que, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, ela mesma cria e fixa normas, podendo facilitar ou não o acesso e a permanência. Quando o aluno, por qualquer razão, tem dificuldade em acessar e satisfazer as normas desejadas e estabelecidas, o professor, adotando uma relação de poder, elabora um julgamento sobre o aluno e raramente sobre si próprio, estabelecendo e legitimando a relação “eficiente-normal”; “diferente-problema” ou “deficiente-insuficiente”, resultando, quase sempre, na segregação, no distanciamento das aulas, na autoexclusão ou na exclusão total. Essa é uma forma sutil de transferir somente ao aluno a responsabilidade pelo seu próprio fracasso e exclusão, no processo de escolarização e nas aulas de Educação Física.

É possível identificar que, em relação à educação e à escola, o impacto causado pelas palavras deficiência e inclusão, sobretudo quando destacam as diferenças da pessoa, vêm carregadas de valores e estigmas culturais, afetivos e sociais que perpassaram séculos, levando à crença de se estabelecer limites quanto à presença, ao atendimento, à participação e à permanência dessas pessoas no ambiente. Embora o conceito de Inclusão seja abrangente e represente um contexto diferente, a manifestação do imaginário das pessoas, ainda calcado no paradigma médico da deficiência, faz suscitar a visão de que quando se fala em Inclusão significa falar que algo não funciona corretamente, não funciona normalmente, dentro dos parâmetros de “normalidade” socialmente estabelecidos para a maioria das pessoas. Assim, mesmo de forma despercebida e velada, quando os termos deficiência e inclusão se apresentam, quer sejam adjetivando uma pessoa, referindo-se a uma situação ou contexto, categorizando-os como “diferentes”, a representação que se tem do quadro tende a desencadear comportamentos ou sentimentos de pena, superproteção, rejeição, impotência e até mesmo de exclusão.

Como podemos notar, principalmente no contexto escolar, o significado atribuído e a representação que se tem dos termos que cercam o movimento da Inclusão, em função de sua própria complexidade e abrangência, podem levar a ações ou práticas pedagógicas desarticuladas ou até contraditórias. O entendimento sempre foi o direcionador das ações do atendimento das pessoas com deficiência nos mais diferentes campos, como: direito, saúde, educação, trabalho, esporte, lazer, entre ou-

tros, ou seja, a participação de fato dessa parcela da população na sociedade foi sendo ampliada de acordo com a construção do conhecimento de suas necessidades, de suas potencialidades, especificidades, possibilidades, do respeito às diferenças, entre outros (ARAÚJO, 2003, 2007; CARVALHO; SALERNO; SILVA; ARAÚJO, 2017).

Em síntese, na inter-relação legislação/entendimento/ações/atendimento, no que se refere ao contexto “não inclusão x inclusão” (conforme representado na Figura 1), a atitude e a concepção que se tem da deficiência e da Inclusão, em conjunto com questões de legislação, políticas educacionais, práticas pedagógicas, apoio pedagógico especializado, entre outros, configuram um panorama que mexe com a organização do cotidiano escolar em todos os seus segmentos que, em geral, resultam para o aluno em: “eu não consigo” – não Inclusão; ou “autossuperação” – “possibilidades de sucesso” – Inclusão (SEABRA JR., 2012).

Figura 1 – Inter-relação legislação/entendimento/ações/atendimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando-se as questões expostas, entende-se que, para a Inclusão, no contexto da Educação Física Escolar, se efetivar e estar ao alcance de todos significa pontualmente fornecer meios, estratégias e procedimentos de o aluno, com deficiência ou não, ter acesso aos elementos da cultura corporal com efetivas condições de permanência e possibilidades de êxito.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A INCLUSÃO: O ATENDIMENTO, DA TEORIA À PRÁTICA

Considerando-se que a Educação Física escolar acompanhou o percurso de discussão e construção da concepção da Educação Inclusiva, o que se esperava era uma maior interface entre os seus princípios que pudesse refletir diretamente no atendimento ao aluno com deficiência ou que apresente outras necessidades especiais. Em geral, esta parcela de alunos tem sido pouco favorecida a experimentar e desenvolver suas potencialidades e individualidades nas aulas de Educação Física na escola, resultado de uma prática que ainda não absorve adequadamente as diferenças (PEDRINELLI, 1994, 2002; RODRIGUES, 2006; SILVA; ARAÚJO; DUARTE, 2004; SEABRA JR.; ARAÚJO, 2003; SALERNO, 2009; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017).

Percebe-se que o pouco significado nas aulas, a falta de oportunidades, a baixa expectativa em relação às possibilidades de êxito dos alunos nas atividades e os possíveis comportamentos excludentes por parte de seus pares ou do professor parecem reforçar o desinteresse e o afastamento dos alunos menos expressivos, com menor experiência motora, resultando muitas vezes na autoexclusão das aulas (DARIDO, 2004; SALERNO; ARAÚJO, 2006; SALERNO, 2009; SANTOS; DUQUE, 2010).

Os referenciais curriculares atuais, entenda-se Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) embora apresentem avanços significativos, pouco se referem às ações ou unidades didáticas que remetam à Inclusão. Sem destaques ou direcionamento, considerando-se todo o contexto já exposto, o tema continuará a ser tratado à margem, em um ambiente pouco favorável à acessibilidade e qualidade das experiências. No que corresponde ao Ensino Médio, não há sequer menção à temática. É dessa forma que a Educação Física escolar se vê “apertada” nas suas ações, conteúdos e procedimentos, no sentido de dar conta desse novo alunado que chega na escola, legalmente em igualdade de condições com os demais que já compunham esse cenário.

É possível superar esse modelo pré-concebido, ou modelos, já que temos produção de conhecimento suficiente que nos permite compreender que a deficiência, a diferença e a diversidade existem, mas que o processo ensino-aprendizagem, além de “o que” a escola oferece está mais relacionado ao “como” ela oferece e “como” a escola acolhe as diferenças.

Uma grande área de interação, inclusão e acolhimento às diferenças pode ser constituída na escola, a partir dos princípios da Educação Física Adaptada, na medida em que a Educação Física escolar adotar práticas pedagógicas capazes de não só permitir o acesso e a participação dos alunos em vivências da cultura corporal, mas também proporcionar que estes, independentemente de sua condição, sejam valorizados e estabeleçam sua autonomia com reais possibilidades de êxito nas atividades, possibilitando aos mesmos a compreensão de suas limitações e capacidades, auxi-

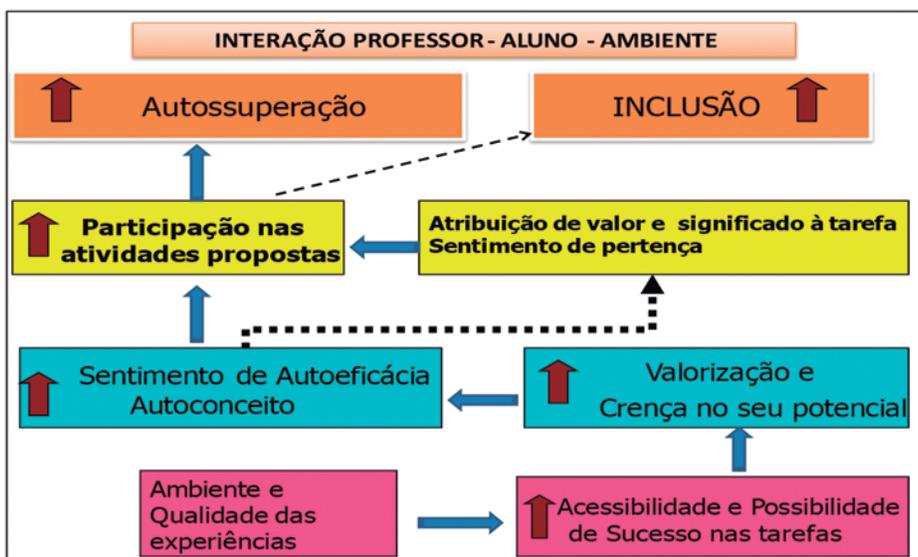
liando-os na construção de sua identidade, autoestima e autoimagem, atribuindo-lhes sentimento de pertença.

É importante afirmar que não é nossa intenção, em hipótese alguma, desconsiderar os conhecimentos desenvolvidos pela Educação Física escolar, nas suas diferentes abordagens, tampouco propor uma nova. Nossa intenção é acrescentar um olhar “diferente” no que se refere aos seus conteúdos, procedimentos e estratégias, ou ainda às suas possibilidades de adaptação, de ser para todos. É nesse sentido que acreditamos que o princípio da adaptação, contido na Educação Física Adaptada, pode ser a via de entrada para se estabelecer a inter-relação desta com a Educação Física escolar e a Inclusão.

No que se refere às demandas da pessoa com deficiência ou necessidades especiais, na interação professor-aluno-ambiente, entende-se que, conforme apresentamos na imagem a seguir (Figura 2), o professor deve ser capaz de organizar um ambiente de aprendizagem no sentido de acolher, valorizar e favorecer a possibilidade de sucesso do aluno. Caso contrário, o risco é o de se deslocar o foco de atenção das potencialidades para as deficiências (SEABRA JR., 2012).

Para se criar um ambiente no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas, é importante que a partir das características peculiares dos alunos, inclusive os que apresentam deficiência, o professor seja, por princípio, acessível e esteja devidamente preparado (CRUZ; PIMENTEL; BASSO, 2002).

Figura 2 – Esquema de interação professor/aluno/ambiente.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta ótica geral, o papel do professor ganha novo significado na medida em que este também é levado a superar desafios e seu limiar, seu ponto de resistência no tradicionalismo pedagógico, na perspectiva de se tornar crítico e reflexivo de suas próprias ações e práticas. A ação efetiva do professor e seu conhecimento ganham maior significado e representatividade, contribuindo de maneira decisiva para com o processo. Este envolvimento, bem como o conhecimento do professor, parece influenciar diretamente na função pedagógica e social que a Educação Física deve ter na escola, assim como interferem diretamente na aderência, participação e permanência ou não do aluno nas aulas (DARIDO, 2004; SEABRA JR., 2006; FRANCHIN; BARRETO, 2009; SALERNO, 2009). Em outras palavras, a forma de o professor conceber a Educação Física na escola, a sua opção por uma determinada abordagem desde a escolha, entendimento e conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, passando por seu envolvimento no contexto em que atua, na adequação de um ambiente de interação e de aprendizagem até a sua disponibilidade e acessibilidade para com o aluno pode, de certa forma, contribuir para o engajamento ou distanciamento deles nas atividades, sejam eles pessoas com deficiência, com necessidades especiais ou não, facilitando sua tarefa educacional.

Entende-se que, com base nestas considerações, o professor também necessita de atenção, apoio pedagógico e condições adequadas que lhe permitam desenvolver seu trabalho. Na montagem desse quadro, é importante e necessário considerar o processo de formação destes professores, tendo em vista que a concepção, as crenças, as atitudes e o entendimento que os professores têm desta temática estão diretamente vinculados aos conhecimentos e experiências adquiridas no seu período de formação inicial e continuada (CRUZ; PIMENTEL; BASSO, 2002; FREITAS; CASTRO, 2004; CRUZ, 2005; VITALINO, 2007).

Considerando-se os argumentos e o contexto apresentados, quando sobreposto ao cotidiano da escola, o panorama que se deixa revelar no que se refere às ações voltadas para a Inclusão, parece ainda esbarrar na organização e, principalmente, nas contradições e distorções das práticas pedagógicas que contemplem a diferença e a diversidade. O discurso argumentativo da igualdade tem dificuldades de se materializar no cotidiano da escola, o que aparentemente tem contribuído para acentuar as diferenças e, em geral, acaba por influenciar na manutenção desta na escola. Entende-se que estas questões são mediadas por um contexto e por um referencial histórico, social e político, que influenciam a representação que o professor tem e atribui a estes aspectos. Não obstante para a possibilidade de interação entre a Educação Física escolar e a Educação Física Adaptada para se alcançar uma Educação Física escolar mais inclusiva, ressalta-se a necessidade primeira de compreendê-las e, sobretudo, de entender o aluno como uma pessoa “diversamente hábil” (RODRIGUES, 2005) e assim, traçar novos caminhos.

PARA REFLETIR

Dentre essas possibilidades e desafios, considerando que o ambiente educacional pode propiciar meios para viabilizar e facilitar o processo de inclusão, no caso específico da Educação Física escolar, caberia à Educação Física Adaptada ampliar seu campo de atuação para “o fazer pedagógico” no ambiente escolar e por sua vez a Educação Física Escolar deve bater à porta da Educação Física Adaptada e discutir suas relações no sentido de estabelecerem uma maior aproximação e interlocução na perspectiva de produção e transferência de conhecimentos “no” e para “o” campo pedagógico que seja capaz de subsidiar teórica e metodologicamente os procedimentos e estratégias de ambas, assim como a formação e capacitação de professores.

Este olhar está considerando que a Educação Física Adaptada, sendo uma disciplina presente nos currículos dos cursos de formação em Educação Física tanto de Licenciatura como de Bacharelado pode, por seus objetivos, conteúdos e abordagem, contribuir de forma mais sistemática e efetiva não só em relação às pessoas em condição de deficiência, mas também àquelas outras pessoas que fogem ao padrão de corpo ou desempenho estipulado e sem deficiência aparente, que ficam excluídas, ou à “margem da quadra”, principalmente ao longo dos anos de escolarização.

Certamente que apenas colocar os conteúdos da Educação Física Adaptada como parte constituinte do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas ou nos currículos dos cursos de formação, inserindo-os nas disciplinas de caráter pedagógico, não seria condição suficiente para assegurar a inclusão e a participação de todos. Entretanto, este tipo de abordagem requer do professor, no mínimo, reflexões sobre determinados temas, podendo levá-lo a repensar, a estabelecer relações, a redimensionar questões como variação e adaptação de recursos pedagógicos, estratégias de ensino, diversificação de conteúdos, articulação tempo-espço para aprendizagem, diferenças de habilidade e desempenho, entre outras ações que orientam as práticas pedagógicas.

Com base no contexto com o qual dialogamos até aqui, entendemos que não precisamos de novas propostas no âmbito da Educação Física escolar, embora elas sejam possíveis, mas para que essas propostas e possibilidades existentes se consolidem faz-se necessário uma produção de conhecimento no sentido de subsidiar os professores, que se aproxime da realidade do chão da escola, do chão da quadra.

Na medida em que vamos nos apropriando e aprofundando neste contexto também vamos entendendo que inclusão significa uma transformação, uma reforma ainda mais ampla “na” e “da” sociedade e por consequência “na” e “da” educação. Essa transformação é interdependente e pode influenciar direta e efetivamente na relação entendimento-atendimento e requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão, junto com aporte financeiro adequado.

Evidencia-se o desafio de se repensar currículo, estrutura arquitetônica, sua organização administrativa e didático-pedagógica, objetivando a adoção de um sistema

mais flexível e adaptativo, levando-se em consideração as diferenças e individualidades de todos aqueles que para lá se dirigem e se encontram, na clara perspectiva de vir a ser cada vez mais inclusiva ou cada vez menos excludente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, C. M. S.; MUNSTER, M de A. van. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar. In: *II Seminário de Estudos em Educação Física Escolar*, 2008, São Carlos. Anais... São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2008, p. 61-107. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/eefe.htm?p=artigos>. Acesso em: 12 set. 2021.

ANJOS, P. H.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdfs/inclusion_punto_vista_profesores.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

ARAÚJO, P. F. O desporto adaptado no Brasil: onde tudo começou. In: *Desafiando as diferenças*. Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas. São Carlos, 2003.

ARAÚJO, P. F. *Ações e Reações na Construção do Desporto Adaptado no Brasil*. Tese (Livre-Docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BERNARDES, J. L. P. *Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003. 107p.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Plano Nacional de Educação Especial*. (PENE) Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793, de 08 de dezembro de 1994*. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN, n. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Adaptações curriculares, estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer CNE/CEB n. 17 de 3 de julho de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcom+um.mec.gov.br/images/BNCC_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 out. 2021.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. *Revista de Educação Física, Esporte e Lazer (Motrivivência)*, UFSC, v. 29, n. especial 2017 p. 144-161. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; PICULLI, M.; ARAÚJO, P. F. A percepção dos discentes de educação física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na formação inicial. *Revista de Educação Física, Esporte e Lazer (Motrivivência)*, UFSC, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio/2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d79f/25754e1f2684a463771a0d427c7a5771c135.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *Revista Movimento*. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 41-58, janeiro/março, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/12382>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CRUZ, G. C.; PIMENTEL, E. S.; BASSO, L. A formação profissional do professor de Educação Física diante das necessidades educativas especiais de pessoas portadoras de paralisia cerebral. SEED/MEC, *Revista Integração*. Edição especial, p. 39-41, 2002.

CRUZ, G. C. *Formação Continuada de Professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física escolar*, UFF, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Kooogan, 2003.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C. *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 15, n. 1, p. 17-30, 2001.

FRANCA, C. C. *Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004, 265p.

FRANCHIN, F.; BARRETO, S. M. G. *Motivação nas aulas de Educação Física: um enfoque no ensino médio*, 2009. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/pdf/fabiana.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

FREITAS S. N.; CASTRO, S. F. *Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular*, 2004. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GOMES, C. *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Psicologia do Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010. 222p.

JUSEVICIUS, V. C. C. *Inclusão Escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. 110p.

LEBRES, C. A. D.; ROCHA FERREIRA, J. P. L.; CAMPOS, M. J. Atitudes dos professores de Educação Física do 1º ciclo face à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares. RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:null:10316/14281>. Acesso em: 03 set. 2021.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP-PEE)*, v. 12, n. 2, jul./dez./2008, p. 431-440. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a14.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MARTINS, M. R. R. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/Mara-RubiaRodriguesMartins.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

OLIVEIRA, E. S.; MARTINS, L. A. R. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5696/4708>. Acesso em: 01 set. 2021.

PEDRINELLI, V. J. Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia. In: *Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: MEC/SEDES, 1994. p.7-10.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na diferença: o processo de inclusão, de todos nós. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Revista Integração*, Ano 14, Edição Especial, 2002.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2003. p. 300-317.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. (org.). *Atividade Motora Adaptada: A alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p.63-69.

RODRIGUES, J. L. *Como olhar para as diferenças*. Palestra. Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP, São José do Rio Preto, 2005.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS, R. M.; DUQUE, L. F. Evasão na aula de Educação Física: fatores que interferem na participação do aluno. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, n. 149, Octubre de 2010 Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd149/evasao-na-aula-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Interação nas aulas de Educação Física: a construção de um novo conviver. *EFDeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires, Año 11, n. 102, Noviembre de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd102/interac.htm>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SALERNO, M. B. *Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar: validação de instrumento*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas,, 2009.

SEABRA JR., L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão e Educação Física Escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. *Revista Movimento e Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 2, 2003.

SEABRA JR., L.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; ALMEIDA, J. J. G. Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n. 73, jun. 2004. Acesso em: 25 jul. 2021.

SEABRA JR., L. *Inclusão, necessidades especiais e educação física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SEABRA JUNIOR, L. *Educação Física e Inclusão Educacional: Entender para Atender*. 2012. 220f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; DUARTE, E. Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho. *Revista Digital*. Buenos Aires, ano 10, n. 69, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 25 set. 2021.

TEIXEIRA, E.; MENDES, E. G. *Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiências físicas*. IV Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação especial: Londrina, PR, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/311.htm>. Acesso em: 01 out. 2021.

TESSARO, N. S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. *Declaração de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 12 set. 2021.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev Bras Educ Espec*. 2007;13(3):399-414.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO ESCOLAR ESTRUTURADA NA PRÁTICA: A ARTICULAÇÃO ENTRE LEGISLAÇÃO, TEORIA ACADÊMICA E PRÁTICA DOCENTE¹

CAMILA LOPES DE CARVALHO
PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

Somos mesmo todos iguais ou, de fato, todos diferentes?

Seja na escola, no mercado de trabalho ou em qualquer que seja o cenário social, esse questionamento abrange uma questão que tem permeado as discussões das últimas décadas sobre a diversidade. A defesa da igualdade apareceu como uma forma inicial de abarcar a todos nos diferentes contextos da sociedade. Com o desenvolvimento científico-reflexivo social, essas indagações se fundamentaram sob a ótica da alteridade, propiciando uma conscientização sobre a diferença ser inerente a todo ser humano e ressaltando a necessidade de cada individualidade ser considerada sem julgamentos em relação a uma possível superioridade ou inferioridade. Sequentemente, à igualdade foram atribuídas as oportunidades e os direitos de participação e atuação social de todos, independentemente das singularidades que os compõem, com oferecimento de recursos e apoios necessários.

Se a diferença é inata, o significativamente diferente, como as deficiências, conforme Amaral (2001), passou a ser considerado para que adequações pudessem se desdobrar na sociedade e permitir a sua efetiva participação. No cenário educacional, a entrada e a participação de pessoas com condições diversas de deficiências nas escolas comuns decorreram, principalmente, da Declaração publicada em Salamanca, na Espanha, em 1994, a qual sugeriu a denominada educação inclusiva, exigindo das escolas ajustamento para receber e proporcionar alta qualidade de ensino a essas pessoas conjuntamente com os demais estudantes, proposta oficializada no Brasil por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (BRASIL, 1994, 1996).

1 Manuscrito fundamentado na Tese de Doutorado de Camila Lopes de Carvalho.

Contudo, se o sistema brasileiro de ensino já era alvo de ferrenhas críticas quanto à qualidade ofertada para a população em geral, com a proposta inclusiva e a sua exigência de disponibilização de ensino de qualidade também às pessoas com deficiência, dificuldades ainda maiores despontaram sobre como e o que fazer para o alcance de tais objetivo frente às particularidades dos estudantes e às inúmeras fragilidades já existentes nas instituições escolares.

A partir destas considerações, torna-se contributivo uma reflexão acerca dos principais alicerces para a consolidação da inclusão escolar na prática: a legislação, os conhecimentos acadêmicos e a prática docente, decorrentes de pesquisas na base de dados do Portal da Legislação do Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), somados a entrevistas com professores de Educação Física escolar de uma cidade do estado de São Paulo.

LEGISLAÇÃO

Com os ideais inclusivos em destaque por número progressivo de ações internacionais, estes foram considerados pelas políticas brasileiras, culminando no estabelecimento legal de uma inclusão escolar no território nacional. Neste percurso, do ano de 1960 a 2015, segundo o Portal da Legislação do Brasil (2015), foram promulgadas 60 principais determinações a respeito da educação destinada às pessoas com deficiência, apresentadas no Quadro 1 com manutenção das nomenclaturas empregadas pelos documentos oficiais, propiciando também uma visão acerca das reconstruções terminológicas direcionadas a essa população, reflexo das transformações científicas e sociais decorridas no período.

Quadro 1 – Principais ações legais sobre a educação das pessoas com deficiência no Brasil

ANO	AÇÃO LEGAL	
1960	Decreto n. 48.961	Instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).
1961	Lei n. 4.024	Fixou diretrizes e bases da educação nacional, garantindo o direito dos excepcionais à educação.
1962	Lei n. 4.169	Oficializou o uso da escrita e leitura em Braille para cegos.
1967	Constituição do Brasil	Garantiu a assistência educacional aos alunos necessitados.
1969	Decreto n. 64.920	Criou um Grupo de Trabalho para estudar os aspectos médicos, sociais e educacionais do excepcional.

1971	Lei n. 5.692	Fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, garantindo aos alunos com deficiência e superdotados tratamento especial.
1973	Decreto n. 72.425	Criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1978	Emenda Constitucional n. 12	Assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, além da Educação Especial gratuita.
1980	Decreto nº 84.919	Instituiu a Comissão Nacional para coordenar ações para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
1985	Decreto n. 91.782	Instituiu Comitê para traçar política de aprimoramento da Educação Especial e de integração social das pessoas portadoras de deficiências.
1986	Decreto n. 93.481	Instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
	Decreto n. 93.613	Transformou o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), incorporando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC).
1987	Decreto n. 94.140	Incluiu um Secretário de Educação Especial no Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
1988	Constituição do Brasil	Garantiu atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	Lei n. 7.853	Reafirmou os direitos das pessoas com deficiência, atribuindo à Corde a finalidade de acompanhar o desenvolvimento de recursos destinados a essa população.
1990	Lei n. 8.069	Dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirmando o direito ao atendimento educacional especializado.
1991	Decreto n. 219	Instituiu o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PLANTE), considerando também as pessoas com deficiência.
1993	Lei n. 8.642	Criou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAIÇA), incluindo ações para proteção da pessoa com deficiência.
	Lei n. 8.672	Instituiu normas gerais sobre desportos, também visando práticas esportivas para pessoas portadoras de deficiência.
	Decreto n. 914	Instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, também visando o acesso e permanência educacional dessa população.

1994	Decreto de 11 de janeiro	Criou uma comissão para a integração da educação à distância com os meios de comunicação, com atenção à programação destinada às pessoas com deficiência visual.
	Lei n. 8.859	Estendeu aos alunos do ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
1996	Lei n. 9.394	Fixou diretrizes e bases da educação nacional, assegurando Educação Especial às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.
1999	Decreto n. 3.076	Criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).
	Decreto n. 3.298	Dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando a proteção a essa população.
2000	Decreto n. 3.637	Criou a Rede Nacional de Direitos Humanos (RNDH), para garantir a proteção e a promoção dos direitos humanos.
	Lei n. 10.098	Estabeleceu critérios para garantir a acessibilidade social das pessoas com deficiência.
2001	Lei n. 10.172	Aprovou o Plano Nacional de Educação, garantindo a Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino às pessoas com deficiência.
	Lei n. 10.242	Instituiu o Dia Nacional das APAEs.
	Decreto n. 3.956	Promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
	Lei n. 10.328	Transformou a Educação Física em componente curricular obrigatório da educação básica, devendo seguir as determinações referentes também à Educação Especial.
2002	Lei n. 10.436	Reconheceu a Libras como forma de comunicação no Brasil, exigindo dos sistemas educacionais a inserção do seu ensino em cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.
2003/ 2004	Medida provisória n. 139/ 2003, convertida na Lei n. 10.845/2004	Instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

2005	Lei n. 11.133	Instituiu o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
	Decreto de 14 de julho	Convocou a 1º Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
	Decreto de 10 de outubro	Oficializou a data da 1º Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
	Decreto n. 5.626	Tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Especial e Fonoaudiologia, devendo ampliar-se aos demais de formação aos professores.
2007	Decreto n. 6.094	Implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando o acesso e a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino.
	Lei n. 11.494	Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinando recursos financeiros especificamente para a escola especial.
	Decreto n. 6.253	Redefiniu os recursos do FUNDEB, garantindo recursos à escola regular e à especial.
	Decreto n. 6.215	Estabeleceu o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência.
2008	Decreto de 29 de abril	Convocou a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
	Decreto Legislativo 186	Aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
	Decreto n. 6.571	Dispôs sobre o atendimento educacional especializado, garantindo apoio e recursos públicos para tal.
	Lei n. 11.788	Reafirmou a garantia do direito ao estágio aos alunos da Educação Especial.
	Lei n. 11.796	Instituiu o Dia Nacional dos Surdos.
2009	Decreto n. 6.949	Promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
2010	Lei n. 12.266	Instituiu o Dia Nacional do Sistema Braille.
	Lei n. 12.319	Regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS.
	Decreto n. 7.415	Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visando capacitação profissional em consonância com as novas determinações educacionais.

2011	Decreto n. 7.611	Dispôs sobre a Educação Especial, organizando sua forma de oferecimento.
	Decreto n. 7.612	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
2012	Lei n. 12.764	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definindo-a como pessoa com deficiência.
2013	Lei n. 12.796	Reafirmou o direito à Educação Especial e substituiu o termo de educandos com necessidades especiais por alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.
	Lei n. 12.852	Instituiu o Estatuto da Juventude, reassegurando os direitos à Educação Especial na rede regular aos jovens com deficiência.
2014	Lei n. 13.005	Aprovou o Plano Nacional de Educação, reafirmando o direito a um sistema educacional inclusivo.
	Decreto n. 8.368	Reassegurou os direitos da pessoa com deficiência, definindo penalidades em caso de seu descumprimento.
	Lei n. 13.055	Instituiu o Dia Nacional da Libras.
2015	Lei n. 13.146	Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O processo de construção legal da educação destinada às pessoas com deficiência compreendeu dois períodos distintos a partir dos anos de 1960: um inicial, orientando a organização de uma Educação Especial no país, desenvolvida predominantemente em instituições especiais; e outro, subsequente, estruturando nacionalmente os ideais de integração e, posteriormente, inclusão das pessoas com deficiência na escola comum.

O primeiro período inaugurou-se com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, assegurando a garantia do direito educacional às pessoas com deficiência. Esse documento, mesmo que também tenha estimulado uma atuação privada para tal, é apontado como a primeira ação oficial referente à Educação Especial no Brasil (MENDES, 2010).

O ímpeto para que ações fossem destinadas à população com deficiência advém das reformas educacionais infundidas no país após 1930, quando das primeiras ações mais contundentes para a organização de um sistema educacional nacional, clamado pela população e indispensável para o desenvolvimento econômico almejado, o qual se delineava fundamentado em ideais político-econômicos espelhados aos difundidos na Europa e Estados Unidos. Tais reformas absorveram os ideais do Movimento da Escola Nova, originados no final do século XIX e, divulgados no Brasil,

principalmente, por Anísio Teixeira, almejando um ensino público consonante com os ideais democráticos, ou seja, de qualidade e acessível a todos (NUNES, 2000).

A efetivação do processo de privatização do ensino especial, naquele momento, levou à ausência do desenvolvimento das políticas públicas. As ações legais desenvolvidas no período se dirigiram, majoritariamente, para a organização dessas instituições especiais privadas, bem como à implantação de classes especiais dentro das escolas comuns as quais recebiam, predominantemente, estudantes sem deficiência, mas que não acompanhavam o ritmo de aprendizado dos demais, que despontaram conforme a ampliação do acesso ao ensino comum (JANNUZZI, 2006).

Com a necessidade de regulamentar as instituições especiais e a Educação Especial nacional, segundo Mendes (2010), foi desencadeada a criação do CENESP, em 1976. Com autonomia administrativa e financeira, o órgão teve a finalidade de promover a expansão e a melhoria do atendimento a essas pessoas em todos os níveis de ensino. Enfocando instituições especiais particulares durante sua existência, teve uma atuação assistencialista e terapêutica, carente de aspectos pedagógicos educacionais.

Já a partir de meados da década de 1980, instaurou-se o segundo período legal, redefinindo a Educação Especial ao difundir os ideais de integração e, posteriormente, inclusão escolar, já considerando a necessidade, não apenas da alocação física das pessoas com deficiência, mas também de ser oferecido a todos uma adequada qualidade de ensino.

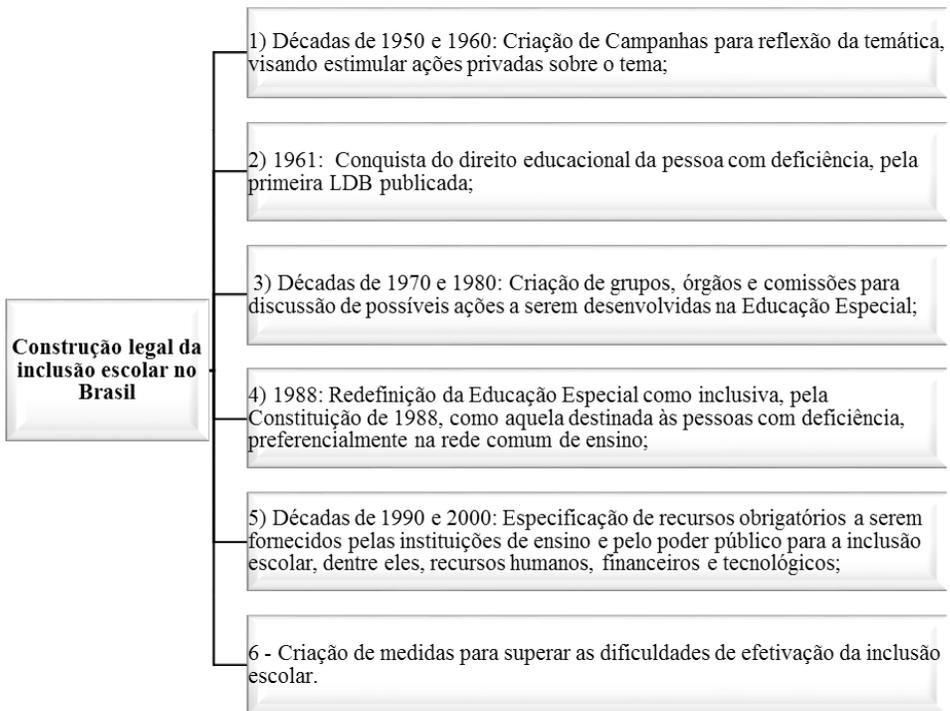
Nesse período, a redemocratização do Brasil propiciou a ampliação das ações sociais sobre o tema, com iniciativas transformadoras no cenário educacional destinado às pessoas com deficiência, como a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial e a criação da Corde, ambos agora com atuação direcionadas à integração social das pessoas com deficiência. Além disso, a concepção da Constituição Federal de 1988 redefiniu a Educação Especial como uma educação destinada às pessoas com deficiência a ocorrer, preferencialmente, no sistema comum de ensino.

Ferreira (2006) reiterou que, aproximando-se à década de 1990, amplas reformas estruturais e educacionais no Brasil, sob o tema da Educação para Todos, alinharam-se às imposições internacionais, dentre as quais se destacavam tanto a ampliação ao acesso educacional quanto o início das políticas de inserção das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Tal reorganização direcionou maior investimento financeiro ao ensino fundamental público, assim como a sua municipalização pela descentralização do mesmo, objetivando a expansão do acesso a esse nível de ensino já de forma abarcadora das mudanças conceituais e estruturais na política com legitimação dos direitos da Educação Especial, baseadas em uma perspectiva inclusiva.

Com o conceito de Educação Especial como atendimento ofertado preferencialmente na rede comum de ensino, a partir do final da década de 1990 um conseqüente aumento no número de atendimento educacional dos estudantes com de-

ficiência foi notado nas escolas comuns. Novas leis surgiram, frente às inúmeras dificuldades que despontaram, como pela instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2011, e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. A partir do discorrido, ambos os períodos legais podem ser subdivididos em 6 fases, apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Fases da construção legal da inclusão escolar no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

A legislação nacional trouxe avanços ao desenvolvimento da educação da pessoa com deficiência, construindo uma determinação teórica significativa. Essas conquistas não podem ser negligenciadas, pois a partir delas que as ações podem ser delineadas e organizadas na sociedade. Contudo, a abstenção de uma estratégia metodologia para implantação de tais ações perante a realidade do sistema educacional nacional tem dificultado a construção e efetivação dessas determinações teóricas. Sobre essa conjuntura, Glat e Ferreira (2003, p. 34) destacaram que “[...] não se tem como negar que no Brasil ainda há um grande hiato entre as políticas públicas definidas em leis e diretrizes, e as condições reais de sua implementação no cotidiano das escolas”. Destaca-se a necessidade imprescindível de ações mais enfáticas para acompanhar

e propiciar a implementação de ações que respaldem e favoreçam a construção da inclusão escolar na realidade.

CONHECIMENTO ACADÊMICO

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* de Educação Física brasileiros, até o ano de 2015, haviam produzido 47 estudos pertencentes à temática de “Inclusão Educacional”. O princípio da construção dessas pesquisas correspondeu ao ano de 1998, denotando ser esta uma consequência das determinações legais impostas tanto a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, a qual instituiu a inserção da pessoa com deficiência nas escolas comuns, quanto da LDB de 1996, que estabeleceu as perspectivas inclusivas no cenário educacional brasileiro.

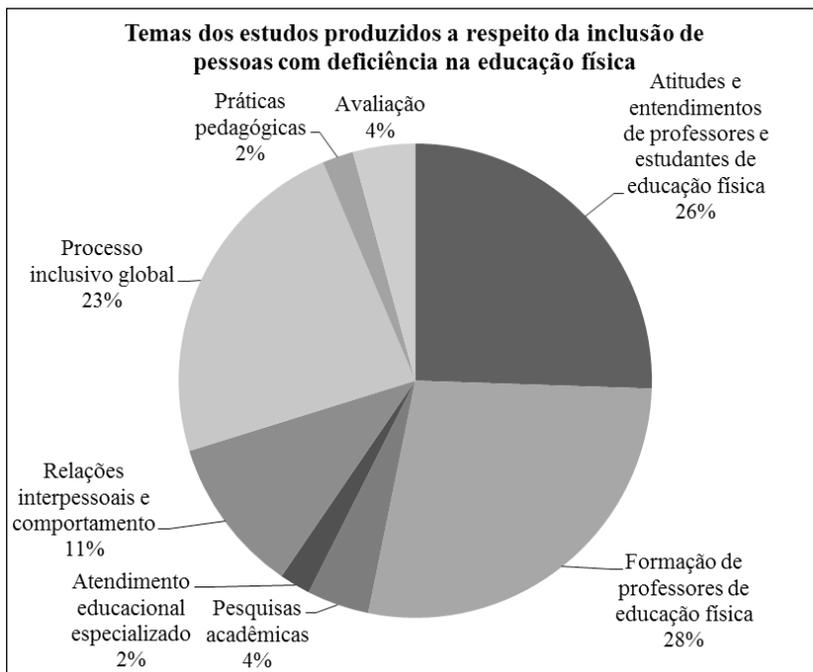
Nos períodos seguintes, a ampliação da produção dos estudos sobre esse tema ocorreu a partir do ano de 2009, atrelado a um momento no qual a prática educacional foi permeada por dificuldades no cumprimento das definições legais inclusivas, clamando para a necessidade de uma intervenção teórica que a sustentasse.

A quantidade total de estudos referentes ao processo inclusivo dentro do contexto da Educação Física, 47 em todo o país, representa um número insuficiente para dar conta das dificuldades e exigências envolvidas na sua efetivação no cenário educacional brasileiro, número este que pode ser associado à construção recente da área, somado à persistente desvalorização das dimensões socioeducacionais na Educação Física, culminando na negligência não apenas das questões referentes à inclusão escolar, mas também dos demais componentes do contexto social.

Dentre as IES produtoras de estudos sobre inclusão, a Unicamp se sobressaiu, apresentando 23 trabalhos. A presença de uma linha de pesquisa específica destinada à pessoa com deficiência pode ter contribuído com o maior número de pesquisas nesta temática. Na sequência, o programa de Educação Física, da UFES, contou com 8 estudos, o que pode ser associado à presença de linhas de pesquisas que exaltam as dimensões sociais e educacionais nesta instituição.

Os estudos produzidos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física se desenvolveram fundamentados em 8 diferentes temas, ilustrados pela Figura 2.

Figura 2 – Temas das pesquisas desenvolvidas nos programa de pós-graduação nível *stricto sensu* em Educação Física a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora.

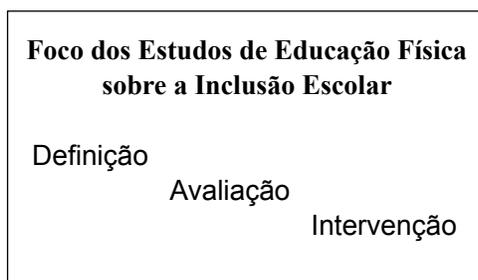
Os temas de “Formação de professores de Educação Física” e “Atitudes e entendimentos de professores e estudantes de Educação Física” sobressaíram-se. Deriva-se uma compreensão que transcende a dimensão social e se insere no âmbito acadêmico de atribuição ao professor, neste caso de Educação Física, como o responsável principal pelo processo inclusivo.

A inclusão escolar é um processo sócio-histórico complexo envolvente de múltiplas dimensões, necessidades e atuações. A formação profissional e a atuação docente são indispensáveis para o caminhar deste processo, mas também o são fatores inerentes a toda a comunidade escolar, como os econômicos, culturais, pedagógicos, familiares e políticos.

Sendo a Inclusão Educacional uma área recente da Educação Física, subentende-se que, havendo uma multiplicidade de elementos a serem considerados no processo inclusivo, estes serão inseridos nos estudos subsequentes, assim como os já produzidos em maiores quantidades necessitam continuar a serem especificados até o alcance das transformações escolares necessárias.

As produções acadêmicas são um processo contínuo, no qual as discussões não se findam, mas são reorganizadas segundo as necessidades do momento vigente. E para maior compreensão desse processo, os estudos foram estruturados em três focos, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Focos dos estudos de Educação Física sobre a inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos direcionados à Definição apareceram em apenas 2 momentos. Tal ocorrência pode ser justificada por terem sido os estudos conceituais um alicerce inicial desenvolvido em momento antecessor às construções das teses e dissertações acerca da inclusão na Educação Física. A esse respeito, Silva (2009) explicou que os primeiros estudos sobre a pessoa com deficiência buscaram conhecer esse corpo com uma condição específica e suas possibilidades de movimento, ainda de forma fundamentada em aspectos biológicos relacionados à motricidade, aptidão física, composição corporal, dentre outros.

Com o início das produções acadêmicas voltadas à temática específica de inclusão desta população na Educação Física escolar, as definições delineadas no período anterior sobre a deficiência atuaram como base para as novas reflexões, agora organizadas por meio de procedimentos avaliativos. A avaliação de como as definições e determinações alusivas à inclusão estavam sendo implantadas na realidade escolar prevaleceu, identificando as dificuldades assim como as necessidades de ajustes. As propostas de intervenção, por fim, originaram-se no ano de 2002, de forma isolada, com reaparecimento e aumento discreto a partir de 2014.

Os estudos de avaliação foram indispensáveis para uma posterior fase de pesquisas destinadas à intervenção na realidade. Contudo, o momento exige um redirecionamento dos estudos de forma mais enfática, associando a avaliação às propostas de intervenção, não apenas identificando dificuldades, mas despontando possibilidades de atuações a servirem como reflexão da prática. Seabra Junior (2006, p. 68) citou a necessidade de estudos sobre possibilidades de práticas educacionais compatíveis e auxiliares ao processo inclusivo, uma vez que “as produções acadêmicas, ao longo

deste tempo, responderam a muitas questões, porém, no que se refere à ação pedagógica ainda continuam lacunas a serem preenchidas”.

Explorando a estrutura metodológica destas pesquisas acerca da temática inclusiva na Educação Física, se evidenciou uma produção caracterizada, predominantemente, pelo tema de formação inicial, atitudes e entendimentos de professores e estudantes de Educação Física. Possuindo uma tendência avaliativa sobre essa população, tem se apresentado, principalmente, como uma Pesquisa Qualitativa delineada por meio de Estudo de Caso, com coleta de dados realizada por Entrevista e Observação, e a interpretação dos mesmos por Análise de Conteúdo.

Considerando que ainda são poucas as pesquisas de caráter prático que mostram o que e como fazer para proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência, Glat e Pletsch (2010) recomendaram o redirecionamento dos estudos para as análises de experiências de ensino, identificando estratégias empregadas de forma bem-sucedida e explorando metodologias de pesquisa contributivas à transformação da realidade escolar, como a pesquisa-ação.

As pesquisas têm mostrado um processo de implantação da inclusão na Educação Física Escolar caminhando entre avanços e retrocessos. As dificuldades têm despontado e os pesquisadores se empenhado em identificá-las e superá-las.

PRÁTICA DOCENTE

A rede de ensino analisada apresentou-se composta, predominantemente, por professores do gênero feminino (83,35%), com faixa etária acima de 40 anos (66,6%) e média de tempo de experiência docente de 17,33 anos.

No que se refere à formação, os professores sujeitos desse estudo, em sua maioria, a obtiveram em instituições de ensino superior particulares (75%). Foram citadas a realização de cursos de especialização por 83,33% dos docentes, contudo, nenhum especificamente sobre a inclusão escolar ou a pessoa com deficiência. O tema inclusivo apareceu somente como conteúdo de cursos de atualização profissional, citados por um percentual de 33,3% dos respondentes.

Também foi notado que 41,6% dos docentes tiveram uma formação ainda desvinculada da Resolução n. 03/1987, a qual instituiu a inserção da disciplina de Educação Física Adaptada nos cursos superiores de Educação Física, bem como da LDB/1996, que oficializou a política educacional inclusiva com a exigência de uma adequação dos cursos superiores para prepararem os docentes para uma atuação compatível a esta proposta educacional. Outros 25% possuíram uma formação já com possíveis considerações sobre a pessoa com deficiência, conforme proposto pela referida Resolução, mas realizada anteriormente às discussões inclusivas impostas pela LDB de 1996. Isso equivale a dizer que, 66,6% dos docentes usufruíram de uma formação desprovida de conhecimentos para uma construção profissional alicerçada por práticas inclusivas.

Em contrapartida, os cursos de formação profissional sobre inclusão escolar foram realizados por professores com faixa etária acima de 43 anos e com mais de 21 anos de experiência em docência escolar, mostrando uma busca por conhecimentos por esses profissionais perante a nova realidade apresentada no seu contexto de trabalho e contribuindo com a superação dessa fragilidade da formação inicial.

Sabendo que a educação está subordinada à legislação nacional, constituída pela formação acadêmica e influenciada pelos meios de comunicação de massa, foi questionado o acesso e o conhecimento dos professores sobre esses três itens.

Em relação à legislação, apenas 41,70% dos docentes relataram tê-la acessado, os quais citaram ter conhecimento da LDB e do ECA por meio de cursos de atualização, leituras e reuniões pedagógicas. Destacaram como a importância dessas leis o fato de fornecerem orientações para auxiliarem o estudante com deficiência a participar das aulas.

Essa falta de clareza quanto aos conceitos legais e políticos relativos à inclusão, segundo Matos e Mendes (2015), pode acarretar em uma prática pedagógica alienada, com desconhecimento sobre quem é a população abarcada pela inclusão e quais as diretrizes e avaliações estabelecidas para esse trabalho inclusivo, induzindo a procedimentos conflitantes e vagos, com desconhecimento tanto sobre os direitos dos estudantes quanto aos seus próprios deveres.

Imersa nesta discussão, Munster (2013) enfatizou que as ações do professor devem ser respaldadas, além dos documentos legais, também por conhecimentos científicos, para que o mesmo seja capacitado a realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias a um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Um percentual de 16,70% dos respondentes afirmou recorrer a esses materiais, sendo que aqueles que o obtiveram, informaram ser por busca de exemplos de exercícios e informações, por meio de bibliotecas e cursos de atualização profissional. Todos os que relataram ter acesso à pesquisa acadêmica também o obtiveram sobre a legislação.

Desprende-se, dessa discussão, que barreiras para a construção da inclusão escolar podem ainda ser oriundas de ações fundamentadas em aspectos históricos de ênfase em atividades de caráter prático desprovidos de uma reflexão pedagógica a respeito das possibilidades e particularidades de tais ações. Uma formação reflexiva, com a ação, reflexão e reorganização da ação de forma contínua é indispensável para o estabelecimento de uma educação de qualidade.

Na sequência, foram verificados os conhecimentos obtidos pelos meios de comunicação de massa, visualizando-se que a maior parte dos professores, 58,3%, relatou ter acesso aos conhecimentos pelas revistas do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e do Conselho Federal de Educação Física (CONFED), jornais, internet e televisão. Os professores citaram, mais uma vez, buscarem exemplos de atividades a serem aplicadas na aula.

Em relação à formação inicial, fica evidente que esta não está sendo bem-sucedida em formar professores autônomos para o estudo, uma vez que as mesmas têm percorrido um caminho histórico com tímida exploração das atividades investigativas. Esta precisa ser fundamentada na tríade pesquisa-ensino-extensão, possibilitando ao discente o acesso às atividades de pesquisa e a seus resultados durante toda a graduação, instigando para que essa prática se torne corriqueira na sua atuação profissional, em uma busca constante por conhecimentos científicos e legais.

Já os cursos de atualização se mostraram contributivos tanto para proporcionar acesso à legislação quanto às pesquisas acadêmicas, confirmando a importância da participação docente nestes durante a sua trajetória profissional para orientá-lo, auxiliando na superação dos desafios enfrentados na sua atuação profissional.

Se inicialmente o pouco acesso docente pela busca de conhecimentos foi evidenciada, uma ponderação sobre a origem dessa desmotivação merece ser desdobrada. Baixos salários, precariedade de recursos físicos e de apoio ao trabalho, além de desvalorização político-social com a profissão são enfrentados diariamente pelos professores, o que interfere negativamente na busca pela contínua formação para uma atuação com qualidade, conforme Tardif e Zourhral (2005).

A precariedade de acesso ao conhecimento mostrou impactar a atuação docente. De princípio, evidenciou-se o fato de todos os professores afirmarem já terem recebido estudantes com deficiência em suas aulas. Em relação às adequações, 75% dos professores afirmaram as terem realizado por meio de, em ordem decrescente de ocorrência, adequação das regras, na didática e estratégias da aula; inserção de um estudante auxiliar; implantação de atividades adaptadas e adequação de materiais. No entanto, todos consideraram que as suas aulas não foram totalmente inclusivas.

Associado a esse fato a parcela docente que afirmou não realizar adequações nas aulas, tais dados apontaram para um possível desconhecimento dos professores sobre como e o que fazer, desconhecimento este que recai, possivelmente, sobre a formação profissional ainda não qualificada para uma atuação inclusiva (FIORINI; MANZINI, 2012; MUNSTER, 2013).

Falkenbach (2010) confirmou que as dificuldades para uma atuação com estudantes com deficiência nas escolas comuns, em uma perspectiva inclusiva, têm esbarrado tanto em questões institucionais, como a falta de apoio pedagógico, gestorial e multidisciplinar, quanto pedagógicas, como a falta de conhecimentos para trabalhar com as diferenças.

É imprescindível uma intervenção governamental em todo o cenário nacional para atuar com medidas de superação às fragilidades do sistema de ensino e de formação docente, bem como para proporcionar maior reconhecimento e valorização aos professores escolares.

UMA INCLUSÃO ESCOLAR ESTRUTURADA

A incorporação da perspectiva inclusiva ao sistema educacional brasileiro direcionou a implantação da legislação educacional, dos programas de pós-graduação desenvolvidos e, conseqüentemente, da prática docente no cenário escolar brasileiro.

Em relação ao primeiro elemento, a construção das políticas socioeducacionais inclusivas alcançou, em poucas décadas, a garantia de direitos às pessoas com deficiência almejados há séculos. Contudo, fundamentou-se, predominantemente, em determinações conceituais desvinculada das inúmeras fragilidades do contexto nacional, o que aparentou ter contribuído para o desencadeamento de entraves na sua efetivação (MATOS; MENDES, 2015).

Almejando a superação desses obstáculos, muito tem sido esperado do segundo componente da tríade enfocada neste manuscrito, as pesquisas desenvolvidas pelas universidades. No entanto, estas têm apresentado um alcance limitado para superar as necessidades clamadas pela realidade. Se foram bem-sucedidas ao estabelecer definições conceituais e em avaliar a implantação da inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, ainda são recentes e carentes de direcionamentos e orientações de intervenções práticas.

Além do fato do desenvolvimento dessa temática de pesquisa ser recente na área – com um significativo aumento nas produções apenas após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 –, o contexto da construção da pós-graduação nacional parece ter colaborado para a existência dessas fragilidades acadêmicas. A alocação da Educação Física na área 21 da CAPES, relativa à Grande Área de Ciências da Saúde, e desvinculada da Área das Ciências Humanas, colaborou com esse quadro instituído, uma vez que pesquisadores foram imersos em formas de avaliações valorosas de aspectos predominantemente biológicos, afastadas de pesquisas sociais, como as educacionais.

Assim, a prática profissional, terceiro elemento investigado, tem sido constituída pela ausência de uma formação para a atuação docente autônoma, de relevantes momentos de reflexão e de construção de intervenções frente às dificuldades que permeiam a prática educativa (FALKENBACH, 2010).

A implantação nacional da inclusão escolar deve considerar que o sistema de ensino público nacional, em geral, já possui qualidade questionável e desigualdade para a população sem deficiência, sendo agravadas essas condições quando se exige a sua adequação para o atendimento das pessoas com deficiência, se tornando uma questão extremamente complexa com elementos históricos, econômicos e socioculturais a serem considerados.

Para se efetivar, a inclusão escolar precisa ser estruturada por meio da articulação entre a legislação, o conhecimento acadêmico e a prática profissional, fundamentada no princípio de autonomia docente para que o professor conduza a sua prática de forma ativa, usufruindo das produções teóricas elaboradas e adotando as decisões

necessárias para atuar com qualidade, intervir na realidade e agir de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Figura 4 – Ilustração da inclusão escolar estruturada



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a inclusão escolar se desenvolver de forma estruturada, é necessária uma articulação da teoria com a prática, e de ambas com a realidade sociocultural e político-econômica do contexto no qual é implantada; deve também haver a conscientização de que proporcionar uma boa qualidade de ensino aos estudantes com deficiência nas escolas comuns não deve ser atribuição de apenas um ator social, como o professor, mas é responsabilidade conjunta dos governantes, agentes educacionais, formadores de professores, familiares e de toda a comunidade. A inclusão escolar exige uma reconstrução social coletiva em prol da aceitação, respeito e valorização das diferenças, da conscientização da sociedade enquanto heterogeneidade em substituição à busca de homogeneidade que fere a individualidade de todos em seus diversos cenários e contextos.

A inclusão escolar exige que as responsabilidades sejam distribuídas e assumidas por cada partícipe ou influenciador do cenário educacional. Em relação às responsabilidades da legislação, é imprescindível que as instâncias legais garantam os direitos no plano judicial, mas que também acompanhem e discorram acerca de possibilidades de caminhos a serem percorridos para que estes possam ser cumpridos, identificando as dificuldades e organizando ações e recursos para prover os auxílios indicados pela comunidade escolar. Ações políticas necessitam prover recursos humanos, físicos e financeiros, com número suficiente de profissionais para uma relação de quantidade estudante/professor adequada às necessidades didáticas; materiais, estrutura física e equipamentos que facilitem a participação ativa dos estudantes com deficiência; e reconhecimento docente por qualificação na formação e valorização salarial.

No que se refere às responsabilidades da pesquisa acadêmica em superar a agonia docente em relação à proposta inclusiva, estas estão atreladas ao fornecimento de subsídios para esclarecimentos, atualizações teóricas e também direcionamentos de caráter prático a serem percorridos pelos docentes para ultrapassarem as dificuldades e alcançarem uma prática com maior qualidade, explorando propostas de intervenções fundamentadas às bases teóricas e dialogando com a realidade. Também compete aos sistemas de avaliação uma valorização dos pesquisadores que desenvolvam trabalhos de forma colaborativa à comunidade escolar, assim como um investimento no desenvolvimento desses estudos.

Nessa conjuntura de distribuição de tarefas, é necessária a conquista da autonomia docente por meio de um processo de ação e reflexão sobre a sua realidade, com liberdade em construir uma visão crítica da mesma, o que proporciona a capacidade de agir e realizar ações no seu contexto de trabalho (FREIRE, 1996).

Os professores têm a responsabilidade de uma busca contínua por aperfeiçoamento e qualificação acerca do contexto sociopolítico no qual estão inseridos e dos conhecimentos acadêmicos continuamente produzidos sobre essa temática. Compete a esses profissionais uma conscientização da importância e de como usufruir de tais conhecimentos para a superação das dificuldades que despontam na sua prática profissional. Mesmo com uma formação inicial qualificada, as transformações sociopolíticas ocorrem ininterruptamente, exigindo do docente a autonomia para uma atualização durante toda a sua atuação profissional.

Perceber e construir o trabalho docente depende do necessário para educar: apropriação do conhecimento, autoria e atuação na realidade circunscrita nas ações didáticas/pedagógicas, reconstrução dos conhecimentos para enfrentamento situacional no qual se insere (RODRIGUES, 2013, p. 22).

Identifica-se uma imprescindível formação inicial e continuada, nas quais seja delineado um perfil docente propício à escola inclusiva, ou seja, capaz de trabalhar colaborativamente, de refletir sobre a sua prática, de elaborar novas ações, avaliar a sua efetividade e transformá-la de acordo com a exigência da escola e da sociedade (FERREIRA, 2006).

O professor escolar, enquanto estudante que foi no ensino superior, ou que pode vir a ser na formação continuada, carece da vivência de um processo formativo que vá além da recepção de uma teoria educacional. Para Perrenoud *et al.* (2007), é necessária uma formação reflexiva e crítica, conscientizando-os da sua atuação enquanto professor-pesquisador e das diferentes esferas que envolvem a sua atuação, desde a política educacional de seu país até a gestão local da instituição escolar na qual está inserido que o propicie a refletir sobre a mesma, sobre a sua realidade e sobre as suas possibilidades de ação.

Não existem vilões ou mocinhos, mas cada elemento integrante da tríade aqui proposta como alicerce da implantação inclusiva possui especificidades históricas, sociais ou mesmo específicas de sua função que exigem contínuas reorganizações e reflexões, sendo necessário assumirem as suas responsabilidades individuais e empenharem-se para o alcance do objetivo inclusivo em comum. O discurso de atribuição de seus encargos e fraquezas ao outro precisa ser superado em uma busca pela atuação conjunta, com associação de suas funções e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência na Educação Física Escolar está baseada em um ideal inclusivo de constituição e implantação recentes, imersa em uma mudança de paradigmas ocorrida tanto na área específica da Educação Física quanto em toda a sociedade.

Mudanças positivas foram verificadas na Educação Física Escolar em prol da perspectiva inclusiva, com professores vivenciando aspectos da implantação inclusiva e buscando caminhar em direção a uma atuação adequada. Dessa forma, as legislações podem assegurar direitos e deveres, as pesquisas acadêmicas podem indicar caminhos a serem percorridos, mas depende de cada professor optar por trilhar esse caminho. Não existem respostas ou métodos prontos para serem aplicados e, automaticamente, construir uma aula inclusiva; a inclusão escolar exige uma permanente e infundável reflexão e adequação da prática pedagógica segundo as necessidades que despontarem, com constantes momentos de dúvidas a serem substituídos por estratégias de ação docente fundamentados na busca por uma teoria que continuamente se reescreve, associando-a à realidade que se apresenta.

Não cabe uma caracterização e estipulação detalhada sobre como desenvolver o futuro, seja educacional ou nos demais segmentos sociais, mas um estímulo ao ímpeto de ações para um caminhar em direção às melhorias, que transcendam às dificuldades e beneficiem a todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE, 2001.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FALKENBACH, A. P. *Inclusão: perspectivas para as áreas da Educação Física, saúde e educação*. Jundiá: Fontoura, 2010.

FERREIRA, M. C. C. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In:*

RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de Educação Física diante da inclusão educacional de alunos com deficiência. *In:* Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 8844-8858.

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

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil*. – Estudo diagnóstico e desafios para a implementação de estratégias de educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial: Cnotinfor Portugal, 2003. Disponível em: <cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010. Disponível em: <www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MUNSTER, M. de A. V. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 14, n. 2, p. 27-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3612>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 09-40, dez. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PERRENOUD, P. *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PORTAL DA LEGISLAÇÃO. *Base Legislação do Brasil*. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

SEABRA JÚNIOR, L. *Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar*. 2006. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, R. *Atividade motora adaptada: o conhecimento produzido nos programas stricto sensu em Educação Física no Brasil*. 2009. 267f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CAPÍTULO 3

DO DESPORTO CONVENCIONAL AO DESPORTO ADAPTADO

FÁBIA FREIRE DA SILVA
PAULO Ferreira de ARAÚJO

INTRODUÇÃO

O esporte teve sua origem nos jogos populares do final do século XIX e início do século XX (Bourdieu, 1983). O avanço deste fenômeno nos permite observar uma evolução em diversas situações, como, por exemplo, mudanças ocorridas em alguns esportes desde sua criação (avanços tecnológicos), sendo necessário um novo olhar acerca do esporte. É preciso vê-lo não mais como uma prática exclusiva para atletas e talentos, mas como uma alternativa para todos os cidadãos (Paes, 2002).

Nesse sentido, Rúbio (2002) explica que o esporte é originário do período pré-histórico quando o ser humano ainda era caçador. Foi organizado na Grécia sendo um dos eventos mais importantes da Antiguidade e reinventado no século XIX como um elemento pedagógico. O esporte acompanha a história da humanidade como um elemento inseparável da condição humana, tanto na formação de sua constituição física como na atividade competitiva.

Uma das vertentes quanto à origem dos jogos da antiguidade afirma que teve início com o semideus Hércules de Ida, outros, porém, relatam que foram instituídos pelo próprio Zeus em memória de sua luta com Kronos, ou ainda o mito que Hércules, filho de Zeus, organizou o evento em honra de seu pai após ter derrotado Áugias, Rei de Elis. Diante de inúmeras versões, o fato é que os Jogos das Antiguidades têm ligação com a mitologia grega. Percebe-se o propósito esportivo cujo objetivo era mostrar as qualidades físicas e a evolução da performance dos homens, bem como era uma forma de socialização entre as cidades gregas. Tanto que, a partir do século IX a.C., foi instituída a tradição da “Trégua Olímpica” ou “Ekecheiria”. Portanto, nesse período, as guerras eram suspensas, e atletas, artistas, famílias e os peregrinos em geral podiam viajar até Olímpia para participar ou assistir aos Jogos e, depois, retornar a seus países em segurança (Amaro; Helal, 2017).

Assim, Tubino, Garrido e Tubino (2006) apontam que o Esporte pode ser dividido em: Esporte Antigo, Esporte Moderno e Esporte Contemporâneo. Da Antiguidade até a primeira metade do século XIX, ocorreu o Esporte Antigo. O Esporte Moderno, concebido depois de 1820 pelo inglês Thomas Arnold, começou a institucionalizar as práticas esportivas existentes, codificando-as por meio de regras e entidades. No final da década de 1980, a partir da aceitação do direito de todos ao esporte, tem-se início o Esporte Contemporâneo, para o qual a Carta Internacional de Educação Física e Esporte foi, sem dúvida, o grande marco.

Carl Diem (1966) já referia que sua história é íntima da cultura humana, e que os povos tiveram, em cada época, seus esportes, que foram a essência de cada povo. Como tal, engloba diversas práticas humanas, norteadas por regras de ação próprias e institucionalizadas, direcionadas para um caráter competitivo, seja ele caracterizado pela oposição entre sujeitos ou pela comparação entre realizações do próprio indivíduo, que se manifestam por meio da atividade corporal (Marques; Almeida; Gutierrez, 2007).

O esporte é a expressão máxima da cultura de movimentos de quase todas as sociedades do mundo e tem as seguintes características: a competição e a concorrência como fundamentos para seu funcionamento; a produção de rendimentos a partir do modelo olímpico do mais veloz, do mais alto e do mais forte; comparações objetivas, levando a um processo de seleção, especialização e instrumentalização; sentidos e significados máximos obtidos em sua prática, ao submeter seus praticantes às regras, aos gestos técnicos padronizados e às exigências de resultados mensuráveis (Kunz, 2000).

Entretanto, Galatti *et al.* (2008) referem ser, o esporte, de grande impacto na contemporaneidade, por estar presente na vida cotidiana das pessoas a partir de diferentes formas de manifestação, entre elas, a prática profissional, a iniciação esportiva em clubes e praças públicas, a reabilitação da saúde, e como forma de lazer. Ao considerarmos as variadas funções torna-se imperioso lançar um novo olhar sobre o esporte, visto que não se pode mais enxergá-lo como uma possibilidade apenas para atletas ou para aqueles que têm algum talento, mas, sim, como uma possibilidade para todas as pessoas (Paes; Balbino, 2009).

Bourdieu (1983,1990) aponta que em diversas manifestações culturais, a prática esportiva apresenta grande elasticidade semântica e oferece disponibilidade para usos diferentes, ou até mesmo opostos. A elasticidade semântica pode ser justificada, de acordo com a influência de três premissas básicas que interferem nas ações dos sujeitos: (a) o conhecimento praxiológico, aquele que se dá no cotidiano de forma empírica; (b) a noção de *habitus*, sistema de conhecimento do sujeito a partir de vivências em um meio social e influenciado pelos diferentes tipos de capitais; e (c) o conceito de campo, local físico das relações humanas onde se encontra todo o saber construído pelo grupo social. Bourdieu (2004) aponta, ainda, que, para se compreender um esporte, independente de qual seja, é necessário reconhecer a posição

que ele ocupa no espaço dos esportes, isto é, de um lado ele pode ser construído por meio de um conjunto de indicadores, como, por exemplo: distribuição de diferentes federações, segundo o número de praticantes, sua riqueza, características sociais dos dirigentes e distribuição dos praticantes segundo sua posição que ele ocupa no espaço social, e, de outro lado, o tipo de relação com o corpo que ele exige ou favorece, como um contato direto, um corpo-a-corpo, ou o oposto, que exclua qualquer tipo de contato.

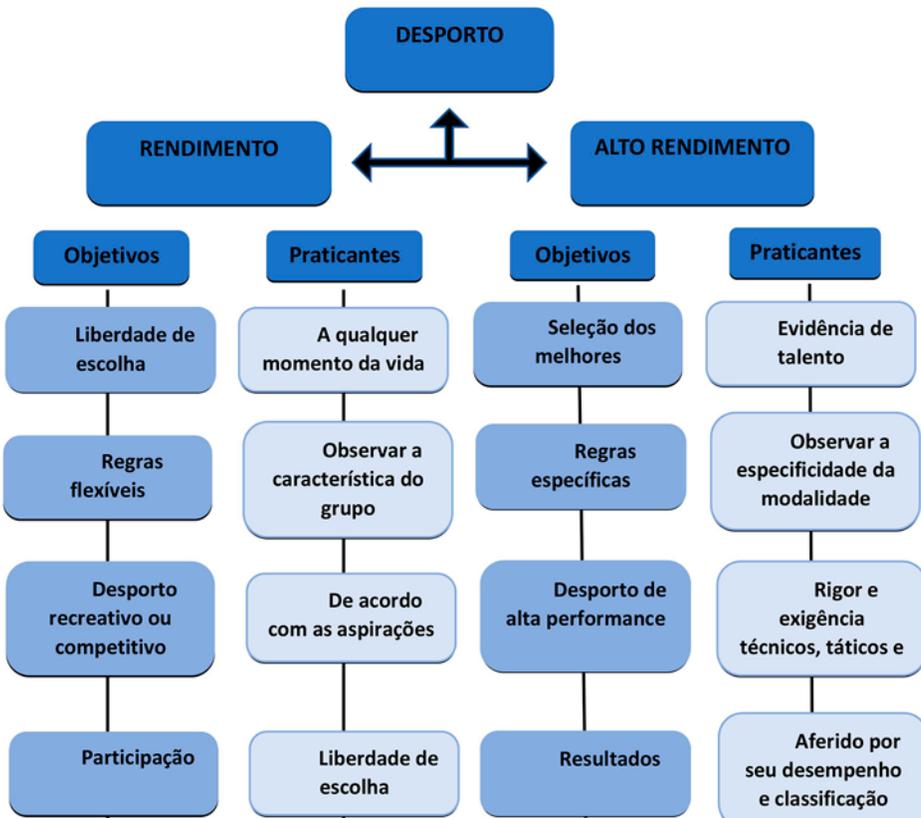
Participar de ambientes competitivos pode ter vários significados, isto é, é possível atribuir valores de aprendizado para a vida e o lugar da iniciação esportiva em que há a competição. É possível que este lugar possa contribuir para o aprendizado de melhorias de habilidades, diversão, construção de círculos sociais, desenvolvimento pessoal nas dimensões do físico, do emocional, do social e do mental (Balbino *et al.*, 2013). Nos parece claro que no entendimento de muitos e na busca de uma prática que tenha como foco o alto rendimento, a performance tenha apenas o significado permeado por um rendimento esportivo reduzido ao sucesso e as vitórias. Galdino (2005) amplia esse olhar quando refere que o rendimento tem um significado mais amplo, isto é, raras as vezes que se considera o rendimento alcançado por um indivíduo ou uma equipe, apesar de um resultado inferior ou não satisfatório, quando comparado aos de seus adversários frente uma derrota, por exemplo. Haja vista que o desporto não é mais somente espetáculo de alto rendimento, e que, na atualidade, muitas pessoas buscam no desporto uma prática sem caráter competitivo.

Busca-se, desse modo, por meio da pedagogia do esporte, não focar apenas no jogo, mas, também, preocupa-se com quem joga, buscando identificar alguns problemas e indicar um caminho de construção para uma aprendizagem e desenvolvimento de seu praticante. Assim, podemos observar que o rendimento perpassa pelo objetivo e as características de seus praticantes.

Araújo (2010) indica que para as pessoas não deficientes, é possível afirmar que a iniciação esportiva acontece dentro de um perfil que passa pela escola regular, escolinhas esportivas, associações e grêmios, por meio de prefeituras, departamentos e secretarias do esporte, clubes e organizações não governamentais. Isto é, uma criança, desde que venha de uma família com um mínimo de estrutura financeira estável, poderá ser encaminhada a estas instituições. O que permitirá, ao longo de sua vida, ser inserida neste contexto de forma natural.

Contudo, as modalidades esportivas, em particular, o desporto adaptado² é cercado de especificidades próprias e requer conhecimento e planejamento daqueles que atuam como profissionais da área. Araújo (2010) destaca a importância da reflexão acerca das questões referentes à deficiência e à sua forma de aderência ao esporte e à iniciação esportiva. A prática esportiva por pessoas com deficiência adquirida tem

2 Desporto Adaptado pode ser definido como uma adaptação em um esporte já de conhecimento da população (Araújo, Silva e Calegari, 2012, p. 11).



seu início, em grande parte, em um contexto de (re) construção de caminhos após estabilizar as alterações decorrentes da deficiência. Isto é, a estabilização dos problemas imediatos ou secundários dessa condição inesperada possibilita novas tentativas que acontecem no campo social e esportivo, emergindo em uma busca de ampliação da participação da pessoa com deficiência na vida como um todo. Já na deficiência congênita, segundo Costa e Silva *et al.*, (2013) o processo de iniciação esportiva se assemelha ao esporte convencional, observando sempre o cuidado de adaptar as atividades de acordo com as exigências ao nível do praticante.

Para Araújo (2010) à medida que um tema passa a transitar por diferentes veículos de comunicação, é sinal que vem sendo de interesse ou está causando alguma transformação nas relações estabelecidas pelos segmentos sociais. Os caminhos percorridos pela pessoa deficiente desde a inserção na atividade física até tornar-se um praticante do esporte adaptado estão relacionados inicialmente ao diagnóstico da deficiência, observando-se os diferentes estágios até a prática esportiva sistematizada, da reabilitação à inclusão dessas pessoas.

Assim, como uma das áreas das Ciências do Esporte, a Pedagogia do Esporte (PE) aborda assuntos com foco no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento de modalidades desportivas (Galatti, 2010). Nesse entendimento, e na busca de princípios que balizem a inserção de pessoas com deficiência física à prática do desporto coletivo em cadeira de rodas (JDCCR), para que possa desenvolver uma aula ou treinamento, com vistas a atingir o desenvolvimento integral de seus praticantes, e embora não se diferenciem na essência, os JDCCR sofreram adaptações do desporto convencional já existente (basquetebol, handebol e rugby), e algumas indagações são necessárias para que as pessoas com deficiência física possam ser (re) inseridas em suas práticas. Paes, Montagner e Ferreira (2009) apontam ser de fundamental importância compreender as modalidades, os cenários, os personagens e seus significados. Quem serão os protagonistas? Onde será o cenário da prática? Qual a modalidade que será praticada? E quais serão seus significados? Destacamos o quão é relevante estes questionamentos, uma vez que se faz necessário um programa adequado e de profissionais que contribuam para sua readaptação e que possam seguir seu caminho como cidadãos, seja por meio do paradesporto ou do desporto adaptado de acordo com seus objetivos.

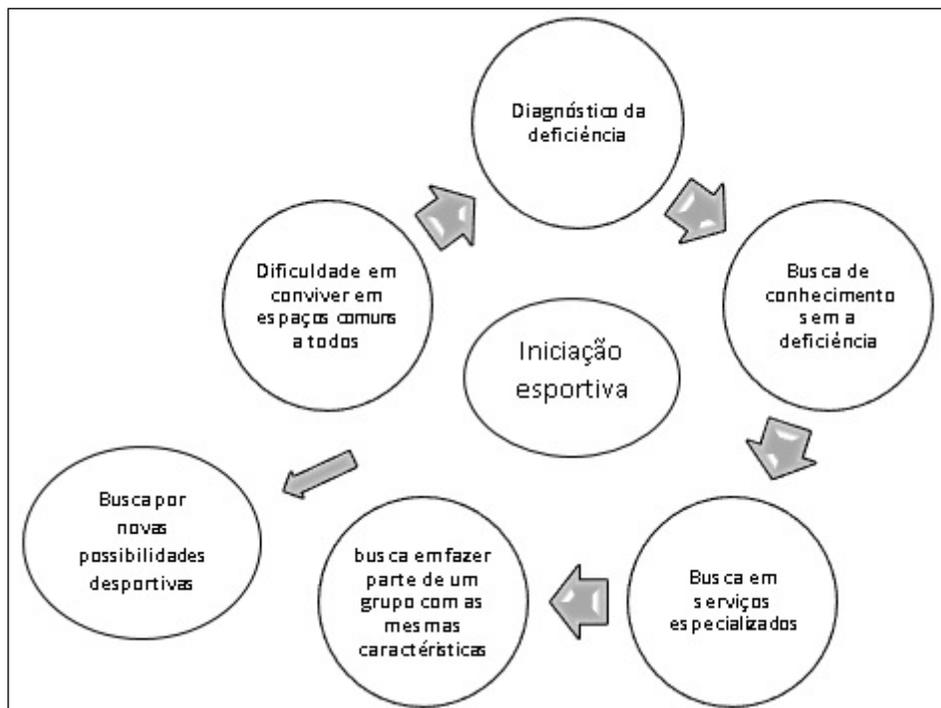
○ DESPORTO ADAPTADO E SUA CONSTRUÇÃO AO LONGO DO TEMPO

O reconhecimento de que as práticas desportivas pelas pessoas com deficiência alcançaram patamares de destaque e com isso muitas conquistas são percebidas por seus praticantes, em diferentes estágios e segmentos, nos levam a considerar que é inegável que a prática de atividades desportivas para pessoas com deficiência, além de proporcionar todos os benefícios para seu bem-estar e qualidade de vida, também é a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias à sua deficiência e promover a integração social e a reabilitação dessas pessoas. Seus benefícios são muitos, como a melhoria da autoconfiança para a realização das atividades diárias, valorização pessoal, autoestima, melhora da condição física, aprimoramento das capacidades físicas gerais e reabilitação motora (Brazuna; Mauerberg-de-castro, 2002; Gorla *et al.*, 2007; Gorgatti *et al.*, 2008).

Partindo dessas observações, o que nos parece evidente é que, embora o desporto para pessoas com deficiência tenha seu (re) começo ou (re) construção por um viés focado na reabilitação desses indivíduos, é indispensável, como pontua Paes (2002), o conhecimento para que o esporte possa estar alicerçado em uma proposta pedagógica que considere, além dos aspectos técnicos relativos à modalidade envolvida, a importância de intervir junto ao indivíduo quanto aos aspectos relativos a valores e modos de comportamento. Ressaltamos o quão complexo é abordar o desporto para pessoas com deficiência, no que se refere a sua aproximação, aceitação e aderência a atividade física, e, por consequência, a prática do desporto adaptado.

Isto é, na maioria das vezes, esta prática por pessoas com deficiência adquirida tem seu início após estabilizar as alterações decorrentes da deficiência (Araújo, 2010).

Figura 1. Iniciação ao desporto adaptado (adaptado de Araújo, 2010)



Assim, recorremos à sociologia do esporte, que, segundo Bourdieu (2004), para que o desporto possa se constituir é preciso primeiro perceber que não se pode analisar um esporte particular independentemente do conjunto das práticas esportivas. Em seu entendimento, é preciso pensar seu espaço como um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo. Em outras palavras, para compreender um esporte, qualquer que seja, é preciso reconhecer a posição que ele ocupa no espaço dos esportes, ou seja, no campo esportivo. É nesse sentido que buscamos compreender a relevância de novas adaptações de esportes convencionais para a prática das pessoas com alguma limitação ou deficiência. O desporto adaptado pode ser um caminho de efetiva inclusão dessas pessoas em todos os segmentos da sociedade, entretanto, o mesmo pode estar relacionado ao desporto de competição e à busca do reconhecimento dos mesmos valores daqueles que praticam esportes sem qualquer limitação ou deficiência. Pode-se ter uma projeção que vai além da prática, com influências nos aspectos sociais, integração, a sua valorização por meio do desporto e,

como destaca Araújo (2011), a melhora orgânica e a oportunidade de se posicionar diante das dificuldades estabelecidas.

De acordo com Marques, Almeida e Gutierrez (2007), o esporte tende a se adaptar e deriva de atributos e imposições do ambiente onde se manifestam, de forma a atender aos anseios e exigências do praticante, sendo resultado de condições sociais e da carga cultural de quem se envolve com ele. Para Bourdieu (1990), as modalidades esportivas, segundo suas particularidades, podem apresentar diferentes modos de execução e de interpretação. São as descobertas dos participantes que definem essas diferentes formas de compreensão, e que estão relacionados com a origem cultural e pelas disposições constituídas socialmente por eles. Assim, a relação entre o espaço das diferentes modalidades e das relações sociais podem ser aspectos definidores das propriedades pertinentes de cada forma de prática esportiva.

Um campeonato paralímpico de rugby ou basquetebol em cadeira de rodas, por exemplo, tem um sentido (competição de alto rendimento) e deriva de uma modalidade específica (convencional) do esporte. A inter-relação entre o sentido e a modalidade da atividade forma o contexto (campeonato), ou seja, uma forma de manifestação desportiva. Do mesmo modo, um grupo de pessoas com deficiência que se reúne para jogar voleibol ou futsal (modalidade), visando diversão e a possibilidade de praticar atividade física (desporto como lazer), com equipes que se revezam e com regras adaptadas às suas necessidades, intenções e limitações (esporte de lazer ressignificado) também pratica o desporto, sob outra forma de manifestação, e nesse universo de diversidades podemos incluir o paradesporto³, visto que ambos os grupos estão envolvidos com a prática desportiva, porém sob aspectos diferentes e expostos a situações e valores distintos.

Os indivíduos envolvidos nessa relação se apropriam das regras e normas das diferentes modalidades do esporte de acordo com seus objetivos e modificam sua prática a partir desse mesmo modelo. Para tanto, é preciso compreender as diversas manifestações esportivas e considerar o significado dessas para os participantes, nos mais diferentes contextos. No caso dos jogos desportivos coletivos em cadeira de rodas (JDCCR) há de se considerar que as limitações impostas pela própria deficiência seja um dos fatores que limitem o desenvolvimento de determinada modalidade, e, em contrapartida, se constituam na porta de entrada para novas oportunidades de práticas em modalidades que busquem novos adeptos independentemente de seus objetivos.

Neste cenário, quando buscamos essas possibilidades por meio dos JDCCR apontamos o Handebol em Cadeira de Rodas em um momento de construção de seu caminho numa trajetória de reconhecimento de modalidades paralímpicas como o Rugby e o Basquetebol em Cadeira de Rodas. Percorrendo este caminho de constru-

3 “Paradesporto são as modalidades esportivas praticadas em eventos promovidas pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC) e os Nacionais, vinculados pelo Comitê Paralímpico Brasileiro” (Araújo, Silva e Calegari, 2012, p. 11).

ção elencamos alguns fatores que contribuem para a busca ou o interesse de determinada modalidade. Primeiramente, destacamos que o contato com as modalidades se dá por meio, em muitos casos, de um processo de reabilitação, seja ela decorrente de uma necessidade imediata focada em questões motoras seja em outras situações, pela necessidade de buscar uma (re) integração social. A priori, numa visão empírica, a pessoa com deficiência não procura um desporto com o intuito de rendimento, e, sim, pode-se construir esse gosto pela competição no decorrer do processo.

Marques, Almeida e Gutierrez (2007) comentam que, ao refletir sobre as formas de manifestação do esporte, pode-se considerar duas as esferas que o compõem: a) sentido da prática; b) modalidade da prática. A primeira diz respeito às razões da prática e aos valores transmitidos por ela. Por se tratar de um fenômeno que exerce transmissão e renovação cultural, pois deriva das características de seus praticantes, o esporte transmite valores, e por isso colabora para a formação humana e esses valores são diferenciados de acordo com o sentido da prática. A segunda diz respeito às diversas modalidades esportivas que se caracterizam por regras e normas de ação próprias e compõem universos diferentes.

Nesse sentido, algumas modalidades desportivas foram adaptadas para pessoas com limitações motoras, incluindo as mais severas, como a paralisia cerebral e tetraplegia. Surge, então, a classificação funcional (CF) que é um sistema de classificação para cada modalidade cuja evolução é observada nos últimos anos, saindo da perspectiva médica para a funcional (GORGATTI; GORGATTI, 2008). Costa e Oliveira Filho (2012) ressaltam que esse sistema é muito importante em relação ao tipo de manifestação esportiva e o acesso à prática do esporte paralímpico na medida em que tal classificação pode ser empregada como *ferramenta pedagógica*, isto é, no esporte educacional (serem utilizados outros modelos ou serem mais flexíveis) favorecendo a participação de todos; no *ambiente de reabilitação*, pode valorizar parâmetros médicos ou se adequar ao tempo ou fase de reabilitação; e no *desporto de alto rendimento*, cujo foco é a equidade de disputa entre seus praticantes.

Davis (2002) ressalta a importância dos esportes como um instrumento de inclusão de linguagem universal. E destaca que quando um esporte se torna de domínio de muitos povos em diferentes regiões, estados e países, se torna uma linguagem que é compreendida, respeitada e praticada com as mesmas regras em todo o mundo. Assim, passam a ser reconhecidas como modalidades em todos os continentes e podem ser uma oportunidade para pessoas com deficiência praticarem o desporto com as diversas dimensões (educacional, recreativa, competição e performance), incluindo a possibilidade de participação profissional desses indivíduos, isto é, oportunidades de competição de alto nível, o que, hoje, é uma realidade possível.

Diante de inúmeras características acerca dos tipos de deficiência físico/motora que se apresentam, é relevante perceber e entender que uma modalidade pode ou não ser adequada àquela pessoa. Por outro lado, outros fatores podem também interferir ou modificar o processo de escolha, como os aspectos psicológicos que

influenciam de forma positiva ou negativa essa busca, e como outras áreas da ciência podem auxiliar no entendimento destas particularidades.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Todos os benefícios materiais e emocionais que o desporto pode proporcionar são importantes para as pessoas com deficiência, desde elogios, recompensas, medalhas e campeonatos, os quais motivam os atletas e jogadores e ajudam a atrair novos adeptos (BEYAZOVA; GÖKÇE, 2000). Segundo Raposo (1995), quando nos referimos ao desporto, a motivação talvez seja o fator mais importante para a permanência e continuidade dos atletas numa determinada modalidade. Ela é apontada como um dos fatores psicológicos de maior relevância para o sucesso desportivo. Um estudo conduzido por Vilas Boas, Bim e Bariam (2003), em 10 indivíduos, com o intuito de investigar os aspectos motivacionais que conduzem pessoas com deficiência à prática do basquetebol sobre rodas, concluiu que 50% da amostra buscam esta atividade como uma possibilidade de prática com foco no lazer e na recreação, e 20% com o objetivo de competição.

Sage (1977) define motivação como direção e intensidade de um esforço. Isto é, num contexto esportivo, a direção do esforço baseia-se na busca individual de um objetivo, bem como aos atrativos de determinadas situações. A intensidade do esforço refere-se ao grau de energia que uma pessoa despense no cumprimento de uma situação particular. Embora Weinberg & Gould (2017) relatem que ambas, direção e intensidade, sejam próximas, do ponto de vista teórico devem ser separadas. Contudo, a motivação pode afetar a seleção, intensidade e persistência de um indivíduo, pois, no caso do esporte, interfere diretamente na qualidade da performance do atleta. A motivação pode ter duas fontes: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca refere-se às pessoas que se esforçam interiormente para serem competentes e autodeterminadas em sua busca por dominar a tarefa a ser desenvolvida. E a motivação extrínseca refere-se a um conjunto variado de comportamentos, assumidos com vistas a um fim claramente definido, e não pelo prazer e divertimento gerado pela própria atividade (NTOUMANIS, 2001), isto é, recompensas que são oferecidas aos participantes.

Atualmente, a motivação intrínseca e extrínseca são vistas como um *continuum* e trazem diferentes tipos de motivação. Na motivação intrínseca, temos: a) Conhecimento: O indivíduo se compromete numa atividade pelo prazer, pela satisfação que experimenta enquanto aprende, explora ou tenta entender algo novo; b) Realização: O indivíduo participa de uma atividade pelo prazer e pela satisfação que sente ao criar alguma coisa ou dominar 68 habilidades difíceis; c) Estímulo: O indivíduo participa de uma atividade para vivenciar sensações de prazer. E na motivação extrínseca temos: a) Regulação integrada: A atividade é pessoalmente importante devido mais a um resultado valorizado do que ao interesse na atividade por si própria; b)

Regulação identificada: O comportamento é muito valorizado, aceito e considerado pelo indivíduo e, portanto, é realizado de boa vontade, mesmo que a atividade não seja prazerosa.; c) Regulação introjetada: O indivíduo é motivado por estímulos e pressões internas, porém, o comportamento ainda não é considerado autodeterminado porque é regulado por contingências externas; d) Regulação externa: O comportamento é totalmente controlado por fontes externas, como recompensas; e) Falta de motivação: Os indivíduos não são motivados nem intrínseca nem extrínsecamente e, portanto, experimentam sentimentos difusos de incompetência e de falta de controle.

No estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2019), com 36 atletas das modalidades de Basquetebol, Rúgbi e Handebol em cadeira de rodas identificou-se que os jogadores apresentaram características relacionadas à motivação, com as orientações voltadas para a tarefa. Isto é, acreditam no seu esforço, optam por metas compatíveis com suas capacidades, preocupam-se com a aprendizagem e com o domínio da tarefa, são mais persistentes, buscando satisfação e prazer em uma tarefa, sendo assim mais otimistas.

Dessa forma, segundo Roberts (1992), é um erro relacionar motivação no esporte ou nas práticas corporais diretamente com a performance (resultado final e rendimentos), sendo mais coerente dizer que é com a ajuda da motivação que podemos entender e analisar as diferenças individuais em situações variadas, em que é exigida uma boa performance. A motivação do indivíduo pode melhorar ou piorar seu desempenho no esporte, mas não pode justificá-lo. A performance seria apenas o objetivo final de todo o processo motivacional, sem contar que muitas vezes o atleta pode estar motivado, mas não apresenta os resultados ou o desempenho esperado, em virtude de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos.

Os indivíduos motivam-se, não somente pela ação instintiva, mas, primordialmente, por sua procura para se sentirem competentes, por meio da interação com o seu envolvimento. O autor pontua ainda que “esta percepção de competência resultante da ação dos seus sentimentos de eficácia, que os levam a manter ou aumentar a intensidade da sua interação com o meio que os circunda, isto é, o seu empenho na realização das tarefas” (FONSECA, 1999, p. 56 *apud* MAIA, 2003). Hanin (2000) sugere que um bom estado emocional para uma competição desportiva motiva os atletas a iniciarem e manterem a quantidade de esforço necessária para ter uma performance de sucesso, enquanto emoções disfuncionais diminuem a motivação e o esforço despendido.

Ryan e Deci (2000) e Weinberg e Gould (2017) complementam dizendo que a motivação do indivíduo se relaciona com a satisfação de três necessidades psicológicas: necessidade de autonomia (sentir-se independente), competência (interagir com sucesso aos estímulos do meio) e relacionamento (sentir-se apreciado por outros). “Estas três necessidades humanas básicas, e o grau com que elas são satisfeitas contribuirá para determinar a motivação intrínseca de um indivíduo” (WEINBERG; GOULD, 2017, p. 128).

Silva *et al.* (2021) refere que a prática de esporte por pessoas com deficiência pode estar vinculada aos fatores psicossociais que extrapolam a busca por resultados competitivos. Se sentir parte de um grupo, atuar como atleta ainda que não de alto rendimento e estabelecer relações com os demais participantes dos eventos de competição podem ser fatos que, no início da prática competitiva, são suficientes para motivar o atleta com deficiência em sua prática e diminuir os níveis de ansiedade.

Já a ansiedade é inerente ao ser humano, é uma reação psicofisiológica diante de algum perigo ou ameaça. O que torna relevante sua abordagem psicológica em indivíduos praticantes de atividades físicas e atletas. O nível de estresse competitivo pode afetar o desempenho de um atleta, isto é, níveis muito altos de ansiedade podem inibir o desempenho atlético, uma vez que atletas têm declarado baixos resultados causados pelo fato de estarem muito ansiosos sobre tal evento. Altos níveis de ansiedade podem distorcer a percepção externa em volta do atleta, causando reações erradas nos momentos de decisões (MORAES, 1990).

Desse modo, a ansiedade é composta por componentes como: a) a ansiedade cognitiva: que tem um componente de pensamento (preocupação) e b) a ansiedade somática: que é o grau de ativação física percebida (WEINBERG; GOULD, 2017). O mais importante desenvolvimento conceitual no estudo da ansiedade teve sem dúvida a ver com a distinção conceitual entre os componentes cognitivo e somático da ansiedade. A premissa básica de uma conceitualização multidimensional da ansiedade é que os componentes da ansiedade (cognitiva e somática) são independentes porque têm diferentes antecedentes e consequências que influenciam o rendimento de forma distinta. Logo, podem ser manipulados de forma independente (JONES; HARDY, 1990). Liebert e Morris (1967) e Martens *et al.*, (1990) aplicaram esta distinção às reações de ansiedade no desporto, na qual a ansiedade cognitiva se manifesta usualmente por meio de expectativas negativas acerca do rendimento e de uma autoavaliação negativa como: será que vou vencer? Ou: será que vou conseguir?

A ansiedade cognitiva consiste em pensamentos negativos e 14 preocupações sobre a performance, incapacidade para se concentrar e atenção. Trata-se de um componente mental do estado de ansiedade causada pelo medo de uma avaliação negativa e que causa reações, tais como o medo, apreensão, apatia, desinteresse, pensamentos negativos. A ansiedade somática refere-se às percepções dos sintomas corporais causados pela ativação do SNA, caracterizada por uma grande variedade de sintomas somáticos como tremor, palidez facial, mãos úmidas, hipertonia muscular, inquietação, hiperventilação, sudorese, boca seca, aumento da frequência cardíaca (FC) etc. Envolve a participação do organismo como um todo, colocando-o em estado de alerta, resultando no aumento dos níveis de adrenalina e cortisol.

Andersen *et al.* (2014) apontam que o desporto adaptado competitivo se apresenta de forma predominante em situações que exigem movimentos em alta intensidade com sucessivos períodos curtos de recuperação, caracterizando esforços intermitentes. Essa prática, segundo Smith (1980), cria níveis elevados em muitos

praticantes, seja no desporto de iniciação ou de alta competição. Isto é, enquanto para uns a atividade é uma situação agradável e desafiadora, para outros, porém, pode ser entendida como ameaçadora ou até aversiva.

O termo estresse é originário da física e foi usado pela primeira vez na área da saúde em 1925 pelo médico Hans Hugo Bruno Selye, que o definiu como uma síndrome geral de adaptação, na qual o organismo do indivíduo luta para reestabelecer a homeostase que está fora do seu equilíbrio. Para Samuski, Noce e Chagas (2009), o estresse é produto da interação do homem com o meio ambiente físico e sociocultural. Nitsch (1981) pontua que existem fatores pessoais e ambientais que interagem no processo de surgimento e gerenciamento do estresse. E complementa referindo-se ao estresse como uma consequência das condições internas e externas e de suas proporções, e ao meio ambiente que indica com qual probabilidade uma determinada realidade provoca o estresse e com que frequência se encontra essa realidade no dia a dia. Embora não se possa afirmar que os efeitos do exercício físico sejam o único que cause mudanças no estado de humor de um indivíduo, é sabido que seus efeitos podem estar associados às alterações positivas no estado de humor, redução na ansiedade, estresse e depressão, melhoria geral da aptidão física, grandes ganhos de independência e autoconfiança para a realização de atividades da vida diária, além de uma melhora do autoconceito e da autoestima dos participantes. Entretanto, destaca-se não ser suficiente que os atletas com deficiência tenham uma boa condição física, técnica e tática, mas também se faz necessário um controle das diversas variáveis psicológicas para atingirem o sucesso, considerando como acontece e quais são os objetivos da competição esportiva, mas também a constituição humana de forma global, incluindo valores, atitudes, capacidades e comportamentos (SAMULSKI *et al.*, 2004; SILVA; ARAÚJO, 2013).

Assim, há a necessidade de contínuas e aprofundadas investigações a respeito da interferência de fatores psicológicos nos aspectos físicos de atletas com deficiência, para que possam ser mais bem compreendidos e considerados durante a prática em benefício do resultado competitivo, mas também sem perder de vista a qualidade de vida dos atletas e daqueles que buscam o desporto adaptado como um novo caminho de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AMARO, F.; HELAL, R. *História dos jogos olímpicos: da antiguidade a Berlim-1936*, 2017.
- ANDERSEN, T. R. *et al.* Effect of football or strength training on functional ability and physical performance in untrained old men. *Scand Journal of Medicine Science Sports*, v. 24, n. 1, p. 76-85, 2014.
- ARAÚJO, P. F. Esporte Adaptado. In: CALEGARI, D. R.; ARAÚJO, P. F.; GORLA, J. I. *Handebol em cadeira de rodas: regras e treinamento*. São Paulo: Phorte, 2010.
- ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil*. São Paulo: Phorte, v. 1, 2011.

- BALBINO, H. F.; GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: significações da iniciação esportiva e da competição. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. *Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados*. São Paulo: Prorte, 2013.
- BEYAZOVA, M.; GÖKÇE, Y. *Physical Medicine and Rehabilitation*. Ankara: Günes Bookstore Ltd. Sti., 2000.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. *A produção da crença, contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2004.
- BRAZUNA, M. R.; MAUERBERG-DECASTRO, E. A trajetória do atleta portador de deficiência física no esporte adaptado de rendimento: uma revisão da literatura. *Motriz*, 2, p. 115-23, 2001.
- COSTA E SILVA, A. A. C. et al. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, São Paulo, out-dez. 27(4): p. 679-87, 2013.
- COSTA, A. M.; WINCKLER, C. Educação Física e o esporte paralímpico. In: MELLO, M. T.; WINCKLER, C. (ed.). *Esporte paralímpico*. São Paulo: Atheneu, 2012. p. 15-20.
- DAVIS, R. W. *Inclusion Through Sports*. United States of América: Human Kinetics, 2002.
- GALDINO, M. L. Pedagogia do Esporte e Competência Motora. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. *Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- GALATTI, L. R. *Pedagogia do esporte: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- GALATTI, L. R.; FERREIRA, H. B.; SILVA, Y. P. G.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. *Conexões*, v. 6, p. 397-408, 2008.
- GORGATTI, M. G. et al. Tendência competitiva no esporte adaptado. *Arquivos Sanny de Pesquisa e Saúde*, v. 18, n. 1, p. 18-25, 2008.
- GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. O esporte para pessoas com deficiência. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2008.
- GORLA, J. I. et al. Composição corporal em indivíduos com lesão medular praticantes de basquetebol em cadeira de rodas. *Arquivos de Ciência da Saúde Unipar*, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 39-44, jan./abr., 2007.
- HANIN, Y. L. *Emotions in Sport*. Champaign USA: Ed. Human Kinetics, 2000.
- JONES, G.; HARDY, L. Stress in sport: Conceptual considerations and effects upon performance. In: G. Jones e L. Hardy (ed.). *Stress and Performance in Sport*. Chichester Wiley, p. 247-277, 1990.
- KUNZ, E. Esporte e Processos Pedagógicos. In: Wagner Wei Moreira; Regina Simões (org.). *Fenômeno Esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: UNIMEP, 2000, v. xx, p. 75-85.

- LIEBERT, R. M.; MORRIS, L. M. Cognitive and Emotional Components of Test Anxiety: a distinction ansome initial data. *Psychological Reports*, 20: 975-978, 1967.
- MAIA, J. T. A. G. S. *Objetivos de Realização, Percepção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto*. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2003.
- MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 225-242, set./dez. 2007.
- MARTENS, R.; VEALEY, R.; BURTON, D. Competitive Anxiety in Sport. Champagne, *Human kinetics*, v. 12, 1990.
- MORAES, L.C. Ansiedade e desempenho no esporte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 4, n. 02, p. 51-56, 1990.
- NITSCH, J. R. *Stress: Theorien, Untersuchungen and Massnahmen*. Bern/ Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber, 1981.
- NTOUMANIS, N. Empirical links between achievement goal theory and selfdetermination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397- 409, 2001. doi: 10.1080/026404101300149357.
- PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR. *Esporte e atividade física na infância e adolescência*. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.
- PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JR. *Esporte e atividade física na infância e adolescência*. São Paulo: Artmed, 2002. p. 89-98.
- PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Dante de Rose Jr.; Alessandro H. Nicolai Ré ... [et al.]. 2. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. *Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- RAPOSO, J. *Motivação para a competição e treino*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 1995.
- RYAN, R.; DECI, E. *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary educational psychology, 25, 54-67, 2000. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- ROBERTS, G. Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In: ROBERTS, G. (ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics, 1992.
- RUBIO, K. Do olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 2, n. 16, p. 130- 43, 2002.
- SAMULSKI, D. M.; NOCE, F.; ANJOS, D.; LOPES, M. The Psychological evaluation. In: MELLO, Marco Tulio. *Clinical evaluation and assessment of the fitness of the brazilian paralympic athletes: concepts, methods and results*. São Paulo: Atheneu, 2004. p.147-157.
- SAMULSKI, D. M.; NOCE, F.; CHAGAS, M. H. Estresse. In: SAMULSKI, D. M. (ed.). *Psicologia do Esporte: conceitos e novas perspectivas*. São Paulo: Manole, p. 231-264, 2009.
- SILVA, F. F.; SILVA, J. A.; DUIM, G. A. S.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A.; ARAÚJO, P. A. Orientação motivacional de atletas usuários de cadeira de rodas. *Caderno de Educação Fisi-*

ca e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 13-19, jul./dez., 2019. doi: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019>. v. 17. n. 2. p. 13.

SILVA, F. F.; SILVA JUNIOR, C. H. R.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A.; CARVALHO, C. L.; GORLA, J. I.; ARAÚJO, P. A. Impact of intrinsic motivation on competitive anxiety among wheelchair handball athletes. *Journal of Physical Education*, 32(1), e-3252, 2021. doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3252>

SILVA, B. V.; ARAÚJO, P. F. Jogos esportivos adaptados em cadeira de rodas: criando competências. In: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). *Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados*. São Paulo: Phorte, 2013. p. 403-452.

SMITCH, R. E. A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In: NADEAU, C. H.; HALLIWELL, W. R.; NEWELL, K. M.; ROBERTS, G. C. (org). *Psychology of motor behavior and sport-1979*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1980.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F.; TUBINO, F. *Dicionário enciclopédico Tubino do esporte*. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

VILLAS BOAS, M. S.; BIM, R. H.; BARIAN, S. H. S. Aspectos motivacionais e benefícios da prática do basquetebol sobre rodas. *R. da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 7-11, 2003.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da Psicologia do esporte e do exercício*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

CAPÍTULO 4

INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS E AVALIAÇÕES

MARINA BRASILIANO SALERNO
PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

Os tempos de escola nos remetem a aprendizados, estudos, pesquisas, mas principalmente às relações que estabelecemos com outras pessoas que, como nós, estão se desenvolvendo e descobrindo o mundo ao redor, buscando autonomia e lidando com questões que são inerentes aos diferentes momentos que passamos nas instituições de ensino.

Atualmente passamos, obrigatoriamente, treze anos de nossa vida nesses espaços, sendo que algumas pessoas permanecem na mesma escola ao longo de todo esse período, criando vínculos interessantes. Esse espaço de tempo engloba, ainda, grande parte de nosso desenvolvimento físico, psicológico e moral, já que a infância e a adolescência abarcam inúmeras mudanças em nosso corpo e comportamento.

Em um contexto inclusivo, no qual pessoas com e sem deficiência convivem, devemos nos questionar como esse conviver está ocorrendo, como estão sendo as interações estabelecidas entre os alunos.

Avaliar determinados aspectos voltados à área da Educação Física não objetiva criar juízos de valor, mas, sim, a partir de um viés científico, analisar a realidade visando auxiliar o processo de inclusão.

Dessa forma, ao longo deste capítulo, analisaremos aspectos referentes ao Instrumento de Avaliação da Interação entre alunos com e sem deficiência (SALERNO; ARAÚJO; SILVA, 2013), que apresenta eixos específicos envolvendo elementos que podem ser influenciadores da interação dos alunos com e sem deficiência e, consequentemente, da participação efetiva de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar.

Abordaremos, então, elementos referentes à acessibilidade, ao conteúdo ministrado, às atitudes dos professores e às interações que partem de alunos com defi-

ciência para com seus colegas e de interações que se iniciam dos alunos sem deficiência para com seus colegas com deficiência.

ACESSIBILIDADE

Um dos primeiros elementos que constam no instrumento de avaliação versa sobre a acessibilidade, a qual proporciona a chegada e permanência de alunos com deficiência no interior das escolas e nas aulas de Educação Física. Nele constam fatores referentes às rampas, corrimão, trajetória com poucos objetos, pisos táteis, sinais sonoros, elementos visuais de identificação, entre outros. Sobre esse fator, discorreremos sobre suas implicações no processo de inclusão da pessoa com deficiência.

O termo acesso ou acessibilidade nos remete facilmente aos elementos arquitetônicos. Conseguir acessar um local pode ser entendido como um dos aspectos possíveis para essa palavra.

Sem dúvida, conseguir acessar e permanecer nos diferentes locais deve ser uma das preocupações do poder público quando a temática envolve a inclusão de pessoas que estão marginalizadas.

Aspectos específicos se referem às pessoas com deficiência, que devem ter ao seu alcance diferentes recursos para que aproveitem os espaços com qualidade. Recursos táteis e auditivos aos cegos; imagens e atendentes que saibam língua de sinais para os surdos; espaços adequados para os cadeirantes ou pessoas com marcha reduzida são alguns dos elementos que podemos considerar dentro de um rol de fatores que podem ser necessários dependendo dos espaços e atividades pretendidas dentro deles.

Esses aspectos são percebidos por acadêmicos de diferentes cursos de Educação Física, os quais apontaram que fatores dificultadores ou que inviabilizam a prática estão relacionados à acessibilidade, sendo que conseguir adentrar e permanecer no espaço da prática mostra-se presente na compreensão de professores em formação, que entendem esse processo como primordial (SALERNO, 2014).

Filus, Salerno e Araújo (2011) constataram que ainda existe uma lacuna nos cuidados referentes às possibilidades de acesso aos espaços que oferecem atividades físicas, não havendo uma política de ampliação de conhecimento sobre essas necessidades e tampouco o estímulo à pessoa com deficiência em procurar diferentes espaços – públicos e privados – para a realização de atividade física.

Quando nos aproximamos dos espaços escolares, notamos que essa dificuldade se mantém, já que muitas delas encontram-se em prédios antigos que não possuíram em seu projeto um olhar voltado à acessibilidade, uma vez que por muito tempo pessoas com deficiência permaneceram alijadas desses espaços.

O que observamos são atitudes de esperar acontecer. Espera-se a matrícula de um aluno com deficiência para, então, buscar as alterações necessárias. Havendo já a legislação que estimula a matrícula de alunos com deficiência no ensino regular,

não se nota a ação conjunta de dar conformidade aos espaços que serão acessados por esse público, tampouco os recursos materiais e humanos, elementos que serão discutidos adiante.

Sobre isso, Salerno e Araújo (2004) encontraram um quadro nas escolas que apresenta a precariedade de elementos facilitadores do acesso e permanência da pessoa com deficiência na escola, incluindo as aulas de Educação Física. Uma década depois, Carvalho (2014) encontrou quadro similar na escola investigada, demonstrando que pouco tem sido feito no sentido de promover a chegada do aluno com deficiência na escola sem a geração de situações de transtorno e constrangimento para alunos, pais e professores.

Acessar a escola sem causar alarde ou modificar o cotidiano da instituição de ensino pode contribuir para um olhar diferenciado para a pessoa com deficiência, já que ela conseguirá adentrar os espaços como as demais.

Devemos destacar, então, a diferença existente entre os termos: adaptado e adequado. O primeiro sugere alterações que ocorrem ao longo de um processo, sendo um exemplo as modificações que fazemos durante uma aula para que ela prossiga, alteramos materiais para que eles possam ser utilizados, entre outros. Já o termo adequado sugere que, desde o início, algo é pensado para atender às determinadas demandas, como exemplo, o banheiro para pessoas com deficiência que são construídos com medidas diferenciadas e maior espaço para manuseio de cadeira de rodas, bebedouros com diferentes alturas para que possa atender a todas as pessoas, entre outras. Sem dúvida, a adaptação não se mostra como algo pejorativo, até porque é inerente a alguns elementos mais dinâmicos, como aulas de Educação Física, mas não se mostra interessante para elementos estanques, como portas de acesso ou banheiros, por exemplo. Os projetos de construção devem ser pensados para que todos sejam capazes de usufruir desses espaços, independente se pessoa com deficiência, idoso, criança ou adulto.

Não devemos nos esquecer, porém, de que o acesso e a permanência não dependem apenas das escolas; delegar a elas essa responsabilidade seria injusto. Devemos, entretanto, refletir sobre os demais significados que são carregados por esse termo e que se mostram determinantes quando se trata da efetivação da participação de uma pessoa ou um grupo de pessoas.

Podemos pensar no trânsito da casa até a escola. Isso nos direciona ao serviço de transporte público das cidades que, em sua maioria, mostram-se precários. Devemos considerar o acesso ao direito à educação, sendo que ainda existem relatos de escolas que não aceitam matricular alunos com deficiência alegando falta de recursos ou condições adequadas. Isso nos remete a uma diferenciação existente entre o direito ao acesso e o acesso ao direito, sendo que os quadros de não participação efetiva são observados constantemente (POLTRONIERI, 2002).

Além dos aspectos arquitetônicos, não podemos nos esquecer de outros elementos referentes à acessibilidade, que buscam garantir a permanência com qualida-

de, dentre eles encontram-se os aspectos comunicacionais, instrumentais, metodológicos, programáticos e os atitudinais. (SASSAKI, 2009; SALERNO; MIYASHIRO, 2022)

Tais elementos, ainda que nos pareçam simples, demonstram-se como fundamentais para que as pessoas com deficiência possam estar nos diferentes espaços e que, a partir daí, sigam usufruindo das atividades propostas.

A ATITUDE DO PROFESSOR

Refletindo sobre a as questões de acessibilidade atitudinal, passamos para a figura docente que, inserida no processo inclusivo, mostra-se em destaque já que fará de seu cotidiano as buscas por adequações do ambiente, aulas, interações para a promoção da inclusão, sendo o contrário também verdadeiro.

Ator chave do processo de escolarização e inclusão, o professor possui responsabilidade de refletir sobre as suas ações didático-pedagógicas, nas quais constam as dimensões das relações humanas, para problematizar o conteúdo e garantir a efetivação do processo de inclusão da pessoa com deficiência.

Lendo o parágrafo anterior, notamos a simplicidade da exigência. Refletindo sobre o cotidiano da Educação em nosso país e sobre a área da Educação Física, compreendemos a complexidade da tarefa.

Em nosso instrumento de avaliação, sugerimos analisar essa postura não com o objetivo de culpabilizar o docente que se propõe a trabalhar nas instituições regulares de ensino. Ao contrário, objetiva coletar informações que possam auxiliar na prática docente a partir de um olhar externo à proposta, que possibilita ampliar discussões e pensar além das ocorrências rotineiras, propondo alterações de estratégias e ações.

Optamos por indicar qual a função exercida pelo professor observado (efetivo, substituto, estagiário, homem ou mulher). Tal indicação possibilita equalizar a análise com elementos referentes à estabilidade no trabalho e ao tempo de permanência na escola, o que pode levar o professor a conhecer melhor os alunos, além de os alunos conhecerem o ritmo de trabalho do docente, auxiliando na convivência. A ideia de transitório que um professor substituto ou estagiário carrega pode gerar atitudes diferenciadas dos docentes e dos alunos, que muitas vezes se colocam de maneira diferenciada na presença dessas figuras passageiras.

Observamos, ainda, que os professores, apesar de todo o descrédito apresentado pela profissão recentemente, são tidos como exemplo por muitos alunos que, consciente ou inconscientemente, reproduzem suas ações.

Esses aspectos nos parecem complexos a partir do momento em que diversas pesquisas demonstram as dificuldades que o professor aponta para lidar com a pessoa com deficiência.

Costa (2009) encontrou esse quadro, havendo diferentes considerações levantadas pelos professores de Educação Física, que não se sentem preparados para lidar

com a pessoa com deficiência, tampouco elaborar aulas inclusivas que permitam a participação efetiva de alunos com deficiência, no caso específico da pesquisa, a deficiência visual.

Condições de deficiência que tenham como consequência um distanciamento dos padrões pré-estabelecidos tendem a causar maior desconforto aos professores, relacionando-se ao que Amaral (1994) chama de ferida narcísica, já que esses profissionais não conseguem visualizar as potencialidades de seus alunos e acabam focando na dificuldade.

Salerno (2014) investigou formandos em Educação Física e observou que existe certa angústia demonstrada no fato de trabalhar com a pessoa com deficiência, elemento que se equaliza com as sugestões de alteração de fatores da formação inicial. Os graduandos afirmaram ser necessário maior contato com pessoas com deficiência ao longo da graduação para que o que foi aprendido nas disciplinas se materialize e que eles consigam perceber as relações que se estabelecem entre professor e aluno com deficiência.

Outra questão que surge dessa situação se refere aos contextos nos quais atuaremos. O ambiente esportivo sinaliza o trabalho com grupos de pessoas que apresentam condições semelhantes. Já a Educação Física Escolar pressupõe o trabalho direto com a diversidade que historicamente foi ignorada pelos professores (independentemente da área) que se queixam da heterogeneidade que o processo de inclusão destaca nas salas de aula.

Conseguimos visualizar a diferença existente entre um aluno sem deficiência que está presente em um jogo de basquete, mas que permanece excluído, ainda que ocupando espaço na quadra. Aquele aluno para o qual ninguém passa a bola, para o qual o professor não dispensa atenção, que permanece o tempo de jogo correndo de um lado a outro da quadra, mas que efetivamente não participa. Quando esse mesmo aluno faz uso de cadeira de rodas, sua exclusão se destaca em meio aos demais, evidencia o histórico que a Educação Física busca superar ao defender um novo olhar que surge a partir da década de 1980 com as diferentes propostas realizadas para essa área (SALERNO; SEABRA JUNIOR; SILVA; ARAÚJO, 2015).

Observemos, em outras pesquisas, como se forma a relação entre professores e alunos com deficiência:

Souza (2003) pesquisou qual era o discurso dos professores de Educação Física em escolas municipais de Goiânia. Observou o questionamento do processo inclusivo que foi entendido como uma imposição, já que a escola não foi considerada como um espaço historicamente construído para a participação de todos. Os professores se sentiam obrigados a trabalhar com os alunos com deficiência não apenas por imposição legal, mas sim por considerá-los “especiais”, demandando a atenção como forma de caridade frente ao necessitado e não como a garantia de um direito adquirido.

Sant’Anna (2005) pesquisou a concepção de inclusão de professores e diretores. Os relatos versaram sobre as dificuldades referentes ao material não adequado,

ao espaço físico, à formação docente e ao apoio técnico especializado que deve ser inserido nas escolas para equilibrar o ambiente escolar. O conceito de inclusão utilizado pelos sujeitos por vezes aproximava-se dos ideais de integração e por vezes mantinham-se alinhados ao processo inclusivo.

Silveira e Neves (2006) pesquisaram sobre a visão de pais e professores sobre a inclusão de alunos que apresentam múltiplas deficiências. As autoras entrevistaram a família de 10 crianças com essa condição de deficiência e seus professores. O encontrado foi o questionamento sobre os benefícios do ambiente escolar regular para tais estudantes em decorrência de suas limitações e dificuldades no desenvolvimento, afirmando que as instituições regulares não estão preparadas, em nenhum nível, para receber estudantes com múltiplas deficiências. Ainda que tal avaliação evidencie que a escola regular ainda possui diversos elementos excludentes a todos os envolvidos, não podemos mascarar a maior fragilidade quando focamos a nossa atenção em pessoas que apresentem um quadro severo.

Gomes e Barbosa (2006) analisaram a atitude de professores frente à inclusão de alunos com paralisia cerebral em aulas de Educação Física. Sessenta e oito professores responderam a um questionário de escala de atitude, sendo que a maioria tendeu a não concordância da inclusão destes alunos nas escolas regulares, apontando como fatores restritivos o fato de não saberem como ensinar as pessoas com paralisia cerebral em suas aulas, o sentimento e emoções dos professores que poderiam limitar a relação com os estudantes, o rendimento escolar dos demais alunos e o preconceito na sala de aula.

Lacerda (2007) investigou a inclusão de alunos com deficiência auditiva no ensino regular buscando o ponto de vista dos professores, dos alunos e dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os resultados apontaram para o desconhecimento sobre elementos básicos referentes à surdez e suas consequências no meio acadêmico, sendo negligenciadas questões referentes à comunicação, dificuldade em adaptar currículo, atividades e estratégias de aulas, fato que leva à exclusão destes alunos.

Durán Martín e Sanz Serrano (2007) encontraram em sua investigação atitudes positivas dos professores frente à inclusão de alunos com deficiência. Entretanto os docentes apontaram como limitadores de suas ações a ausência de recursos materiais, humanos e falha na formação, deixando-os desmotivados, ainda mais quando se deparam com a grande quantidade de alunos por sala e falta de apoio da equipe gestora.

Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) analisaram o imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. A partir da análise realizada por meio de produção de desenhos e histórias englobando a temática da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, concluíram que este processo causa certa angústia nos profissionais que, em seu imaginário, colocam esses alunos como responsabilidade de suas mães, não os aproximando de suas atuações enquanto profissionais.

Mendonza Laís (2008) encontrou, além das dificuldades apontadas pelos professores com relação aos recursos materiais e humanos, a dificuldade com a questão da heterogeneidade nas classes em escolas regulares, dificultando a compreensão e o trabalho voltado para grupos que apresentam diferentes habilidades, interesses e formas de expressão.

Já Falkenbach e Lopes (2010) encontraram um quadro de não participação de um aluno com deficiência visual em escola estadual no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Seu estudo de caso demonstrou que, em muitas situações, o estudante está presente com a turma, mas não participando das atividades principais, algumas vezes permanecendo em algo paralelo, com o professor ou outro colega.

Venditti Jr. (2010) investigou a autoeficácia docente e a motivação de profissionais que atuavam com a Educação Física Adaptada. O fator de destaque como aquele que impulsiona a motivação dos profissionais em trabalhar com a pessoa com deficiência são suas experiências vividas dentro ou fora do ambiente acadêmico, bem como os mecanismos autorreflexivos que são desenvolvidos pelos professores que atuam com este público.

Hernández Vázquez, Ródenas e Niort (2012) analisaram que, quanto mais experiências o professor possui, maior percepção de competência ele terá, conseguindo superar com mais tranquilidade os desafios encontrados no cotidiano escolar e com aspectos inclusivos, bem como a complementação da formação inicial com cursos que colaborem para discussões de elementos do cotidiano.

Barreto *et al.* (2013) encontraram professores que recebem os estudantes com deficiência, contudo, não se sentem preparados para realmente incluí-los em suas aulas, ou seja, esses alunos permanecem no mesmo espaço que os demais colegas, entretanto, não participam das atividades propostas.

Carvalho (2018) apontou que a lacuna do conhecimento referente à educação física inclusiva encontrava-se diante da prática docente para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência. Neves (2023) analisou a prática docente diante do processo de inclusão em cidades do Mato Grosso do Sul e compreendeu que prática docente inclusiva perpassa a compreensão obtida na formação inicial, o conhecimento sobre os alunos e não apenas sobre suas condições de deficiência e permeiam adaptações realizadas em suas aulas.

Refletindo sobre essas pesquisas, observamos que, mesmo com o passar dos anos, muitas perspectivas frente à inclusão permanecem inalteradas. A principal delas vem do receio em trabalhar com essa população ainda presente pelo professor de Educação Física escolar. O que notamos, atualmente, vem conjuntamente ao compartilhamento de ações bem-sucedidas de inclusão, como demonstrada pela pesquisa de Palma e Lehnhard (2012), que encontraram em uma escola estadual do Rio Grande do Sul a participação efetiva de um aluno com deficiência física nas aulas de Educação Física, sendo evidenciado o papel da professora da turma que buscou elaborar aulas inclusivas e incentivar a real participação do aluno com deficiência.

Ao longo dos anos as pesquisas desenharam o período de transição que vivemos nessa concepção inclusiva dentro de nossa área. Encontramos fatores que são limitadores de sua efetivação e outros que demonstram o sucesso no desenvolvimento desse processo.

Todos esses elementos encontrados nos remetem à dúvida com relação ao trabalho e à efetivação do processo de inclusão a ser conduzido pelo professor que pode demonstrar diferentes ações frente ao aluno, sendo que eles foram listados em nosso instrumento para que possamos analisar aspectos referentes às possíveis barreiras atitudinais que podem ser sinalizadas pelos professores.

Quando o professor busca elaborar atividades que todos participem, incentiva a participação do aluno com deficiência, ajuda fisicamente o aluno com deficiência se há a necessidade, quando estimula a cooperação entre os alunos (ainda que em atividades competitivas), estimula o diálogo sobre as aulas, realmente ouvindo e aceitando o retorno dos alunos, nos deparamos com atitudes que corroboram com um ambiente saudável para a execução das aulas e pela possibilidade do aluno desenvolver o sentimento de pertença à turma, ou seja, ser considerado pelo professor torna-se algo positivo. Observamos que essas atitudes não seriam totalmente voltadas à pessoa com deficiência (ainda que essa seja a população que focamos em nossos estudos), pois um professor que se propõe a auxiliar fisicamente um aluno com deficiência, auxiliará aqueles com outras dificuldades, quem ouve e utiliza o que ouviu, respeita e incentiva a participação efetiva e reflexiva nas aulas de Educação Física.

Porém, quando se infantiliza um aluno com deficiência, quando atividades paralelas são propostas ou quando se insere o aluno com deficiência constantemente em posição de auxiliar, os professores demonstram a dificuldades em lidar com a diferença e em respeitar as limitações que são observadas, e tampouco serão estimuladas as potencialidades.

Essas atitudes podem nortear reflexões sobre aspectos pessoais, dificuldades que podem ser sanadas pela proximidade do professor com o aluno com deficiência e com a busca de formação continuada, que colabore com a ampliação do olhar do docente para suas aulas e atividades que podem ser modificadas (caso seja necessário) para abarcar todos os alunos.

Tais questões pessoais podem refletir, ainda, na condução das aulas e dos conteúdos ministrados, como observaremos nas discussões do próximo item.

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os conteúdos da Educação Física foram estabelecidos diante das discussões realizadas no Brasil referentes às abordagens de nossa área. Inicialmente baseada em aspectos da saúde, a Educação Física escolar era baseada nos métodos ginásticos, que utilizavam movimentos calistênicos para que os alunos se exercitassem em determinados períodos no interior das escolas.

Diversas são as influências desse período, sendo que havia a divisão escolar entre os gêneros, fato que levou a Educação Física a ser realizada dividida entre as aulas masculinas e femininas, com objetivos distintos e voltados exclusivamente à saúde. A execução era a prioridade durante as aulas, sendo que aos alunos não era proporcionado um momento de discussão e aprendizado sobre os motivos pelos quais estavam realizando determinados movimentos.

Tais elementos ainda são observados, mesmo depois de professores de Educação Física passarem a pensar e definir objetivos diferenciados à Educação Física escolar, sendo que os conteúdos definidos para o trabalho em nossa área foram pensados como aqueles que compõem a cultura corporal de movimento: dança, ginástica, jogo, esporte e luta. Mais recentemente, estudos aproximaram o circo de nossa área, mostrando possibilidades de trabalho com essa temática também.

Os objetivos versam sobre o aprendizado, conhecimento e vivência de tais conteúdos contextualizados dentro um processo histórico e cultural, oferecendo aos alunos a possibilidade de ter autonomia com relação aos elementos que envolvem a Educação Física e as discussões referentes ao sujeito integral que não terão mais suas experiências dicotomizadas (corpo e mente).

Apesar de as discussões teóricas nos auxiliarem na evolução de nossa área, ainda observamos a predominância do tema Esporte dentro da Educação Física escolar. Fruto de um processo posterior à utilização dos métodos ginásticos, a área passou a utilizar o espaço escolar para a seleção de talentos esportivos. A maior problemática versava à pequena diversidade de esportes ministrados, sendo focados os esportes coletivos (basquete, vôlei, handebol e futebol). Essa ação teve como consequência a exclusão, ainda que por vezes velada, de alunos que não demonstrassem a aptidão necessária para se destacar nas aulas.

Seguindo a lógica esportivizada, as aulas permaneciam sendo realizadas com a divisão entre os gêneros; ainda que as turmas fossem juntas para a aula de Educação Física, a realização dos jogos ocorria com a separação entre o masculino e o feminino.

Pesquisas que discutem gênero na Educação Física escolar ainda identificam essa postura nas aulas, fato que perpetua uma forma de condução das aulas que pouco colabora com a interação com a diversidade, com as diferenças e com diferentes conteúdos da Educação Física (PEREIRA; SILVA, 2004).

Pereira e Silva (2004) encontraram um quadro de enfoque esportivizado das aulas de Educação Física escolar, sendo que os conteúdos diferenciados foram a ginástica e a dança, excluindo a luta, o jogo e o circo das aulas.

Silva e Sampaio (2012) realizaram uma pesquisa bibliográfica, na qual analisaram 24 artigos publicados envolvendo a análise dos conteúdos da Educação Física escolar que eram trabalhados no Ensino Fundamental. Inicialmente, observaram que os temas jogo, ginástica e dança eram os mais utilizados. Contudo, após a análise detalhada dos artigos, compreenderam que os esportes apareciam como tema predominante já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Silva e Silva (2015), em pesquisa realizada em Campo Grande-MS, identificaram que os conteúdos da Educação Física que são utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental versam sobre os esportes coletivos (handebol, basquete, vôlei e futsal), porém, existe o interesse dos alunos em vivenciar e aprender sobre outros conteúdos, sendo citadas a dança e a luta como algo que parte do interesse do aluno.

Muitas dessas questões se aproximam da formação inicial, na qual os discentes entram em contato com os diferentes temas da Educação Física escolar, porém, não o aplicam na escola, talvez pela dificuldade em materializar o conteúdo aprendido no interior das instituições de ensino.

O caso da luta, por exemplo, pode suscitar discussões referentes à violência na escola, com o qual não necessariamente o professor se sinta preparado para abordar. Ainda temos a concepção de que para ensinar precisamos saber fazer. O conhecimento de técnicas pode facilitar o trabalho do professor, porém, trabalhar com os princípios da luta pode colaborar para a vivência dos alunos com esse tema, sendo que enfrentarão um oponente, poderão ou não utilizar implementos e criar as próprias regras, respeitando as possibilidades encontradas na escola. Tal compreensão pode colaborar para a efetivação desse tema dentro das aulas, além de proporcionar aos alunos contato com diferentes lutas, com o auxílio de convidados.

Deixar de trabalhar uma temática pode não afetar diretamente a formação dos alunos, porém, irá diminuir as experiências e o conhecimento que permeia nossa área, não sendo oportunizado um momento de reflexão e exploração de diferentes movimentos, limitando a prática às atividades previamente conhecidas pelos alunos dentro de elementos de jogos e esportes.

Notamos que existe o distanciamento entre o que se discute e o que se executa no interior das instituições escolares. Discorremos sobre a necessidade de oportunizar aos alunos que possuem o contato com a disciplina de Educação Física desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio (em alguns casos iniciando na Educação Infantil), o contato com os diversos conteúdos da Educação Física (que podem ser chamadas de conteúdos da Cultura Corporal ou Cultura Corporal de Movimento), sendo eles a luta, a dança, a ginástica, o jogo, o esporte e atualmente podemos inserir o circo. Permeando cada um desses elementos, encontramos a essência de cada conteúdo e as diferentes formas de expressão que cada um desenvolveu (modalidades esportivas, formas de dançar, elementos voltados à competição ou à apresentação artística, entre outros). Observamos, então, a gama de possibilidades de atuação em nossa área, mas que por vezes fica restrita aos esportes coletivos e aos jogos pré-desportivos ou populares.

Os diferentes temas abordados podem corroborar com o processo de inclusão, pois poderá proporcionar as mais diversas abordagens, conduzindo às diferentes análises e vivências. Isso independerá, dentro da Educação Física escolar, de aspectos envolvendo o treinamento esportivo. Podemos idealizar um espaço dentro da escola (ou em conjunto com as prefeituras), no qual os alunos poderão vivenciar as mais

diversas formas de movimentos em conjunto com todos os colegas que apresentam diferentes habilidades, e selecionar algum elemento para ser agregado ao seu cotidiano, levando à prática e, possivelmente, ao treinamento.

Além da seleção dos conteúdos, não podemos nos olvidar das formas de trabalho nas aulas de Educação Física. Muitas pessoas ainda relatariam que a sequência dada seria: aquecimento (correndo ao redor da quadra, no sentido horário, por 5 a 12 minutos), alongamento, parte principal com repetição dos fundamentos de um esporte (handebol, futebol, basquetebol e vôlei, prioritariamente, cada qual em um bimestre), divisão de times (separados por habilidades) e o jogo para finalizar a aula.

Ainda que executando a repetição dos fundamentos, quem nunca vivenciou um jogo de vôlei que se baseou em pontos de saque? Ou um jogo de basquete sem cestas? Ou o futebol com apenas dois atuando efetivamente na partida?

Notamos que talvez o principal atrativo das aulas de Educação Física, para a máxima que ouvimos constantemente de que os alunos adoram nossas aulas, fosse o movimento pelo movimento. Um momento no qual os estudantes não tenham que permanecer sentados em carteiras, mas sim correndo (ainda que de um lado a outro da quadra, contribuindo pouco para o jogo), um momento no qual a risada e o grito são permitidos e pertencem à dinâmica das aulas.

Além desses aspectos, dentro das instituições de ensino, podemos refletir sobre a necessidade do conhecimento que permeia as atividades práticas, ou seja, aprender a pesquisar na internet e selecionar o que se mostra relevante para a Educação Física torna-se algo interessante, bem como efetivar discussões de textos, para deixar mais significativa a prática. Isso não significa dizer que o aluno será cercado da experiência do movimento, ao contrário, buscará maior relevância sobre sua prática.

Pesquisar na internet (espaço de muitos conteúdos e poucos direcionamentos para seleção do que é adequado), ler sobre o tema para analisar sua trajetória, trabalhar em grupo ou individualmente, de forma competitiva e/ou cooperativa, são aspectos similarmente contributivos com a construção de conhecimentos pelos alunos acerca dos conteúdos da Educação Física, associando sua vivência prática a um pensamento investigativo teórico-reflexivo.

Outro elemento recorrente em nossa área que pode ser problematizada é a competição. Amada por uns, odiada por outros, a competição, que não é encarada como um conteúdo da Educação Física, pode causar transtornos ao longo das aulas. A competição está presente em nosso cotidiano e observamos os conflitos gerados pela incapacidade das pessoas de lidarem com ganhos e perdas. Poucos são os professores que debatem fatores que permeiam a competição, o ganhar e o perder. No esporte, por exemplo, não existe competição se não houver adversário. Adversários não são inimigos, são pessoas que, se não se propusessem a competir, não haveria a competição. Sem dúvida, esses elementos, quando elevados às competições oficiais, geram uma tensão maior, porém, refletem o mesmo sentimento de um campeonato interclasses, por exemplo.

Não propor um espaço de debate sobre esses aspectos diminui o significado da competição e a capacidade que teremos de lidar com o positivo e com o negativo.

Dentro do ambiente escolar, observa-se que a competição pode gerar exclusão, contudo, poderia gerar a adaptação. Adaptação de regras para que todos pudessem efetivamente contribuir com o time (aumento de pontos quando realizados por determinados alunos considerados menos habilidosos; inserção de uma batida da bola no chão em uma partida de vôlei; lançar uma bola ao invés de tirar uma fita no flag), abrindo um universo de ações que corroboram com a dinâmica das propostas, a participação efetiva de todos e a convivência com a diversidade.

O leque de possibilidades não se fecha, pois as propostas podem ser direcionadas para um trabalho individual ou em grupo, utilizando, ainda, motivação envolvendo a superação de desafios individuais e em grupos.

O que notamos é que essa gama proporcionada pela Educação Física pouco é utilizada pelos professores que possuem um universo de formas de trabalho que podem ampliar o grau de inclusão dos alunos com deficiência durante as aulas. Essas atitudes podem estar diretamente relacionadas com a participação desse grupo específico de alunos, que pode contribuir nas atividades principais, ou ser inserido em atividade paralela, por não considerar pequenas alterações nas aulas elaboradas.

INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA

A interação é um dos fatores que mais nos recordamos dos tempos de escola. As brincadeiras realizadas, as horas de estudos, as músicas produzidas para decorar os conteúdos, entre outras formas, permeiam os anos escolares. Juntamente com essas lembranças felizes, também nos deparamos com situações de exclusão, *bulling* ou outros conflitos.

Assim é o cotidiano, repleto de relações que se estabelecem e que podem ser positivas ou negativas. Lidar com elas é uma questão que gera desconforto aos professores. Quando pensamos na formação inicial, aprendemos muito sobre nossa área, os conteúdos, as formas de trabalho, como realizar o planejamento das aulas, elaborar atividades motivadoras e interessantes, porém, pouco ou nada debatemos na forma de lidar com esses conflitos gerados. E se pensarmos nos conflitos que o professor se depara, mais cresce o distanciamento com o Ensino Superior.

Amaral (1994) discute sobre as formas de lidar com a pessoa com deficiência que permeia, principalmente, o afastamento ou a atenuação da situação. Assim pode ser a relação estabelecida com o professor que muito reflete nas atitudes dos alunos. Dessa forma, consideramos a necessidade de investigar mais a fundo a interação entre alunos com e sem deficiência.

O que observamos reflete as consequências da não participação de alunos com deficiência nas aulas, o que limita a interação entre os colegas nos espaços da escola,

já que talvez não haja o estímulo ou a espontaneidade necessária para a promoção de atitudes de interação.

Palma e Lehnhard (2012) encontraram em seu estudo interações entre os alunos sem deficiência com seu colega com deficiência física, assim como iniciativa do aluno com deficiência para interagir com seus colegas. O que se notou é que não são todos os alunos que mantêm a interação, fato que pode ocorrer em grupos grandes, nos quais se formam grupos menores, por afinidade, mas sem que haja discriminação dos demais. Todos os colegas se conhecem e interagem, entretanto, existem outras redes que se formam a partir de fatores subjetivos.

Lacerda (2007) investigou um aluno surdo que frequenta uma escola regular. Segundo o aluno, ele se sente parte da turma, entretanto, segundo o autor, ele não sabia o nome de nenhum de seus colegas, tampouco os identificava por sinal. Nesse caso, a interação é dificultada pelo não conhecimento da LIBRAS por parte dos colegas, o que deixa lenta a comunicação, desestimulando, por vezes, a interação.

Cassiano e Gomes (2003) observaram uma aluna com deficiência visual nas aulas de Educação Física e concluíram que ela conhecia a todos e interagiu com todos, não sendo destacada discriminação nessa turma. O auxílio ocorria quando necessário e a interação se dava com momentos positivos e outros de conflitos.

Salerno e Miyashiro (2022) analisaram aspectos referentes ao capacitismo, que pode comprometer as interações sociais das diferentes pessoas que compõem a escola, entretanto, destacamos as relações entre alunos e professores e entre alunos e alunos. Fato é que inferiorizar a potencialidade da pessoa com deficiência pode acarretar em ações incoerentes com o meio educacional não promovendo o processo inclusivo.

O que observamos é que a interação depende de diversos fatores que podem influenciar o contexto, gerando situações que não promovem um espaço propício. Um exemplo disso pode ser a superproteção dos professores, que pode indicar, aos demais colegas, certo grau de impossibilidade de realização de atividades. Há também o espaço físico. Se há muitos obstáculos a serem transpostos pelo aluno com deficiência, isso pode evidenciar a limitação e, infelizmente, o olhar do outro irá parar na limitação da pessoa e não na inadequação do espaço, que não foi pensado.

A interação se mostra, então, outro item relevante a ser analisado para a efetivação do processo de inclusão, não podendo descartar sua compreensão de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Mestrado, elaboramos o instrumento de avaliação aqui apresentado e revisitado.

Cada eixo norteador abarca elementos que compõem um contexto que pode se mostrar favorável ou desfavorável à inclusão. Tais fatores não são independentes, tampouco transformam o processo de inclusão por si só, já que de pouco adianta encontrarmos uma escola acessível, com professores, formas de trabalho e alunos abertos às interações se o aluno com deficiência não conseguir sair de casa e chegar até a escola.

Diversos são os aspectos a serem considerados para que possamos dizer que a inclusão está ocorrendo. Neste texto, nos apoderamos da área da Educação Física que possui todos os indícios para que possa ser a precursora da inclusão no ambiente escolar. Entretanto, a história e diferentes discussões nos mostraram que ainda estão arraigadas em nossas ações a exclusão, a seleção e a necessidade de se ater aos padrões de movimentos, regras e conteúdos que vêm sendo explorados ano a ano.

Mudar não é simples, haja vista que o texto nos revelou pouca alteração ou pesquisas envolvendo os aspectos avaliados no instrumento, tendo como espaço temporal uma década, pouco mais ou pouco menos.

Isso demonstra a necessidade de prosseguir com as discussões e se aproximar, cada vez mais, do chão da escola, das dificuldades observadas pelo professor que são novas dia a dia, já que o empoderamento da pessoa com deficiência está ocorrendo e mais e mais alunos estão matriculando-se nas escolas regulares.

Ainda que por força de lei, a instabilidade que a inclusão proporciona colabora para o desenvolvimento do sistema educacional que vem dando sinais de falência há alguns anos, já que na era da informação em tempo real, ainda se copia texto de um livro didático para um caderno que pouco ou nada será utilizado, na era da compreensão de uma Educação Física ao alcance de todos, ainda nos prendemos aos padrões de movimentos e esportes tradicionais.

A proposta deste texto foi resgatar essas discussões para que possamos avançar na área da Educação Física com o objetivo de superar certas amarras impostas e proporcionar a vivência de movimentos diversos, com significados específicos, a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Pensar a Diferença / Deficiência*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ÁVILA, C. F. de; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *In: Paideia*. v. 18. n. 39. 2008. p. 155-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a14.pdf> Acesso em: nov. 2013.

BARRETO *et. al.* A preparação do profissional da educação física para a inclusão de alunos com deficiência. *In: PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review*. São Paulo. v. 2. n. 1. p. 152-167. Jan./jun. 2013. Acesso em: jan. 2013.

CARVALHO, C. L. *Conteúdos da Educação Física e a Pedagogia de Freinet: pintando uma possibilidade para o aluno com síndrome de down*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CARVALHO, C. L. *Reflexões sobre educação física escolar: a tríade legislação, conhecimento e prática profissional*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CASSIANO, F.; GOMES, N. M. O Deficiente Visual no Ensino Regular, um Estudo de Caso em Aulas de Educação Física. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Educação Física, atividades motoras e lúdicas, e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina: Eduel, 2003.

COSTA, V. B. *A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DURÁN MARTÍN, D.; SANZ SERRANO, A. Dificultades del Profesorado de Educación Física de Educación Secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 2007, v. 7 (27) 203-231. Disponível em: rediris.es/revista/revista27/artdificultades41b.htm. Acesso em: ago. 2013.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. In: *Pensar a prática*. v. 13. n. 3. Goiânia. 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/9469>. Acesso em: out. 2013.

FILUS, J. F.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Espaços e contextos da atividade física para a pessoa em condição de deficiência. In: GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R.; MENDES, R. T. (org.). *Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física*. Campinas: IPES, 2011. p. 73-82.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes dos professores de ensino fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 12. n. 1. p. 85-100. Marília, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100007. Acesso em: dez. 2013.

HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. J.; RÓDENAS, A. B.; NIORTE, J. Cuáles son los retos de la inclusión en la clase de educación física? In: HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (coord). *Inclusión en educación física: las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes*. Barcelona: INDE, 2012. p. 23-36.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

MENDONZA LAÍS, N. La formación del profesorado em educación física com relación a las personas com discapacidades. In: *Intervención psicosocial*. v. 17. n. 2. 2008 p. 269-279. Disponível em: http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf. Acesso em: jan. 2014.

NEVES, L. H. D. V. *“Parece um pouco óbvio, mas é difícil falar”*: entremeios da prática docente inclusiva, diferenças e Educação Física. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Aquidauana, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. *R. da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

POLTRONIERI, R. B. *A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SALERNO, M. B. *A Formação em Educação Física e o Trabalho com a Pessoa Deficiência: percepção discente*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. *Educação física escolar como espaço inclusivo*. Movimento e Percepção. Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 4, p. 112, 2004. Semestral. Disponível em: www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewarticle.php?id=9&layout=abs

tract. Acesso em: jan..2005.

SALERNO, M. B.; SEABRA JUNIOR, L.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. Educação física inclusiva: diferentes olhares sobre as abordagens pedagógicas. In: Junior Vagner Pereira da Silva, Luiza Lana Gonçalves-Silva, Wagner Wey Moreira (org.). *Educação Física e seus diversos olhares*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2016. p. 77-97.

SALERNO, M. B.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. Proposta para avaliação da interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar. In: José Irineu Gorla (org.). *Educação Física Adaptada: o passo a passo da avaliação*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2013. p. 139-159.

SALERNO, M. B.; MIYASHIRO, N. V. L. Ginástica e reflexões para a superação do capacitismo: aspectos históricos e culturais das diferenças. In: SALERNO, Marina Brasileiro; CARBINATTO, Michele Vivienne (org.). *Ginástica e a pessoa com deficiência: reflexões e encaminhamentos práticos*. Curitiba: Bagai, 2022.

SANT'ANNA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In: *Psicologia em estudo*. v. 10. n. 2. p. 227-234. Maringá, 2005.

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, J. V. P.; SILVA, L. L. G. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande-MS. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Taguatinga, v. 23, n. 2, p. 22-31, abr./jun. 2015. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4607>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 22. n. 1. 2006. p. 79-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>. Acesso em: maio 2010.

SOUZA, W. C. de. *A inclusão do educando com deficiência na escola pública da escola municipal de Goiânia: o discurso dos professores de educação física*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

VENDITTI JR., R. *Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAPÍTULO 5

PERCEÇÃO DE ESTUDANTES PAEE SOBRE A SUA APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

PRISCILA MOREIRA CORRÊA TELLES
GABRIELA ALIAS RIOS
KETHELYN CRISTINA BRAGA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para a oferta da educação superior, básica e profissionais por meio da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008a).

A criação dos Institutos Federais foi fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, de forma a contribuir com a superação da dicotomia de trabalho manual e trabalho intelectual. Essa dicotomia foi constituída por meio de uma estratégia fundamental do modo de produção capitalista, que requer um sistema educacional classista que forma seres humanos unilaterais tanto das classes dirigentes, como das classes subalternizadas (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Na concepção de formação humana integral é preciso considerar o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Assim, os institutos federais deveriam ser constituídos de forma que tivessem forte inserção na área de pesquisa e extensão, para estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e ampliar seus benefícios à comunidade (PDI, 2023).

Na lei de criação dos institutos federais, foi estabelecido que metade de suas vagas (50%) fossem destinadas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os estudantes concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a).

A atuação na formação de jovens e adultos trabalhadores dos institutos federais tem como perspectiva a educação inclusiva, no sentido de resgatar o seu direito ao conhecimento e à formação profissional, principalmente daqueles cidadãos his-

toricamente marginalizados. Com relação a esse aspecto, é necessário ressaltar que essas instituições devem partir:

[...] de uma concepção de formação profissional concebida na “formação inicial” do sujeito, objetivando uma qualificação profissional, prioritariamente em sintonia com o arranjo produtivo local, como também o desenvolvimento da “formação continuada”, que viabilize o desenvolvimento profissional do indivíduo, mediante a atualização, especialização e o seu aperfeiçoamento. Este processo formativo deve permear, além da dimensão da formação técnica, uma dimensão de formação geral, que possibilite ao indivíduo o seu desenvolvimento integral e conseqüentemente maiores oportunidades de inserção profissional. (PDI, 2023, p. 212)

De acordo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), a educação dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE), como os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser asseguradas em todo sistema regular de ensino.

Nos institutos federais, o ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial é balizado pela Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), alterada pela Lei n. 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a qual preconiza que 5% das vagas dos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino são reservadas para pessoas com deficiência.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), os estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial são atendidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne):

Art. 3º Em atendimento à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a educação especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), efetivada por meio das ações inclusivas do Napne de cada câmpus, as quais estão integradas às atuações das demais instâncias do Instituto, constitui um paradigma educacional fundamental na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da instituição de ensino (IFSP, 2022, p. 03).

Na pesquisa de Maekava (2020) foi identificada a presença de lacunas no que tange às ações inclusivas, mesmo com a presença dos Napnes em cada campus do IFSP. A partir do discurso do estudante público-alvo da educação especial foram identificados entraves como práticas pedagógicas homogeneizadoras e não adequadas para o acolhimento à diferença. Também foram apontados desafios quanto à aceitação dos colegas da turma em que estão matriculados e a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem a singularidade dos educandos (MAEKAVA, 2020).

Nessa perspectiva, Andrade (2019) também evidencia a necessidade de ressignificar atitudes e concepções, no ambiente escolar, quanto à inclusão escolar na educação profissional.

Mendonça (2022) investigou a escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica em seis IF. Os dados de sua pesquisa evidenciaram a falta de definição dos papéis dos profissionais atuantes na educação profissional tecnológica frente à inclusão escolar e a adoção de estratégias para colaborar com o processo de aprendizagem do estudante com deficiência, como o plano de ensino individualizado (PEI), adequação e flexibilização curricular.

Assim considera imprescindível e necessária a continuidade na análise das ações inclusivas propostas pelo IFSP, para que sejam refletidas no cumprimento das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

OBJETIVO

Analisar a percepção de 19 estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) sobre a sua aprendizagem no curso técnico integrado ao Ensino Médio.

METODOLOGIA

A pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Ações inclusivas no Instituto Federal de São Paulo: a percepção e satisfação dos estudantes PAEES matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio”⁴. Ela foi realizada pelos membros de um grupo de pesquisa que investiga a inclusão escolar na rede de ensino profissional tecnológica federal.

A pesquisa foi configurada como qualitativa e de caráter exploratório, definida por Gil (2002) como investigações que objetivam possibilitar mais familiaridade com o problema. Esse tipo de estudo inclui entrevistas, as quais serão utilizadas para coleta de dados.

Para isso, os resultados foram coletados por meio de questionários online com os estudantes matriculados em cursos do Ensino Médio Técnico Integrado no IFSP. O

4 A pesquisa em questão foi submetida ao comitê de ética e aprovado pelo Processo n. 68647423.2.0000.5473.

questionário foi elaborado com base na Escala de Satisfação Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA) (GUERREIRO, 2011) e, posteriormente, foi apreciado por juízes que possuem conhecimento na área e familiaridade com a utilização desse recurso, assim como proposto por Manzini (2020).

A aplicação do questionário aconteceu por meio da colaboração dos NAP-NEs⁵; que explicaram sobre a realização da pesquisa para os familiares e estudantes e repassaram o link do questionário elaborado.

É preciso destacar que os estudantes matriculados nos cursos técnico integrado das 41 unidades do IFSP foram convidados a participar da pesquisa. Desse total foram obtidas 19 respostas dos estudantes pertencentes a 7 campus.

Para a participação na pesquisa, os estudantes com idade igual ou maior de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já aqueles que possuíam menos de 18 anos de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e seus responsáveis o TCLE.

Não foram participantes desta investigação os estudantes matriculados em cursos técnicos (concomitantes/ subsequentes), graduação ou pós-graduação ou que não assinarem o TCLE/TALE.

Como foi proposto analisar o discurso dos estudantes respondentes, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e os resultados encontrados foram organizados em 3 temas: identificação, aprendizagem e acessibilidade.

Neste capítulo serão apresentados os resultados correspondentes ao tema aprendizagem.

RESULTADOS

Com relação ao tema aprendizagem foram realizadas perguntas referentes aos recursos didáticos utilizados, as dúvidas durante as aulas, necessidades específicas dos estudantes, as disciplinas com mais e menos facilidades e sobre os NAPNES.

A seguir serão apresentadas algumas informações dos estudantes participantes da pesquisa:

5 Cada campus do IFSP é constituído por um NAPNE, que se refere a um órgão de natureza consultiva, de assessoramento e executiva e com composição multiprofissional. Esse núcleo desenvolve ações, programas, projetos que contribuam para a promoção da inclusão escolar (IFSP, 2022).

Quadro 1 – Informações sobre os participantes da pesquisa.

Campus	Necessidades apresentadas	Identificação na pesquisa
Campus A	Deficiência Física	Estudante 1
	Deficiência Física	Estudante 2
Campus B	Baixa Visão, Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 3
Campus C	Deficiência Intelectual	Estudante 4
	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 5
Campus D	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 6
	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 7
	Deficiência Auditiva	Estudante 8
	Deficiência Intelectual, Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação	Estudante 9
Campus E	Deficiência Física	Estudante 10
	Deficiência Intelectual, Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 11
Campus F	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 12
	Deficiência Física	Estudante 13
	Deficiência Auditiva	Estudante 14
	Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação	Estudante 15
Campus G	Não informou	Estudante 16
	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 17
	Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento	Estudante 18
	Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla	Estudante 19

Primeiramente, serão apresentados os resultados correspondentes aos recursos didáticos utilizados pelos professores:

Figura 1 – Recursos didáticos utilizados pelos professores.



De acordo com a Figura 1, 16 estudantes responderam que os recursos didáticos utilizados pelos professores eram acessíveis, dois responderam que não eram acessíveis e um não informou nada. Esses dois estudantes que assinalaram a alternativa não pertenciam Campus F, e um possuía autismo (Estudante 12) e o outro, deficiência auditiva (Estudante 14). Para o Estudante 14:

“Os professores poderiam explicar melhor a forma e o jeito que devem ser realizadas as atividades e trabalhos”.

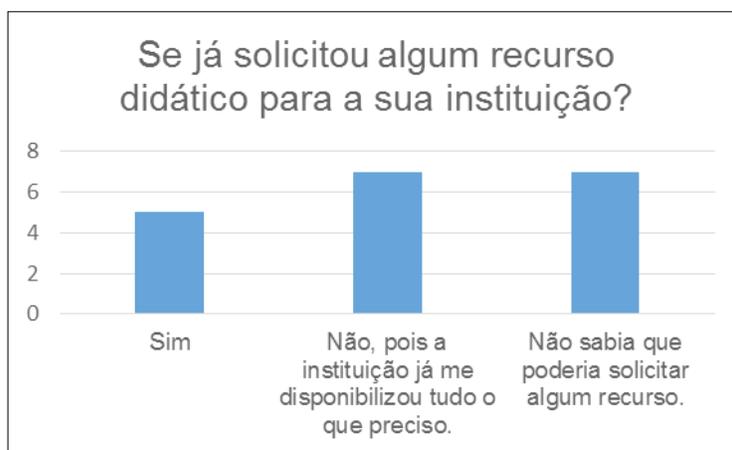
Apesar da maioria dos estudantes ter assinalado a alternativa sim, ou seja, que os recursos utilizados pelos professores eram acessíveis, alguns descreveram que sentem falta de algum material para acompanhar o curso, como, por exemplo:

- a) Padronização do mesmo aplicativo para conversar com os estudantes (Estudante 5 – Campus C);
- b) Ausência de livros de sociologia para realização dos fichamentos dos capítulos (Estudante 6 – Campus D);
- c) Carregador para notebook (Estudante 7 – Campus D);
- d) Acesso aos slides (Estudante 9 – Campus D);
- e) Construção de um componente acessível para outras deficiências (Estudante 10 – Campus E);
- f) Tarefas para casa (Estudante 11 – Campus E);
- g) Mais mídia física e notificações sobre o conteúdo via SUAP/Moodle (Estudante 15 – Campus F);
- h) Inacessibilidade dos professores com relação à matéria (Estudante 16 – Campus G);
- i) Compreensão dos professores sobre as dificuldades apresentadas pelo estudante (Estudante 19 – Campus G).

De acordo com os resultados apresentados, os docentes do IFSP precisam obter mais formação continuada sobre flexibilização curricular, para que as possíveis barreiras que possam vir a existir no processo de aprendizagem sejam minimizadas. Sugere que nessas formações sejam consideradas as perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que se propõe planejar aulas inclusivas a partir da criação de atividades flexíveis, de forma a permitir aos estudantes a sua participação dentro de suas possibilidades e potencialidades (ROSE; MEYER, 2002).

A Figura 2 mostra se os estudantes participantes da pesquisa já solicitaram algum recurso didático para a sua instituição:

Figura 2 – Recursos didáticos solicitados.



Dentre os 19 estudantes participantes da pesquisa, cinco já solicitaram algum recurso didático para a sua instituição, sete não solicitaram, pois a instituição já tinha disponibilizado tudo o que precisava e sete não sabiam que poderiam solicitá-lo.

É preciso destacar que desde 1996 no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi garantido que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Assim, o desconhecimento desses sete estudantes sobre esse direito pode ocorrer tanto com questões que dizem respeito a sua instituição de ensino, que nesse caso era o IFSP, quanto fora dela. E isso é um ponto importantíssimo, cuja instituição necessita (re)pensar ações/soluções para suprir tal lacuna juntamente com os NAPNEs.

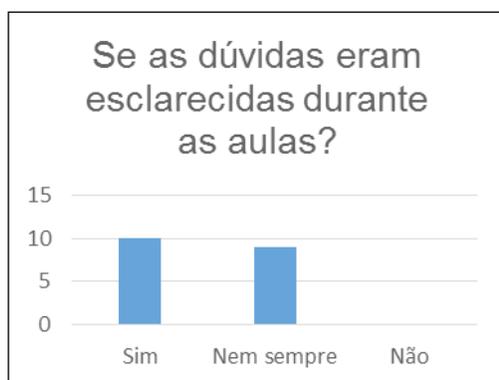
Os recursos solicitados pelos cinco estudantes foram:

1. Livros de programação na biblioteca (Estudante 3 – Campus B);

2. Slides ao diretor do campus com pontos que podem ser adicionados pela instituição (Estudante 5 – Campus C);
3. Notebook (Estudante 7 – Campus D);
4. Os professores disponibilizarem algum tipo de apoio visual para que o estudante acesse durante as aulas (Estudante 9 – Campus D);
5. Sentar no meio da sala, próxima de uma amiga que auxilia o estudante, pois as últimas carteiras dificultam a sua concentração (Estudante 14 – Campus F).

O gráfico a seguir demonstra os resultados referentes às dúvidas esclarecidas durante as aulas:

Figura 3 – Esclarecimentos de dúvidas durante as aulas.

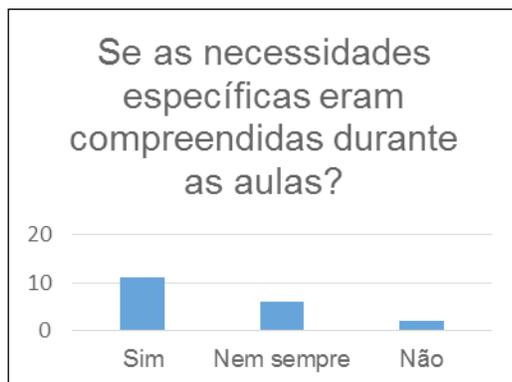


A maioria dos estudantes, dez participantes da pesquisa, responderam que as suas dúvidas eram esclarecidas durante as aulas e nove estudantes relataram que nem sempre tinham suas dúvidas esclarecidas. Esses nove estudantes pertenciam aos Campus B, D, F e G.

Para a discussão desses resultados, é necessário analisar se as necessidades específicas dos estudantes entrevistados eram compreendidas durante as aulas, conforme proposto na Figura 4:

Para 11 estudantes as suas necessidades específicas eram compreendidas durante as aulas, já seis estudantes relataram que nem sempre eram compreendidas e dois estudantes relataram que não eram compreendidas.

Os seis estudantes que relataram que as suas necessidades nem sempre eram compreendidas pertenciam aos Campus D, E, F e G. E os dois estudantes que relataram que não eram compreendidas pertenciam aos Campus C e F. Os exemplos relatados por esses estudantes foram:

Figura 4 – Necessidades específicas compreendidas durante as aulas.

1. Necessidade de mais tempo e que os professores não conversavam com o estudante (Estudante 4 – Campus C);
2. Barulho dos colegas da classe que atrapalha a compreensão do estudante (Estudante 6 – Campus D);
3. Não responder as perguntas realizadas e da forma como o estudante necessitava (Estudante 7 – Campus D);
4. Falta de compreensão dos docentes com relação à limitação de mobilidade ou esforço físico do estudante (Estudante 10 – Campus E);
5. Aulas somente orais sem a escrita na lousa (Estudante 12 – Campus F);
6. Incompreensão de algumas perguntas realizadas em sala de aula (Estudante 14 – Campus F);
7. Dar a mesma atividade para todos os estudantes (Estudante 19 – campus G).

De acordo com os resultados encontrados nas perguntas correspondentes aos gráficos 3 e 4 é possível destacar que os Campus C, D, E, F e G precisam repensar a sua prática de ensino para que seja possibilitado o acesso e a permanência de todos os seus estudantes, conforme foi defendido pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (PDI, 2023).

Para a inclusão escolar acontecer não basta inserir o estudante PAEE nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSP, pois é necessário aprimorar esse sistema de ensino, bem como dar continuidade ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva, de políticas de inclusão e práticas pedagógicas inclusivas como proposto por Queiroz e Menezes (2014).

A seguir serão apresentados os resultados correspondentes às disciplinas que os estudantes relataram ter mais e menos facilidade, respectivamente nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Disciplinas que os estudantes relataram ter mais facilidade para aprender.

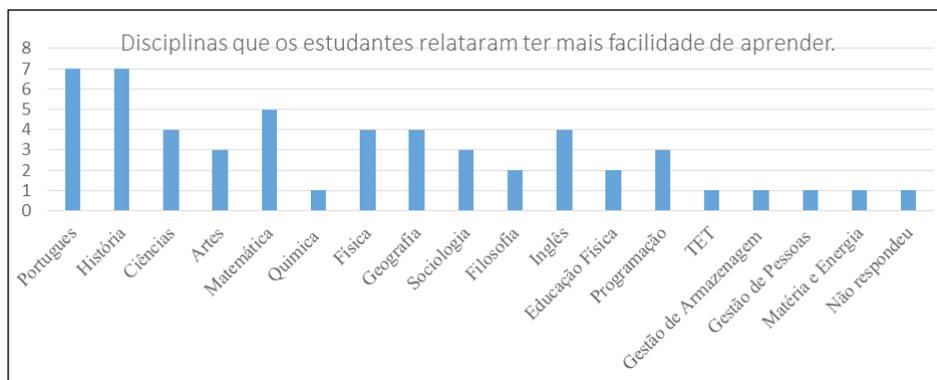


Figura 6 – Disciplinas que os estudantes relataram ter menos facilidade para aprender.



De acordo com os resultados apresentados anteriormente pode ser identificado que os estudantes entrevistados relataram ter mais ou menos facilidades tanto nas disciplinas do currículo normal do ensino médio, quanto aquelas específicas do curso técnico escolhido.

No quadro 2 serão apresentados os motivos relatados pelos estudantes entrevistados das disciplinas do currículo normal que tinham mais ou menos facilidade para aprender:

Quadro 2 – Motivos que facilitavam ou dificultavam a aprendizagem dos participantes da pesquisa.

	Motivos que facilitavam a aprendizagem	Motivos que dificultavam a aprendizagem
Português	Ter prova, não ter muito conteúdo o que facilita a compreensão, ser mais fácil e interessante.	Ter muitas regras.
História	Não ter muito conteúdo, o que facilita a compreensão, utilizar slide, ter apoio familiar e acúmulo de conhecimentos passados, gostar do professor.	Ter que decorar bastante o conteúdo e detalhes, ter dificuldade em compreender a continuação dos conteúdos e fixá-los.
Ciências	Fazer tudo na escola.	
Biologia	Ter interesse pessoal, gostar da didática do professor.	Ter que decorar bastante o conteúdo e detalhes, não ter compreensão da matéria, não lembrar os conceitos e não conseguir interpretar as perguntas.
Artes	Não ter muito conteúdo, o que facilita a compreensão, ser mais fácil e interessante, ter facilidade com o conteúdo.	Ter que decorar bastante o conteúdo e detalhes.
Matemática	Ter bastante exercício, gostar do professor, ter facilidade para aprender, utilizar a lousa, gostar da didática do professor.	Não ter compreensão da matéria, mudança de didática da escola anterior para a atual, ter cálculos, ser difícil de acompanhar.
Química	Ter facilidade com o conteúdo.	Não ter compreensão da matéria, ter cálculos, ser difícil de acompanhar, ter conteúdos muito complexos, não gostar da didática do professor; não conseguir assimilar as denominações e os cálculos.
Física	Ter bastante exercício, ter facilidade e interesse na área, utilizar a lousa.	Ter muitas fórmulas, ter cálculos, não ter compreensão da matéria, não conseguir assimilar as fórmulas e as questões.
Geografia	Gostar da matéria, gostar da didática do professor.	Ter aulas muito cansativas e sem graça, ter defasagem na matéria.
Sociologia	Ter assimilação entre os textos e o raciocínio lógico.	Ter aulas muito cansativas e sem graça.
Filosofia	Ser mais fácil e interessante.	Ter aulas muito cansativas e sem graça.
Inglês	Ser fluente na língua, gostar da didática do professor, ter facilidade com o conteúdo.	Não ter tido essa matéria na escola anterior.
Educação Física	Ter sempre garantida da sua participação, ser prática e fácil de compreender.	

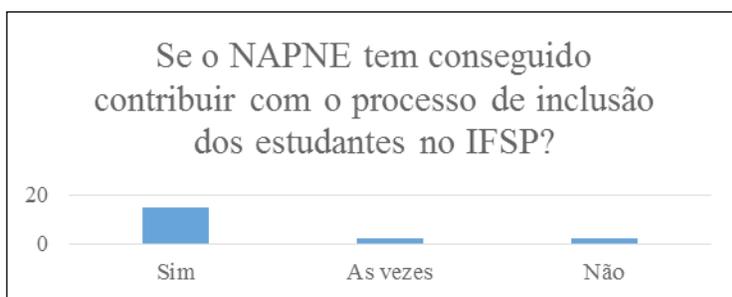
De acordo com a perspectiva do DUA há três redes neuronais que estão estreitamente ligadas à aprendizagem: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes estratégicas (ALVES *et al.*, 2018). Essas três redes deram origem aos seus três pilares, que são: (1) oferecer diversos meios de representação; (2) proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão e (3) proporcionar o envolvimento afetivo dos estudantes.

Dessa forma, considera que os motivos apresentados no quadro 2 poderiam ser utilizados pelos docentes durante uma proposta de formação continuada sobre DUA para o atendimento dos seus três pilares e planejamentos de aulas mais inclusivas por meio da proposição de atividades flexíveis.

Conforme defendido por Meirieu (2002, 2005), os momentos de formação continuada precisam ser configurados como experiências de estudo e de crescimento profissional. Nesses momentos, os docentes devem ter o direito de aprofundar seus saberes teóricos e suas práticas, de maneira dialógica com cada cenário de aprendizagem que os espera na escola.

Por fim, serão apresentados os resultados referentes aos NAPNES no processo de inclusão no IFSP pelos estudantes participantes da pesquisa:

Figura 7 – Contribuição dos NAPNES no processo de inclusão dos estudantes participantes da pesquisa.



De acordo com o gráfico anterior, pode ser constatado que 15 estudantes relataram que o NAPNE tem conseguido contribuir com o seu processo de inclusão no IFSP. Já dois estudantes relataram que esse núcleo às vezes contribui com esse processo de inclusão e para dois estudantes não há contribuição.

Os estudantes entrevistados relataram as ações desenvolvidas pelo NAPNE e que foram importantes para o seu processo de inclusão no IFSP, como, por exemplo:

1. Conversar sobre as dificuldades do estudante e orientá-lo em suas dificuldades (Estudante 1 – Campus A);

2. Incentivo e organização aos estudos (Estudantes 2 – Campus A; Estudantes 6, 7 e 8 – Campus D; Estudante 18 – Campus);
3. Orientação para entrada no IFSP (Estudante 3 – Campus B);
4. Propor que auxiliares o acompanhassem em sala de aula (Estudante 4 – Campus C);
5. Conversas com os docentes e horários de atendimentos individuais (Estudante 9 – Campus D; Estudante 17 – Campus G);
6. Apresentar disponibilidade para as necessidades do estudante (Estudante 10 – Campus E);
7. Propor o lugar de sentar em sala de aula (Estudante 14 – Campus F);
8. NPropor tempo maior para a realização de uma prova (Estudante 16 – Campus G).

De acordo com as ações relatadas anteriormente pode ser identificado que os NAPNES têm buscado viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito dos estudantes PAEE, assim como previsto em sua finalidade (IFSP, 2022). Além disso, é preciso destacar que uma mesma ação foi prevista em diferentes campi, o que corrobora com o compromisso do IFSP com as ações inclusivas.

Os estudantes entrevistados também relataram as ações que faltaram o NAPNE desenvolver em seu processo de inclusão no IFSP:

1. Propor menos trabalho em grupo (Estudante 11 – Campus E);
2. Conversar com os professores para que passem avaliações e atividades mais voltadas às necessidades específicas dos estudantes, pois alguns deles possuem dificuldade de perguntar e se expressar na frente dos outros alunos (Estudante 12 – Campus F; Estudante 19 – Campus G);
3. Melhor administração do auxílio estudantil e da gestão de voluntários (Estudante 15 – Campus F);
4. Diminuir o preço do bandeirão (Estudante 17 – Campus G);
5. Ter mais atendimentos individualizados com os psicopedagogos (Estudante 18 – Campus G).

Dentre as ações relatadas anteriormente, podem ser identificadas aquelas que se referem ao contexto escolar como um todo e não são apenas função do NAPNE, como, por exemplo, diminuir o preço do bandeirão. Além disso, é preciso ressaltar que o IFSP não possui ainda o cargo do docente em Educação Especial em todos os seus campi, assim para alguns estudantes não estão sendo ofertados o Atendimento Educacional Especializado no contraturno conforme previsto na legislação (BRASIL, 2008b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é preciso considerar que os resultados apresentados não representam toda a instituição, pois apenas os estudantes PAEE de sete campi, dentre os 41 existentes, participaram da pesquisa. Assim, o IFSP deve buscar melhor formas de envolvimento dos seus diferentes núcleos/ setores nas pesquisas propostas e realizadas pelos seus próprios servidores e estudantes.

De acordo com os resultados encontrados, pode ser identificado que os estudantes relataram oportunidades de aprendizagem equitativas, como, por exemplo, a disponibilização de recursos acessíveis e a participação dos NAPNES.

Além disso, foi identificada a continuidade de algumas lacunas para o processo de inclusão escolar alertadas em pesquisas anteriores, como, por exemplo, a compreensão das necessidades específicas dos estudantes PAEE e a flexibilização curricular. Assim, se faz necessário o compartilhamento dessas pesquisas tanto em diferentes espaços do IFSP, como em outros espaços cujo enfoque é a inclusão escolar na rede de educação profissional tecnológica (EPT).

O compartilhamento dos resultados dessas pesquisas poderá possibilitar reflexões quanto ao que já está assegurado e o que ainda necessitar se assegurado aos estudantes PAEE na rede EPT.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M.; ALMEIDA, A.; FERREIRA, A. M; NEVES, H.; PRATA, M. M. Desenho Universal para a Aprendizagem: trilhos inclusivos rumo ao processo educativo. In: *Educação Inclusiva* – Revista da Pró-Inclusão, v. 9, n. 1, jul. 2018.
- ANDRADE, R. M. *Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no Campus Boituva IFSP*. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unipe.edu.br/jspui/bitstream/123456789/305/1/REGIANE%20MIRANDA%20DE%20ANDRADE.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016.
- BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 dez. 2022.
- BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

e dá outras providências. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERREIRO, E. M. B. R. *Satisfação do aluno com deficiência no ensino superior quanto ao acesso e permanência: um estudo de campo na UFSCar*. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

IFSP. *Portaria Normativa n. 38/2022 – RET/IFSP, de 16 de fevereiro de 2022*. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e Revoga a Portaria Normativa RET/IFSP n. 8, de 28 de junho de 2021. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/arTRbuS0cZIKOBR#pdfviewer>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MAEKAVA, F. S. Os desafios do processo de inclusão no Instituto Federal de São Paulo sob o olhar de estudantes com deficiência, professores e membros do NAPNE. 2020. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193464/maekava_fs_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 dez. 2022.

MANZINI, E. J. *Análise de entrevista*. Marília: ABPEE, 2020.

MENDONÇA, T. J. B. Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradição históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1.057-1.080, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCTcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas [online]*, 2010, v. 16, n. 30, p. 71-88. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v16n30/v16n30a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PDI. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023*, 2023. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg#pdfviewer>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ROSE, D. H.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alendria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MENEZES, M. R. G. O computador como recurso para produção textual de estudante com paralisia cerebral: desafios frente à realidade amazônica. In: MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. (org.). *Discussões sobre deficiência física, linguagem, sala de recurso e altas habilidades/superdotação*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 63- 84.

CAPÍTULO 6

EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA PARA INTERAÇÃO E DANÇA ENTRE MÃES E FILHOS COM DEFICIÊNCIA

KEYLA FERRARI LOPES
PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

A sociedade apresenta-se continuamente em transformação em relação às suas estruturas, funções e ideais. Em meio a essas reconstruções constantes, no mundo contemporâneo, cada vez mais os diversos constituintes familiares têm dividido as responsabilidades pela educação da família, mas a figura da mãe ainda permanece assumindo um papel relevante nos cuidados e no atendimento às necessidades dos filhos.

No que diz respeito às mães de crianças com deficiência, estas, ao assumirem o papel de responsável pelos cuidados dos filhos, têm se deparado com valores, crenças, rotinas e práticas sociais com nuances específicas.

O nascimento de uma criança com deficiência perpassa pela concepção e pelo significado da deficiência e como estas são vistas na sociedade atual.

De acordo com Welter *et al.* (2008) e Lopes (2018), a condição de deficiência dos filhos atinge as mães no que se refere à sua vida cotidiana e à organização de seu tempo, devido à atenção e ao cuidado que precisam dispensar aos filhos, sendo comuns os relatos de mães que passam a se dedicar inteiramente às rotinas e acompanhamento dos filhos com deficiência em terapias, consultas médicas e atividades específicas para sua condição.

Neste sentido, observa-se também que estas mães têm poucas oportunidades e opções de atividades que permitam expressar-se e desfrutar de momentos lúdicos e em conjunto com seus filhos. Nos próprios locais comumente frequentados por essas mães para a realização das terapias e atividades de reabilitação ou inclusão de seus filhos com deficiência, ocorre pouca ou nenhuma participação destas como parte atuante nestes programas. Neste contexto, o estudo de Bolsanello (1998) apontou

que a mãe é orientada a permanecer na sala de espera enquanto seus filhos realizam suas atividades. A autora destaca ainda que, na visão de alguns profissionais, a mãe “atrapalha” ao permanecer com o filho durante as sessões e atividades individuais.

Percebe-se, portanto, uma ausência de espaço para uma interação lúdica entre mães e filhos com deficiência, com escassez de propostas de atividades a serem realizadas entre a díade mãe-filho com deficiência que permitam interação, contato corporal, expressividade e diversão, em que a mãe possa ser incluída e beneficiada com seus filhos.

Com relação à interação corporal entre a díade mãe e filho com deficiência, Lopes e Araújo (2015, p. 2) afirmam que “ninguém melhor do que a mãe é capaz de reconhecer e explorar as potencialidades do corpo de seu filho, visto que, desde a vida intrauterina, essa criança foi carregada e embalada pela mãe, ambas com seus ritmos e movimentos”. Se a criança possui uma condição de deficiência, na maioria dos casos, as mães se encontram em situações de contatos corporais fundamentais como carregar, manipular, posicionar e conduzir, para auxiliar estes filhos no caminho de seu desenvolvimento, autonomia e realização de atividades cotidianas simples e complexas. Sendo assim, essas situações permitem na prática que essas mães desenvolvam um conhecimento sensível a respeito das potencialidades e limites de movimento, equilíbrio, postura e peso do corpo de seu filho.

Entretanto, não é comum para mães de filhos com deficiência utilizarem seus movimentos cotidianos e o conhecimento sensível sobre os corpos de seus filhos para a realização de atividades corporais, expressivas e lúdicas como a expressão corporal e a dança realizada em pares. Desse contexto, surge a inquietação em explorar as possibilidades e possíveis benefícios da interação corporal e expressiva entre mãe e filho com deficiência. Considera-se ainda as carências de estudos que trazem propostas didáticas e metodológicas para subsidiar a prática docente do profissional da educação física. Assim, este estudo traz o recorte de uma proposta metodológica na área da dança e da expressão corporal possível de ser aplicada em grupos compostos por mães e filhos com deficiência, independente da condição sensorial, motora, intelectual ou transtorno de espectro autista, visando oportunizar relações corporais e expressivas entre as díades mães e filhos com deficiência.

INTERAÇÕES CORPORAIS, VÍNCULO E AFETIVIDADE ENTRE MÃE E BEBÊ COM DEFICIÊNCIA

A linguagem não verbal é um elemento fundamental na comunicação com o outro. O comportamento não verbal e as inúmeras mensagens comunicadas por meio dele influenciam, com melhores ou piores resultados, as relações com quem se comunica (WANDERLEY *et al.*, 2010, p.152).

Observa-se que a interação entre mãe e filho após o nascimento se processa de maneira que a mãe experimente diversas sensações e com elas inicie uma série de

estímulos ao bebê. O bebê, por sua vez, responde a esses estímulos, dando retorno à mãe. As respostas dos bebês parecem dar o tom para a primeira interação (ROSA *et al.*, 2010, p.106), mas, quando o bebê possui uma condição de deficiência, pode haver diferenças significativas nas relações entre a díade, podendo afetar a qualidade do contato, do vínculo, da interação e da comunicação não verbal entre mãe e bebê com deficiência.

Entende-se neste estudo o termo interação como a ação que ocorre entre duas ou mais pessoas quando a ação de uma delas provoca uma reação da outra ou das restantes.

Seidl de Moura e Ribas (2004) consideram que o significado deste termo se encontra na raiz etimológica da palavra: “inter-ação”. Sendo assim, as autoras adotam como conceito de interação o comportamento social (atividade) iniciado por um dos parceiros em direção ao outro, recebendo como resposta um comportamento social (atividade) em aproximadamente cinco segundos. A finalização da interação ocorre quando um ou ambos participantes da díade deixam de dirigir comportamento social (atividade) em relação ao outro, com duração de tempo maior que cinco segundos. Elas consideram que esta definição é mais adequada para o período inicial do desenvolvimento do bebê, mas pode ser empregada em outras etapas do desenvolvimento de forma criteriosa, evitando sua generalização.

Neste sentido, Baskunã (2004) afirma que mãe e filho participam de uma completa interação, na qual o comportamento de um é regulado pelo comportamento do outro, e tanto o bebê quanto a mãe contribuem na sua interação.

Complementando essa perspectiva, Ribas (2002) diz que a interação entre mãe e criança, que amplia a formação de vínculos afetivos, é caracterizada pela presença de dois elementos fundamentais: a reciprocidade e a comunicação. A interação exige que os parceiros respondam aos comportamentos um do outro e que seja, acima de tudo, sustentada por eles.

Em perspectiva similar, Seidl de Moura e Ribas (2004) ainda ressaltam que as interações dependem dos parceiros e, desse modo, é afetada pelas eventuais variações que as características desses parceiros possam manifestar ao longo do tempo.

Essas reciprocidades existentes na interação mãe-filho constituem-se num fluxo contínuo no qual ambos satisfazem mutuamente as próprias necessidades. As ações maternas agem como estímulos para as respostas do bebê.

Neste sentido, a mãe, no processo de autoconhecimento de seu filho, se autoriza a interpretar suas ações, criando sua própria forma de constituir esta relação que não se dá pela forma verbal convencional, mas sim pelo envolvimento mãe-criança na relação.

De acordo com Faquinello e Collet (2003, p. 295):

O feedback recíproco da díade mãe e filho está em fluxo contínuo. Cada um deles é o complemento do outro e enquanto

a mãe envolve o bebê com vibrações de carinho e amor, fornecendo o que o bebê precisa, o bebê, por sua vez, fornece o que a mãe precisa. A própria presença da mãe, sua própria existência, suscita reações no bebê e, igualmente, a existência e a presença do bebê evocam reações da mãe.

Assim, as interações e as experiências afetivas nos primeiros anos de vida são caracterizadas por intensas mudanças, e o afeto é indispensável ao desenvolvimento harmônico da criança e para a formação de vínculos.

Quando essa interação envolve uma criança com algum tipo de deficiência em seu desenvolvimento, esse processo pode ser alterado. Para Meiado (1998), a forma como a deficiência se apresenta (leve ou mais severa) e as expectativas que a cercam podem influir diretamente sobre o vínculo e interação entre a mãe e o filho com deficiência.

Uma situação frequentemente encontrada nas relações entre mães e bebês com deficiência é abordada nas pesquisas de Amiralian e Becker, realizada em 1992 quando afirmam que em muitos casos há um desencontro entre as respostas comportamentais entre mãe bebê com deficiência. As autoras observam que as mães têm dificuldades em descobrir as pistas que expressam as necessidades do bebê com deficiência e que, por outro lado, a mãe é pouco realimentada pelas respostas muitas vezes limitadas pela criança com falhas constitucionais. É provável que ocorra um desencontro entre mãe e filho, o que coloca em perigo a qualidade do vínculo e da interação entre ambos.

Os autores Schwengber e Picinini (2003) dizem que é possível que a interação mãe-bebê com deficiência possa ser afetada desde o momento em que a mãe é informada que teve um bebê com uma síndrome ou uma etiologia que tenha como consequência o atraso no desenvolvimento deste. Pois, frequentemente, as mães enfrentam períodos difíceis, nas interações com seus bebês, devido a fatores emocionais, choque, tristeza ou ansiedade, para, em seguida, gradualmente ocorrer uma reorganização na direção.

Para Barbosa, Chaud e Gomes (2008), muitas vezes há um rompimento afetivo com o filho, a mãe não consegue cuidar de seu bebê e amamentá-lo, vivenciando posteriormente o sentimento de culpa por suas atitudes e pelas consequências destas. Muitas vezes, o sentimento de rejeição que poderá se manifestar na mãe concretiza em posturas de abandono, caracteriza-se por não investimento, seja de amor, de dedicação ou de cuidado ao filho ou de superproteção, negação da deficiência, configurando um estado emocional muito forte à criança, condição que a impossibilita de se envolver em carinhos e cuidados, não conseguindo estabelecer a interação e o vínculo materno ao bebê.

Compreender os sentimentos maternos com relação ao contato corporal com o filho, logo após o nascimento, leva-nos a reafirmar que se a mãe se sentir propensa,

apoiada e livre para iniciar esta caminhada desde o dia do parto, no momento em que a criança vem ao mundo, ainda que esta criança possua uma condição de deficiência, podendo tocá-la, senti-la, acarinhá-la e amamentá-la, terá pistas mais seguras e alvissareiras para começar o aprendizado das “tarefas” culturais da maternagem, adaptando-se à condição desta criança.

Os estudos de Batista *et al.* (2023) apontam que as exigências colocadas sobre as mulheres, como a responsabilidade da maternidade e as obrigações familiares, as sobrecarregam e, frequentemente, as decepcionam por não poderem prosseguir com outros objetivos, como buscar educação, se envolver em atividades esportivas ou praticar dança. O peso adicional advindo da maternidade e das responsabilidades de cuidado impostas às mulheres afeta sua independência e liberdade de fazer suas próprias escolhas.

Além disso, os aspectos psíquicos da família podem ser negligenciados, concentrando toda a atenção na criança. A mãe passa a ser apenas aquela que irá zelar pelo filho e seguir as orientações dos profissionais (GUERRA *et al.*, 2015).

O estudo de Crisóstomo *et al.* (2019) apontam a necessidade de considerar em nossa sociedade todos os sentimentos, obstáculos e complexidades que influenciam diretamente a vida das mulheres que se tornam mães de crianças com deficiência, enfatizando a importância de estabelecer redes de apoio emocional para oferecer suporte a essas mulheres.

Neste sentido, atividades como rodas de conversas em grupos que facilitem momentos de expressão e diálogo devem ser facilitadas em instituições e escolas e neste contexto encontramos a dança como uma atividade complementar da rede de apoio que favorece momentos de autoexpressão, interação e ludicidade entre mães e filhos com deficiência numa perspectiva interativa, que favorece o reconhecimento de pessoassocialmente excluídas de serviços sociais e culturais.

EXPRESSÃO CORPORAL E DANÇA: A INTERAÇÃO ENTRE MÃE E FILHO COM DEFICIÊNCIA

Interação é ponto de encontro e desencontro, construções e conflitos, no qual nenhum indivíduo se afasta da mesma forma como se aproximou, pois um modifica o outro na medida em que o leva, minimamente, a refletir sobre o novo (ARAÚJO, 2017).

A dança e expressão corporal estão intimamente ligadas e para compreender o corpo que dança, suas características e seus movimentos criativos faz-se necessário pensar o termo expressão, não apenas das habilidades físicas/expressivas do corpo, mas da historicidade, conceitos, relações, sentimentos e percepções envolvidos como resposta ao processo de constituição de cada corpo expresso na sua individualidade e nas relações de coletividade.

Historicamente, a expressão corporal e a dança nasceram com o homem, antecedendo a linguagem verbal; que por sua necessidade de comunicação aprende a gesticular, aprende a exteriorizar suas ideias e seus desejos.

A dança, a mais antiga das artes, que nada mais é do que uma resposta corporal às determinadas motivações e necessidades de expressão e comunicação, característica de todo ser social (PEDROSA; TAVARES, 2009).

O corpo se associa ao movimento, à expressão, ao sentido, à liberdade, à criatividade e ao dinamismo, e todos esses aspectos correspondem à identidade humana. Assim, os gestos e as expressões do corpo carregados de significados ganham sentidos cada vez mais precisos.

O termo expressão corporal foi criado na década de 1950 para dar sentido a uma nova linguagem corporal que estava sendo criada e desenvolvida. O nome expressão corporal busca trazer um conceito de dança, o qual possibilita ao homem transmitir seus pensamentos, ideias e emoções por meio do corpo. A expressão corporal é uma atividade artística que se baseia primordialmente no movimento, no gesto e na quietude do corpo.

A expressão corporal, segundo Pedrosa e Tavares (2009), é um aprendizado que engloba sensibilização e conscientização, classificando-se como uma espécie de estilo pessoal, manifestado através de diversos movimentos, posições e atitudes. Assim, é válido ressaltar que nós, seres humanos, somos pura expressão, afinal são olhares, sorrisos, mãos, lágrimas, voz e gestos. Em suma, a expressão corporal é uma atividade organizada, dotada de objetivos que visam o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, criatividade e principalmente da comunicação. Logo, fica explícito que a expressão corporal é uma linguagem, é um aprender sobre si mesmo, é usar a nossa própria máquina: o nosso corpo, para transmitir sentimentos.

A dança, também considerada como um dos conteúdos da educação física, é uma linguagem da arte que expressa diversas possibilidades de assimilação do mundo. Caracterizada pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos ou improvisados, é uma atividade artística que se baseia primordialmente no movimento, no gesto e na quietude do corpo. A dança pode existir como manifestação artística, diversão, educação, terapia ou cerimônia. Como arte, a dança se expressa através dos signos de movimento com a intenção de comunicação.

De forma geral, a dança é o instrumento, um meio canalizador de emoções; seja qual estilo for, a dança é a arte que envolve e desmistifica qualquer preconceito existente.

Para Batista *et al.* (2023), é fundamental destacar que, na prática da dança, as chances de interação entre as pessoas, com suas particularidades individuais, promovem o desenvolvimento de uma cidadania com habilidades críticas, reflexivas e criativas. Dentro desse cenário, o indivíduo se torna capaz de analisar sua própria condição, reconhecendo suas restrições como um passo inicial para superá-las. Assim, essa atitude colaborará para o progresso de uma sociedade mais reflexiva e inclusiva.

A expressão corporal e a dança enquanto atividade oferecida em uma perspectiva inclusiva foi criada, portanto, com a finalidade de dar às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a possibilidade de desenvolver seu potencial de movimento e suas habilidades artísticas, bem como proporcionar meios que permitam a todas as pessoas praticar a dança. Com foco principal na capacidade e não a limitação, promove uma constante reavaliação de valores, crenças e atitudes pessoais e sociais em relação à deficiência, às semelhanças e diferenças humanas (ALESSI; ZOLBROD, 2011).

Ao oferecermos atividades com a dança e a expressão corporal em grupos compostos por pessoas com e sem deficiência em um mesmo contexto, é possível facilitar uma interação entre diferentes corpos e mobilidades, criando um ambiente favorável para a formação de vínculos afetivos, reflexões, busca de identidade social, autonomia, autoestima, criatividade, cumplicidade, entre outros aspectos que poderão transcender limites corporais, emocionais e perceptivos.

O conhecimento em dança é construído cotidianamente com base nas experiências individuais e na interação do sujeito com o outro e com o mundo, respeitando as limitações próprias. Quanto maior for o repertório de experiências vividas corporalmente maiores serão as chances de aprendizagem e autonomia para o indivíduo.

No caso da pessoa com deficiência, a necessidade de movimentar-se no espaço explorando seu corpo, suas possibilidades e limites são primordiais para a aquisição de alguns conceitos concretos.

Neste sentido o corpo expressivo é um corpo construído pelas suas vivências e pelas marcas feitas pelo outro, pelo olhar do outro, pelo desejo que se deixa ver em seu ato de se mover no gesto, na interação entre o aprender, o ensinar, ao criar possibilidades de movimentos dançantes.

Falemos então das experiências corporais de mulheres que são mães de crianças com deficiência que se encontram diante do corpo do filho com o dever de interagir e ensinar sobre as coisas do ambiente que o rodeiam. É exatamente com este corpo muitas vezes cansado das rotinas cotidianas que a mãe se comunica com o filho, este corpo que constrói e é construído por meio desta relação interativa entre a díade.

Para tanto, a dança entre mãe e filho com deficiência pode ser uma opção para ressignificar uma relação interativa, expressiva, lúdica e artística entre a díade que poderá oportunizar a movimentação necessária para a criança com deficiência e a expressividade materna.

Nesse contexto, segundo Lopes e Araújo (2015, p.2), “ninguém possui um entendimento tão profundo do corpo de seu filho quanto a mãe, já que, desde a gestação, essa criança é nutrida e movida pelo ritmo e movimento maternos”. Quando a criança enfrenta uma deficiência, muitas vezes são as mães que se dedicam a interagir corporalmente em situações do cotidiano como carregar, manipular, posicionar e guiar, visando auxiliar seus filhos a conquistar autonomia e realizar tanto atividades simples quanto complexas. Dessa forma, tais situações possibilitam que essas mães

desenvolvam um entendimento delicado sobre as habilidades de movimento, equilíbrio, postura e peso do corpo de seus filhos.

No entanto, é incomum que as mães de crianças com deficiência apliquem seus conhecimentos sobre os movimentos diários e a sensibilidade em relação aos corpos de seus filhos para realizar atividades corporais, expressivas e recreativas, como a expressão corporal e a dança em dupla ou grupo.

Na área da educação, a percepção de um organismo moldado pela sociedade tem levado especialistas a desenvolver abordagens educacionais que priorizam a criatividade, promovendo a expressão individual como um organismo sociocultural e político. Dessa forma, as estratégias metodológicas devem facilitar a compreensão dos temas, visando à autonomia dos participantes para manifestar sua identidade e sua maneira de ser e se fazer presente no mundo.

Nessa perspectiva, a dança favorece o conhecimento do próprio corpo, integrando uma melhor percepção das emoções e sentimentos, promovendo, consequentemente, o desenvolvimento das competências emocionais relevantes para promoção de relações mais estáveis consigo e com os outros. (ASSUMPCÃO; MACARA; JANUÁRIO, 2016).

Para tanto foi possível sistematizar uma proposta metodológica facilitadora para a realização desta atividade entre mãe e filho com deficiência através de uma ação mediada por vivências corporais e expressivas e adaptada as diferentes condições de deficiência dos filhos, considerando diferentes corpos e realidades maternas.

Neste estudo, apresentamos uma proposta metodológica com uma sequência de atividades práticas que foram oferecidas ao longo de vinte anos de atuação contínua da autora com um grupo de mães e seus filhos com deficiência por meio de aulas de dança semanais, também tema de estudo da tese de doutorado realizada no ano de 2018 pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ADAPTAÇÃO DA METODOLOGIA DE CONTATO E IMPROVISAZÃO

No presente estudo, adaptamos as atividades práticas da Metodologia de Contato e Improvisação por Paxton na década de 70 e adaptada por Lopes e Araújo (2015), de forma associada à implementação de vivências de Expressão Corporal e de Dança Criativa com elementos cênicos. Esta proposta de intervenção teve por objetivo incentivar e mediar a interação corporal entre a dupla mãe e filho com deficiência por meio das atividades lúdicas e expressivas, facilitando o processo criativo coreográfico entre a dupla por meio de brincadeiras corporais e sequências de movimentos espontâneos. Para além disso, também possuiu a finalidade de estimular a interação e a relação entre o conjunto, ou seja, entre as duplas de mães e seus filhos com deficiência, incentivando um possível diálogo entre todos do grupo.

METODOLOGIA CONTATO E IMPROVISAÇÃO

A metodologia Contato e Improvisação é uma prática de dança criada e desenvolvida nos anos setenta, nos Estados Unidos, pelo bailarino Steve Paxton e um grupo de artistas, intrigados com as formas massantes e formatos corporais pré-estabelecidos das escolas e companhias de dança, e ainda, vivendo sob um forte contexto histórico de contracultura no marco da dança pós-moderna. Esta técnica foi logo amplamente disseminada fora do âmbito artístico por vários países como uma nova “dança social”, por se apresentar como igualitária e democrática. A ideologia do Contato e Improvisação define o dançarino menos por aparência e mais em termos de ação e sensação do corpo. A técnica não é muito estilizada, nem rígida em sua fórmula, não se almeja o quão rápido, alto, forte ou flexível o indivíduo pode ser, mas sim a qualidade da parceria que ele pode desenvolver com o outro participante (KRISCHKE, 2012).

O Contato Improvisação não define, a priori, o movimento e o ser humano, pois é em relação que eles se manifestam. Corpo, bailarino, gesto e dança se constroem dentro de princípios gerais de movimento (de modo geral, comuns a todas as pessoas, como as leis físicas do movimento), e não a partir de um modelo fechado e estilizado. O diálogo com o outro, no qual a comunicação nasce da percepção e da sensação imediata, pode favorecer a autoexpressão e a individuação.

Nesta prática corporal de improvisação com foco na relação entre os participantes, os professores tornam-se mediadores em um processo que se inspira no encontro entre as pessoas para além das palavras, em que a lógica e o significado não estão predefinidos em termos de movimentos (KRISCHKE, 2012).

O foco está no sentido do tato como orientador do movimento, facilitador da entrega e potencializador de níveis mais sutis de comunicação não verbal. Isso requer que o participante reconheça a identidade e integridade do outro a partir da “escuta corporal”, por meio de um nível de envolvimento físico de grande intimidade, contudo desprovido de aspectos da sexualidade.

Os princípios que guiam as aulas são a consciência corporal, a expressão livre do movimento, as técnicas de relaxamento, os princípios da física de peso e gravidade, a condução, a queda, o rolamento e a força centrífuga, dentre outros, geralmente praticado com ou sem o uso da música.

O conceito de “dança sem julgamentos” e a não separação por níveis de habilidades e experiências, ao menos em termos explícitos, intensificou a atmosfera das situações de muitas danças sociais e se contrapôs a todos os ensinamentos de dança moderna e de ballet clássico.

A metodologia se fundamenta em uma forma de dança espontânea, sensorial e física em que duas ou mais pessoas brincam com o movimento, sendo o apoio como base para um diálogo expressivo corporal composto de toque, peso e pressão. É a aceitação do outro e de si na construção de uma dança única no presente.

A ADAPTAÇÃO DA METODOLOGIA CONTATO E IMPROVISAÇÃO

Para a constituição da nossa proposta, realizamos algumas adaptações na Metodologia de Contato e Improvisação, considerando a não rigidez da proposta original para adequá-la especificamente ao público-alvo de mães-filhos com deficiência intelectual e/ou físico-motora.

Inicialmente, em relação especificamente à técnica da metodologia de Contato e Improvisação, inserimos músicas instrumentais diversas no sentido de incentivar e motivar o movimento dançante entre as duplas ou pares, embora a técnica original inicialmente tenha sido criada e praticada sem a necessidade do recurso musical. Consideramos que no contexto da dança voltada para a nossa população composta de mães e filhos com deficiência, o uso da música facilitaria a interação e o movimento espontâneo entre a díade, pois o silêncio poderia deixá-los inibidos e menos motivados. Neste sentido, utilizamos a técnica sem o recurso da música apenas em alguns momentos específicos da atividade após um período de prática e interação.

Para a execução das práticas, de princípio, as atividades foram simplificadas, podendo ser estabelecido o contato físico apenas por um toque no final de cada movimento realizado por um dos componentes da dupla ou trio, sem a necessidade do deslizar corpo a corpo dos parceiros durante toda a dança. Com isso buscamos facilitar o contato entre as mães e seus filhos, o entendimento das crianças com deficiência intelectual e a ação motora das crianças com deficiência física ao dividir as tarefas em partes com ações mais simples de serem realizadas e, ao mesmo tempo, possibilitamos um entendimento e uma construção do toque pelas crianças de forma dessexualizada.

Durante o prosseguimento das aulas, houve uma mediação da professora para que os movimentos inicialmente fossem produzidos de maneira suave e lenta, economizando a energia do corpo, facilitando o sentir e a respiração, estimulando a construção de conhecimento das crianças com deficiência intelectual sobre o movimento que estavam realizando e, ao mesmo tempo, evitando possíveis quedas e movimentos bruscos que pudessem ocasionar lesões tanto nas mães como nos filhos que apresentavam deficiência físico-motora.

Além dessas adaptações específicas na metodologia de Contato e Improvisação, inserimos na nossa proposta músicas com cadências variadas, ao som de uma estória, poesia ou no silêncio, e também elementos cênicos/ objetos mediadores.

DANÇA CRIATIVA

O termo dança criativa é entendido como uma prática de dança que tem o foco voltado para instigar a capacidade de criação. Baseia-se na organização espacial do movimento e na sua qualidade, ritmo e dinâmica (CAMPEIZ; VOLP, 2004). Privilegiam-se temas básicos de movimento e suas variações, em contraponto às sé-

ries de exercícios codificados e sequências de passos repetitivos. Nesta abordagem, o indivíduo é a primeira fonte e, por isso, no ensino busca-se o indivíduo criador ao invés do intérprete.

Nas aulas de dança criativa são privilegiados os temas básicos de movimento e suas variações, ao invés de uma série de exercícios estandarizados (MIRANDA, 2008). A dança criativa estimula a criatividade e a autoexpressão ao proporcionar uma atmosfera amigável, informativa e aberta, criando um ambiente de aprendizagem positivo. Além disso, ela pode melhorar o desenvolvimento social através do jogo imaginativo e das atividades cooperativas (GILBERT, 1992 *apud* CAMPEIZ; VOLP, 2004).

É também considerada como ensino diferenciado que resume em aprendizado criativo dos elementos da dança, resultando no prazer de dançar e de expressar-se por meio do corpo. O indivíduo é a primeira fonte e, por isso, no ensino busca-se o indivíduo criador ao invés do intérprete. Assim, é um corpo com suas habilidades que se envolve e interage com os elementos que podem ser explorados, aprendidos, organizados e utilizados.

OBJETOS MEDIADORES/ OBJETOS CÊNICOS: OS ESTÍMULOS CRIATIVOS

Para o desenvolvimento dessa vivência, foram introduzidos objetos mediadores, ou objetos cênicos, que agiram como estímulos criativos e mediadores do movimento, facilitadores do processo de criação coreográfica entre as duplas mãe-filho e também nas vivências realizadas em trios e grupos.

Nas práticas pedagógicas educativas, bem como na terapia ocupacional, um objeto concreto mediador é utilizado para que a criança tenha a oportunidade de experimentá-lo como objeto de conhecimento, explorá-lo, descobri-lo e recriá-lo, sem o medo do erro.

Nas artes cênicas como a dança, denomina-se objeto cênico qualquer objeto que faça parte de uma cena, que tenha significado para a coreografia.

Na Dança, o objeto cênico tanto serve à representação dramática quanto à condução da coreografia. O objeto aparece como personagem, marca espaço e representa uma peça no processo da composição coreográfica.

Estes objetos mediadores ou cênicos utilizados nesta proposta são bolas grandes e pequenas, lenços de cores, texturas e tamanhos variados, cadeiras de diferentes formatos, arcos, bastões, bambus, bacias com água, mesas e folhas de papel.

Isto posto, torna-se relevante descrevermos, a seguir, as principais funções de alguns destes elementos utilizados durante as vivências propostas nas aulas de dança.

1. As bolas utilizadas variam em tamanho, texturas e cores, auxiliando no equilíbrio e controle de tônus muscular por parte das crianças, além de permitir uma interação lúdica entre a díade mãe-filho e o grupo por meio da possibilidade de brincadeiras cooperativas com os movimentos e a bola.

2. Os lenços, em texturas, cores e tamanhos variados, estimulam a leveza, o tato, o toque e a criação de movimentos livres.
3. As cadeiras e também mesas em diferentes designers e tamanhos, facilitam o apoio, equilíbrio, as variações posturais e criações de diferentes formas corporais e deslocamentos.
4. Considerando a fluidez e a importância vital do elemento água presente desde a gestação e também muito utilizado em terapias ocupacionais e atividades psicomotoras, as bacias com água podem auxiliar nos fortalecimentos de vínculos e contato corporal entre mãe e filho. Estas bacias em diferentes tamanhos e temperatura agradável da água, quando utilizadas em dias quentes, facilitam o contato corporal, o toque afetivo, a criatividade, o resgate do brincar e o prazer entre a díade.

Para a criança com deficiência intelectual, todos estes objetos/ elementos cênicos atuam como mediadores e motivacionais para a interação e o movimento. Tais objetos facilitam o entendimento e a criação da dança por possibilitar uma ilustração concreta dos movimentos possíveis de serem realizados, superando um ato motor abstrato que pode ser de difícil entendimento por crianças com esta condição. Para as crianças com alterações motoras, os objetos empregados podem favorecer a motivação e facilitar o controle e equilíbrio corporal para a realização dos movimentos dançantes.

Para as mães, estes objetos mediadores agem como estímulos para a criação de sequências de movimentos coreografados e para a interação com os filhos, além de facilitar a liberdade de expressão, a autonomia de movimentos e os relacionamentos interpessoais entre o grupo.

A aproximação da mãe-filho até o objeto mediador ou cênico de interesse compreende em desenvolver um caminho pelo espaço utilizando-se as habilidades motoras possíveis de locomoção entre as díades em relação e interação com o objeto. Essa aproximação até os objetos exige variações desafiantes tendo em vista a criação de uma sequência de movimentos de deslocamento, aproximação, encontro, contato indireto e contato direto com o objeto mediador (tecidos, bolas etc.).

O momento de aproximação envolve tanto a atenção e locomoção, quanto os gestos. A aproximação pode ser efetuada a partir de qualquer direção espacial e movimento. Exploram-se, neste momento, as sensações, descobrindo as características do objeto mediador/ elemento cênico, como cheiro, textura, cor, temperatura, forma, peso e tamanho. No momento do encontro, é importante a relação espacial da localização dos sujeitos da ação, e existe uma total liberdade direcional, respeitando o contexto da situação. A interação compreende o emprego de várias partes do corpo em direção ao alvo, a partir de várias direções, enquanto que o contato indireto significa ir ao objeto de interesse sem tocá-lo. O contato, propriamente dito, foi sugerido

com a utilização das habilidades motoras possíveis, manipulações com variações desafiantes dos elementos do esforço.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A metodologia de intervenção utilizada foi composta por dois momentos distintos.

O primeiro momento configurou-se como um momento inicial, com as primeiras quatro aulas destinadas a uma aproximação, primeiros contatos corporais, movimentos espontâneos e conhecimento da dança e da metodologia empregada pelos participantes. Cada uma dessas aulas iniciais foi estruturada da seguinte forma:

Figura 1 – Primeiro momento de intervenção.

Primeiro momento da intervenção

Círculo de boas-vindas: Neste momento, todas as duplas sentam-se em círculo, as mães no chão com seus filhos no colo ou na cadeira de rodas de acordo com as possibilidades, a professora estimula um bate-papo informal e canta uma música de saudação que é sempre repetida no início de cada aula. **Aquecimento:** inicia-se um aquecimento em círculo bem lento e lúdico para trabalhar todas as partes do corpo, mover as articulações e estimular a respiração.

Exploração do espaço e pequenos contatos entre o grupo: a professora orienta para que as duplas mãe-filho(a) juntos explorem todo espaço da sala de aula, percorrendo centro da sala, as diagonais e os cantos. Durante esta trajetória devem realizar um pequeno contato, seja por olhares, por toque de mãos ou outro tipo de interação quando se aproximarem de outra dupla de mãe-filho.

Desenvolvimento do tema e prática do contato improvisação: a professora apresenta a técnica do contato e improvisação, explica e demonstra como realizar os movimentos improvisados em duplas, convidando sempre uma mãe do grupo ou criança para vir ao centro da roda para ajudá-la. Este momento foi retomado nas quatro primeiras aulas.

Prática e mostra dos melhores momentos em grupo: as duplas se espalham pela sala e iniciam a prática (mãe e filho). Primeiramente com músicas instrumentais mais lentas e, em seguida, com ritmos variados.

Após 20 minutos de prática, novamente o grupo retorna à formação em círculo e a professora convida duplas mãe-filho que queiram ir ao centro do círculo para mostrar ao grupo como está sendo sua evolução.

Reverence final em grupo: ainda em círculo, a professora media um agradecimento espontâneo individual onde cada um faz seu agradecimento e sua despedida da aula e escolhe um componente do grupo para fazer o seu, ou segue a ordem de sequência de posicionamento do círculo. Este momento foi variado em cada aula, alternando com abraços, beijinho no rosto, carinho, flores, fitas de ginástica rítmica ou pedaços de tecidos finos nas mãos para fazer o movimento de agradecimento e entregar ao colega.

Em um segundo momento, a partir da quinta aula, estas passaram a ter maior exploração das possibilidades metodológicas da proposta, uma vez que os participantes já tinham compreendido o funcionamento da mesma seguindo a seguinte estrutura:

Figura 2 – Segundo momento da intervenção.

Segundo momento da intervenção

Círculo de boas-vindas: neste momento, as duplas sentam se em círculo, as mães no chão com seus filhos no colo ou na cadeira de rodas de acordo com as possibilidades, a professora estimula um bate papo informal e canta uma música de saudação seguida de movimentos corporais de saudação e cumprimentos que é sempre repetida no início de cada aula.

Aquecimento: iniciou-se um aquecimento em círculo bem lento e lúdico para trabalhar todas as partes do corpo, mover as articulações e estimular a respiração.

Desenvolvimento do tema e prática do contato improvisação: nestas aulas, a professora já não explica a técnica e nem demonstra corporalmente, apenas solicita verbalmente a formação de pares para a realização desta atividade.

Prática e mostra dos melhores momentos em grupo: as duplas se espalham pela sala e iniciam a prática (mãe e filho). Primeiramente, com músicas instrumentais mais lentas e, em seguida, com ritmos variados.

Após 15 minutos de prática, novamente o grupo retorna à formação um círculo e a professora convida duplas que queiram ir ao centro do círculo para mostrar ao grupo como está sendo sua evolução.

Troca de pares: a professora sugere a troca de pares ou a formação em trios, ou seja, as duplas de mães e filhos interagem com outra mãe, com a professora, ou com o filho de outra dupla formando uma tríade mãe –seu filho –filho de sua colega, ou mãe –seu filho –outra mãe.

Apresentação de elementos cênicos/ objetos mediadores: neste momento, a professora apresenta um elemento cênico ou objeto mediador da interação. Estes elementos são: lenços finos coloridos, bolas de diferentes tamanhos e texturas, arcos, bastões, cadeiras com design variados, fitas etc. A professora sugere que as duplas explorem estes elementos e todas as possibilidades de movimentos possíveis de serem realizados com eles. Os elementos são trocados a cada aula, ou seja, a cada aula um novo elemento é apresentado.

Criação e montagem de coreografias: Esta atividade consiste em criar uma coreografia em duplas, trios ou grupo mediados pela professora quando necessário ou solicitado pela dupla ou grupo.

Massagem: a professora disponibiliza óleos naturais com aromas suaves para que as mães possam massagear os seus filhos, a si mesmas e umas às outras.

Reverence final em grupo: ainda em círculo, a professora media um agradecimento espontâneo individual onde cada um faz seu agradecimento e sua despedida da aula e escolhe um componente do grupo para fazer o seu, ou seguem a ordem de sequência de posicionamento do círculo. Este momento foi variado em cada aula, alternando com abraços, beijinho no rosto, carinho de flores, fitas de ginástica rítmica, pedaços de tecidos finos nas mãos para fazer o movimento de agradecimento e entregar ao colega.

Roda de conversa sobre a aula: este é o momento de mães e filhos falarem sobre a aula, seus sentimentos, suas ideias, entre outros assuntos que possam surgir.

Avaliação da atividade: considera-se o relato e as observações das mães e dos registros no diário de campo e observações da professora mediadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo abordamos a importância da dança e da expressão corporal como ferramentas fundamentais para promover a interação entre mães e filhos com deficiência. Diante da complexidade das relações familiares e das demandas específicas enfrentadas por mães de crianças com deficiência, destacamos a necessidade de abordagens inclusivas e adaptadas, que considerem as características individuais de cada criança e as habilidades maternas.

Ao adaptar a metodologia de Contato e Improvisação, juntamente com elementos da Dança Criativa e objetos mediadores, buscamos proporcionar um ambiente lúdico e acolhedor, onde mães e filhos pudessem explorar livremente seus corpos e expressar suas emoções. Essa abordagem não apenas facilita a interação entre as duplas mãe-filho, mas também estimula o desenvolvimento motor, emocional e social das crianças com deficiência.

Ao longo das práticas propostas, observamos que a dança se tornou uma linguagem universal, capaz de transcender as barreiras físicas e comunicar sentimentos, desejos e experiências compartilhadas entre mães e filhos. Além disso, a utilização de objetos mediadores enriqueceu as vivências, proporcionando estímulos sensoriais e criativos que favoreceram a participação ativa de todos os envolvidos.

Portanto, entendemos que a dança e a expressão corporal oferecem um caminho promissor para fortalecer os laços afetivos e promover o desenvolvimento integral de crianças com deficiência, ao mesmo tempo em que proporcionam momentos de interação e autoexpressão para suas mães. Essas práticas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais reflexiva, inclusiva e acolhedora para a mulher que se torna mãe de um filho com deficiência, bem como proporcionar aos filhos oportunidades de vivências corporais e fortalecimento de vínculos por meio da arte e do movimento.

REFERÊNCIAS

ALESSI, A.; ZOLBROD, S. *Manual para certificação de professores Danceability*. Tradução Virgínia Souza, Marília Carneiro, Carla Vendramin e Neca Zarvos. Florianópolis: 2011.

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986.

ASSUMPÇÃO, V.; MACARA, A.; JANUÁRIO, C. Práticas Inclusivas na Dança: Estratégias de Ensino de Professoras de Dança dos Núcleos de Arte. JORSEN. Lisboa, Portugal, v. 16, n.s1, p. 880-883, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12228>. >. Acesso em: 9 jan. 2024.

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 46-52, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BASKUÑAN, M. Luz, paego temprano madre (cuidador) hijo. *Pediatría al día*. Chile, 2004.

BATISTA, N. C.; BRISOLA, E. M. A.; GOMES, C. A. S. *Dança e Inclusão Social: Limites e Possibilidades*: Varginha, MG, v. 25, n. 1, p. 50-65, 2023.

BOLSANELLO, M. A. *Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce*. 1998. 146 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CRISOSTOMO, K. N.; GROSSI, F. R.; SOUZA, R. S. As representações sociais da maternidade para mães de filhos/as com deficiência. *Rev. Psicol. Saúde*, Campo Grande, v. 11, n. 3, p. 79-96, dez. 2019, Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2019000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CAMPEIZ, E. C. F. S.; VOLP, C. M. Dança criativa: a qualidade da experiência subjetiva. *Motriz*, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 167-172, 2004. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n3/10ECS.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CAZÉ, C. M. J. O.; OLIVEIRA, A. S. Dança além da visão: possibilidades do corpo cego. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 3, p. 293, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3592/4263>>. Acesso em: 4 jan. 2024.

FAQUINELLO, P.; COLLET, N. Vínculo afetivo mãe/criança na unidade de alojamento conjunto pediátrico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 294-304, 2003.

GUERRA, C. *et al.* Do sonho à realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. *Contexto – enfermagem*. Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-466, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000200459&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KRISCHKE, A. M. A. *Contato improvisação: a experiência do conhecer e a presença do outro na dança*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOPES, K. F. Dança, arte, educação e terapia: uma possibilidade para pessoas com deficiência. *Revista Fenacerci*, 2018, Lisboa, p. 13-15, anual, 2018.

LOPES, K. F.; ARAÚJO, P. F. Contato, improvisação e interação: a dança entre mães e filhos com deficiência. *Pensar a Prática*, v. 18, n. 1, mar. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/25748>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

LOPES, K. F.; BARNABÉ, R.; ARAÚJO, P. F. Um encontro pela dança: trajetórias e conquistas. São Paulo: Phorte, 2015.

MEIADO, A. C. O retrato da exclusão: um estudo de caso sobre a deficiência mental severa no ambiente familiar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MIRANDA, R. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (org.). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBAS, A. F. P. Responsividade materna; articulações teóricas, discussões conceituais e uma investigação empírica em contexto urbano brasileiro. Projeto de Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite para reflexões teóricas. In: SEIDL DE MOURA, M. L. (org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 21-59.

SCHWENGBER, Daniela Delias de Sousa; PICCININI, Cesar Augusto. O impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. *Estud. psicol.*, Natal, v. 8, n. 3, p. 403-411, fev. 2024. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300007&lng=en&nrm=iso>

WELTER, I. *et al.* Gênero, maternidade e deficiência: representação da diversidade. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 98-119. jan./jun. 2008.

CAPÍTULO 7

ASPECTOS PSICOLÓGICOS, QUALIDADE DE VIDA E O CORPO DA MULHER COM DEFICIÊNCIA: ENSAIOS E REFLEXÕES

NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA • DÉBORA GAMBARY FREIRE • VIVIAN DE OLIVEIRA
BRUNA BENÍCIO • STEPHANIE MÜLLER • MAGALI CRISTINA RODRIGUES LAMEIRA
ANA JÚLIA ZAMBRINI DE MIRANDA • MARLUS ALEXANDRE SOUSA
RUBENS VENDITTI JÚNIOR

INTRODUÇÃO

A criança, logo após o nascimento, entra em contato com um mundo já pronto e constituído socialmente; também fica rodeada por uma sociedade composta por regras e normas que ditam o que é considerado desejável. Para se incluir nesta complexa “roda viva” social, há a necessidade de adaptação e inserção social. Toda esta dinâmica muitas vezes se acentua quando tratamos da educação e desenvolvimento de uma criança PCD (pessoa com deficiência) em movimento. Com isso, por meio da linguagem verbal e simbólica, atribui-se sentido aos artefatos e à cultura material e imaterial (SERRANO-BARQUIN; SERRANO-BARQUIN; ZARZA-DELGADO; VELEZ-BAUTISTA, 2018).

Dentre os valores sociais repassados desde o início da vida, o modelo de corpo masculino e feminino se distinguiu e características diferentes foram cobiçadas a depender do sexo do sujeito. O modelo de corpo perfeito e sem deficiência também passa a ser ditado socialmente como sinônimo de eficiência, produtividade e rendimento.

Os meios de comunicação social (MCS) contribuíram para a propagação de estereótipos bem definidos e o corpo feminino passou a ser erotizado em maior proporção do que o masculino. Também as características subjetivas e intelectuais foram menos valorizadas em detrimento da aparência física da mulher (SERRANO-BARQUIN; SERRANO-BARQUIN; ZARZA-DELGADO; VELEZ-BAUTISTA, 2018). Já a mulher PCD incorpora dois grandes tabus sociais; ou seja, entra nesta “fila” social das minorias duas vezes, duplamente estigmatizada; pois sofrerá não somente as discriminações de gênero em um mundo masculino e machista, como também terá a “ineficiência” de ser uma pessoa com deficiência; que precisará de diversos esforços e mobilizações para ser incluída, aceita e reconhecida socialmente. O objetivo deste capítulo é tecer algumas reflexões a respeito da mulher PCD, discorrendo suas

relações com as práticas corporais e esportivas e os aspectos psicológicos, além da necessidade de se pensar em atividades físicas adaptadas ao público PCD feminino.

ENTRE VÊNUS E MARTE: AS FUNÇÕES SOCIAIS (E CORPORAIS) DO MASCULINO E FEMININO

Silva (2015) explica que a diferenciação entre os gêneros teve início na constituição das civilizações; isto é, ao passo que os grupos foram se organizando em sociedades e outros agrupamentos sociais, diferentes características passaram a ser desejáveis em homens e mulheres, pautando papéis masculinos e femininos. Historicamente, temos diversas obras retratando a beleza feminina, dentre elas diversos padrões de corpos estéticos, perfeitos e que reforçam a fragilidade e sensibilidade feminina, tal qual o Nascimento de Vênus, de Botticelli (1484), apresentado a seguir na figura 1.

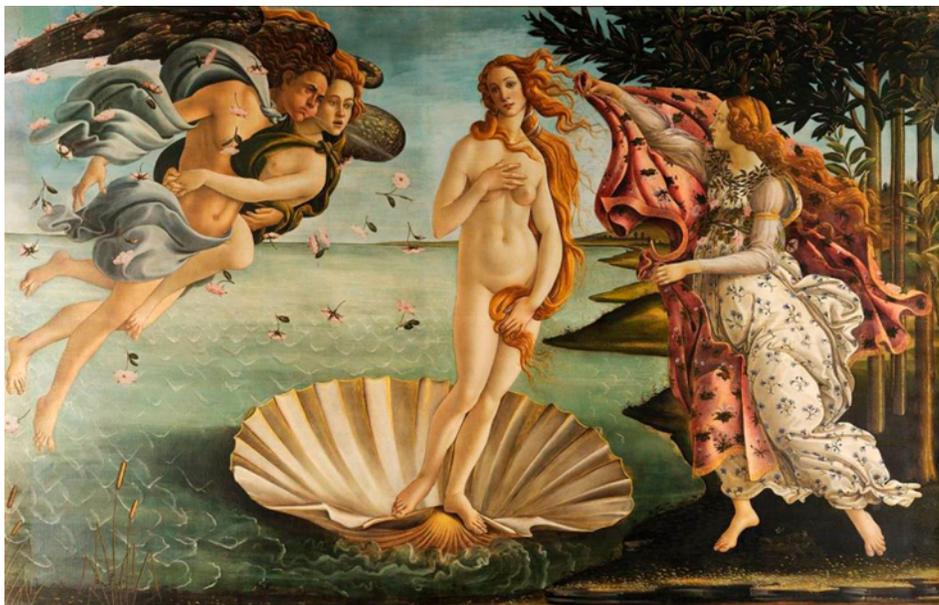


Figura 1 – “O Nascimento de Vênus” (1484). Quadro do pintor Botticelli. Acesso em: 18 jan. 2024. Disponível em: <https://medium.com/midium/o-que-%C3%A9-ser-mulher-para-a-arte-fc12f75976d> .

No Brasil, durante o período do Regime Militar, os valores conservadores e patriarcais acentuaram as diferenças entre homens e mulheres e sua justificava se fundamentava na ordem e moral que o governo almejava manter. A Igreja Católica, tendo um grande número de devotos devido à catequese ocorrida durante a coloniza-

ção, se posicionou apoiando tais princípios e os associando à vontade divina. Somente a partir dos anos 1980, no século XX, a vertente política pautada no feminismo, que visa garantir direitos iguais entre os sexos, ganhou força no Brasil, e reflexões a respeito das normas consideradas inquestionáveis vieram à tona.

Não obstante, a questão da deficiência historicamente também passa por processos, desde a segregação e isolamento das populações PCDs, passando pela integração e tentativas educacionais e sociais de inserção de alguns grupos PCDs, chegando até as propostas inclusivas da atualidade que consideram o respeito e o convívio com as diferenças, além da diversidade humana (GORGATTI; DA COSTA, 2008), permitindo acesso e quebra de diversos paradigmas que limitavam a visão da população PCD, inclusive as mulheres acometidas por condições de deficiência.

Papalia e Olds (1998) apontam a influência da família na constituição da subjetividade do indivíduo e argumentam que ela representa a primeira instituição social com que a criança tem contato, aprende e se desenvolve. Com isso, influenciados pelos fatos históricos e culturais, os pais diferenciam os ensinamentos voltados aos meninos e às meninas e propagam as divergências de gênero, naturalizando-as e perpetuando por muitas vezes a submissão social da população feminina.

As relações sociais presentes no meio familiar transmitem as diferenças de gênero de maneira com que pareçam filogenéticas e não sociais ou culturais. Os princípios patriarcais, ao imporem os papéis que cada sexo deveria exercer, atribuíram às mulheres as tarefas destinadas ao casamento e à maternidade. Com isso, elas tornaram-se responsáveis pelo sucesso matrimonial e deveriam agradar o cônjuge de diferentes maneiras, dentre elas, serem atraentes fisicamente para a satisfação do marido que, ao contrário, deveria se dedicar às funções externas e ao sustento do lar, com menor atenção dada à sua aparência (SILVA, 2015; COSTA, 2018).

Diante disso, Caminhas (2019) esclarece que os aprendizados repassados às crianças a respeito da diferenciação de gênero e punição aos que não seguem o padrão imposto, permeiam não somente o círculo social que abrange família, escola, igreja e outras instituições físicas, como também as mídias sociais, em função do desenvolvimento tecnológico.

Portanto, amparadas pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, as mulheres na contemporaneidade têm extrapolado alguns paradigmas impostos a elas durante séculos pela estrutura tradicional das famílias ocidentais. Estas mudanças têm sido motivadas pelas inúmeras influências e reorganizações desta estrutura social básica, e pelas alterações das funções, ambições e desejos femininos (FINELLI; SILVA; AMARAL, 2018).

As mudanças referidas acima compõem o contexto no qual a mulher está inserida. No entanto, para uma adequada análise psicológica, recorte fundamental deste texto, o indivíduo deve ser compreendido através da perspectiva biopsicossocial (STRAUB, 2014), a qual reconhece e interpreta o ser humano como a integração entre o contextual, ou social, o físico, ou biológico, e o psíquico. Outrossim, para con-

siderar a especificidade da população a que nos aventuramos discurrir – as mulheres PCDs – há que se considerar neste modelo biopsicossocial também as condições e especificidades da deficiência a qual esta ou aquela pessoa esteja sujeita, bem como suas diversas potencialidades (FREIRE, 2020).

Vislumbrando a perspectiva apresentada acima, este livro tem a pretensão de apresentar e discutir alguns dos aspectos psicológicos pertinentes e predominantes, mas não exclusivos às condições biológicas e sociais da mulher PCD contemporânea.

O aspecto psicológico que servirá como pano de fundo será a autoimagem, definida por Weiten (2016, p. 371) como o “conjunto de crenças que cada um possui sobre sua natureza, suas qualidades particulares e seu comportamento característico”. Aspecto que possui congruências, ou seja, quando há uma construção precisa desta autoimagem em comparação à realidade e incongruências, que são as diferenças existentes entre a autopercepção e a realidade vivida. Sendo um construto biopsicossocial, a autoimagem feminina atualmente tem sido amplamente influenciada por muitos fatores.

A IMAGEM CORPORAL FEMININA

As diferentes fases do desenvolvimento humano: a adolescência (ROSENBERG, 2015) e a menopausa (RODRIGUES, 2015); as mídias sociais (RODRIGUES, 2019); as intervenções cirúrgicas (MARINHO; DO AMARAL, 2017); e os eventuais transtornos de autoimagem (FERNANDES *et al.*, 2017; MADURO, 2018) são algumas das consideráveis influências que atuam, isoladamente ou em conjunto, na construção de uma autoimagem congruente.

Sendo um construto psicológico amplo, algumas das classificações da autoimagem recebem maior atenção por parte de pesquisadores das mais diferentes áreas: humanas, biológicas e saúde, são exemplos. Uma destas classificações é a autoimagem corporal, ou imagem corporal.

A imagem corporal é a representação mental do corpo, ou seja, a figura que construímos, em nossa mente, do nosso corpo e o modo pelo qual ele nos apresenta (SAIKALI *et al.*, 2004; TEIXEIRA *et al.*, 2015). Para Souza e Alvarenga (2016, p. 287) o corpo não é apenas constituído pela dimensão fisiológica, mas também por “sensações físicas, emoções, pensamentos, sentimentos, crenças e história, e, portanto, expressa a comunicação do indivíduo com o universo que o cerca”. Quem não se deslumbra ao se deparar com o retrato de Monalisa (figura 2) e observar os detalhes e diversos aspectos que abarcam todas estas dimensões e nos fornecem padrões e impressões a respeito daquela mulher retratada por Leonardo da Vinci?



Figura 2 – Monalisa (ou “*La Gioconda*”), a obra mais renomada de Leonardo da Vinci. Acesso em: 18 jan. 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pintura/mona-lisa/>

Portanto, a imagem corporal é formada pela cognição e também por outros aspectos subjetivos e de interação social. Por isso, pode ser dividida em duas dimensões: perceptiva e atitudinal. A dimensão perceptiva se relaciona com o entendimento do corpo pelo indivíduo; ou seja, seu tamanho, forma e peso. Para avaliação da dimensão perceptiva, são utilizados métodos que possibilitam a distorção do tamanho das dimensões do corpo por meio de aparatos de manipulação, buscando entender como o indivíduo entende o seu próprio corpo.

Já a dimensão atitudinal se relaciona com os aspectos afetivo, cognitivo e comportamentais. A fim de investigar quais são os comportamentos e as emoções do sujeito a respeito de seu corpo e sua aparência, são aplicados questionários, entrevistas e escalas para a avaliação desta dimensão (BANFIELD; McCABE, 2002; FERREIRA *et al.*, 2014)

Quando falamos de imagem corporal e insatisfação com o próprio corpo, falamos de um problema majoritariamente feminino. E este problema se acentua, quando

associada à imagem corporal feminina temos a condição de deficiência (temporária ou permanente) do público-alvo deste texto. Frank *et al.* (2016) investigaram a insatisfação com a imagem corporal de 299 estudantes de Educação Física, e constataram que as mulheres são as mais insatisfeitas com seus corpos (82,5% da amostra). Este é um dado interessante, pois mostra que mesmo para as estudantes de um curso da área da saúde, as questões de imagem corporal representam um problema. Os autores sugerem que a formação destes estudantes se volte para aspectos como imagem corporal, obesidade e comportamentos alimentares, para que isso gere uma futura prática docente mais adequada.

Salvini e Júnior (2016), ao estudarem a historicidade de mulheres atletas, especificamente do futebol profissional, constataram que a atratividade, sensualidade e beleza física equivaliam às competências esportivas e com isso, os meios de comunicação enfatizavam tanto as habilidades em campo quanto a boa aparência das atletas como algo pertencente e necessário ao gênero feminino, reforçando o que os autores chamam de feminilização normativa.

Snyder (2018), ao pesquisar a mesma temática, verificou a elucidação da beleza das atletas na mídia e o que se pretendia era comercializar o esporte a partir da atratividade das mulheres e não necessariamente de suas competências. Segundo os jornalistas entrevistados, elas deveriam ter características físicas pertinentes ao interesse masculino para que houvesse maior venda de ingressos, e para isso, o marketing e a publicidade deveriam sensualizá-las nas propagandas. Com isso, é possível concluir que a aparência física é um atributo valorativo em mulheres da área esportiva e, desse modo, há uma maior preocupação por parte delas em atender aos critérios físicos considerados necessários.

MAS, AFINAL, COMO SE CONSTRÓI ESTE PROCESSO EM UM CORPO FEMININO “DEFICIENTE”? DE QUE FORMA A MULHER PCD AVALIA SUA APARÊNCIA FÍSICA?

As mulheres, mesmo em idades muito jovens, já demonstram preocupação com seus padrões corporais. Petroski, Pelegrini e Glaner (2012), por exemplo, investigaram a relação de adolescentes entre 11 e 17 anos com seus corpos, e encontraram o resultado que diz que a insatisfação com a imagem corporal é frequente para o sexo feminino. Os autores afirmam ainda que a estética, a autoestima e a saúde são os motivos que mais influenciam essa insatisfação entre adolescentes.

Os dados acima se fundamentam no fato de que a adolescente experimenta uma série de alterações biológicas e fisiológicas devido às alterações hormonais e de constituição física próprias desta etapa do ciclo da vida (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

O surgimento dos caracteres sexuais primários e secundários, o aumento rápido das dimensões corporais, a menarca, as modulações do desejo sexual, a alteração no timbre da voz, dentre outros aspectos, carregam consigo uma diversidade de

impressões e expressões que interferem na percepção individual e do papel social da mulher.

De acordo com Rosenberg (2015), o período de transição característico da adolescência pode reforçar algumas alterações psíquicas como a baixa autoestima e a ansiedade, sendo que este autor considera a ansiedade o ponto-chave destas eventuais alterações.

A ansiedade também pode ser considerada responsável pela alteração de fatores fisiológicos e comportamentais comuns a esta etapa da vida, como a insônia, os pesadelos, o hábito de roer unhas, o aumento da frequência cardíaca, o aumento da pressão e das dores na cabeça, a respiração breve e curta, a sudorese excessiva nas mãos, por exemplo.

Assim como a adolescência influencia a autoimagem da mulher, a menopausa, outro período em que alterações biológicas, por exemplo, as vasomotoras, e sociais, por exemplo, o relacionamento conjugal, sofrem consideráveis alterações, também podem influenciá-la. Apesar dos resultados do estudo de Rodrigues (2015) não serem conclusivos, a pesquisadora identificou que há interferência dos sintomas físicos na satisfação com o relacionamento.

Ao se considerar os estados da menopausa, Rodrigues (2015) salienta que a satisfação com a autoimagem é maior em mulheres em pré-menopausa, enquanto que as mulheres em perimenopausa conferem maior importância à sua autoimagem. Ambos resultados sugerem que o estado de menopausa pode ser considerado enquanto fator preponderante para a análise da autoimagem, da satisfação relacional e da satisfação sexual.



Figura 3 – Figura ilustrativa. Quadro “Les Demoiselles d’Avignon”, do pintor espanhol Pablo Picasso, feito em 1907. Levou nove meses para ser feito, vindo a se tornar uma das obras responsáveis por revolucionar a história da arte, formando a base para o cubismo e a pintura abstrata. Acesso em: 18 jan. 2024. Disponível em: <https://www.zonacurva.com.br/duas-revolucoes-na-arte-ocidental/>.

Estes dados são importantes pois a imagem corporal se associa com a autoestima, a satisfação e o bem-estar pessoal. Além disso, a imagem corporal está diretamente relacionada com os padrões corporais e de beleza que são mostrados e evidenciados, em uma sutil imposição que parte da mídia, do meio esportivo e da sociedade de forma geral (figura 3 anterior, com a obra de Picasso, trazendo as formas femininas e a questão do corpo da mulher). Um corpo que se encaixa no padrão é associado à felicidade, sucesso e realização (CONTI; FRUTUOSO; GAMBARDELLA, 2005).

Quando falamos da influência das mídias, se faz necessário atualmente considerar as redes sociais virtuais. A exposição de corpos na vitrine deste cyberspaço cria a ideia de um corpo como objeto de consumo. As novas celebridades que surgem diariamente na rede social virtual exercem uma grande influência sobre os padrões de beleza almejados por pessoas comuns. A figura 4 ilustra um pouco esta ideia, a partir das imagens de Marilyn Monroe, inspiradas na famosa serigrafia de Andy Warhol (1964).



Figura 4 – Serigrafia adaptada de “Shot Marilyns” (1964) de Andy Warhol – Figura ilustrativa. Acesso em: 18/01/2024. Disponível em: <https://wickedmemorabilia.com.au/products/ten-marilyns-fine-art-print-framed-andy-warhol>.

Sobre essa questão, Willinge, Touyz e Charles (2006) investigaram o julgamento feito por 118 estudantes da Universidade de Sydney (64 mulheres e 54 homens) sobre a composição corporal de celebridades femininas, avaliando o quanto isso se relaciona com suas próprias satisfações ou insatisfações com seus corpos.

Os resultados indicaram que os indivíduos insatisfeitos com seus corpos julgaram as celebridades femininas como mais magras que a realidade, enquanto aqueles satisfeitos com o próprio corpo foram certos em seus julgamentos sobre o tamanho real das celebridades. Isso levou os autores a crerem que a insatisfação corporal

influencia a percepção que os estudantes tinham sobre as celebridades, ao classificá-las como mais magras do que realmente são (WILLINGE; TOUYZ; CHARLES, 2006).

Para Cohen e Blaszczynski (2015), a comparação entre aparências acaba por gerar insatisfação com a imagem corporal. Para isso, os autores investigaram se a relação entre comparação da aparência e insatisfação com a imagem corporal é mais significativa para aqueles expostos às mídias sociais, especificamente o Facebook. Concluíram então que o uso do Facebook está relacionado com uma maior insatisfação na imagem corporal, além de estar associado a um risco mais elevado de desenvolvimento de transtornos alimentares. Os autores finalizam recomendando que as intervenções para a insatisfação com a imagem corporal considerem estes processos de comparação de aparência com os conteúdos encontrados nas mídias sociais, além da mídia convencional.

Lira *et al.* (2017) também investigaram a relação entre o uso de redes sociais e a sua relação com a insatisfação corporal. Com uma amostra de 212 meninas, com idade média de 14,8 anos, encontraram que 85,8% delas estavam insatisfeitas com a imagem corporal, sendo que a maioria desejava uma silhueta menor. Além disso, o acesso diário ao Facebook e Instagram (superior a 10 vezes ao dia) indicou aumento na probabilidade de insatisfação. Com isso, concluíram que a internalização das imagens encontradas nas redes sociais se relacionam com a insatisfação dos jovens com seus corpos.

A insatisfação com a imagem corporal pode ter consequências graves. Silva e Lange (2010), que buscaram entender a imagem corporal e a relação com a obesidade feminina por meio de uma pesquisa bibliográfica, encontraram que a obesidade gerava baixa autoestima, quadros de ansiedade, de angústia, de agressividade, além de tristeza, compulsão, negação, e, por fim, insatisfação com a imagem corporal. Além disso, essas mulheres projetam a culpa em um objeto ou pessoa, além de que os fatores socioculturais exercem influência sobre os psicológicos.

O acometimento por doenças graves, como o câncer, e procedimentos cirúrgicos mutilatórios, como a mastectomia, são fatores que causam sofrimento físico e psíquico às mulheres. Este processo foi monitorado pelo estudo de Marinho e Do Amaral (2017) que relataram o surgimento de sentimentos de negação, raiva, culpa e medo diante do diagnóstico. A mastectomia veio acompanhada de angústia, sofrimento e a percepção inicialmente inadequada da imagem corporal, a qual, para um pequeno número de participantes, foi superada. A reconstrução mamária trouxe à maioria a sensação de resgate da feminilidade e da sexualidade perdidas.

Com o objetivo de conhecer as estratégias adotadas pelas mulheres para minimizar suas dores, seus sofrimentos, bem como as estratégias que favoreceram o enfrentamento do diagnóstico do câncer de mama, Sebold *et al.* (2016) destacaram que a reconstrução mamária e o uso de adornos e tatuagens; os cuidados recebidos dos profissionais da área da saúde e de grupos de apoio; as inovações no relacionamento

amoroso/sexual; e a aceitação da doença, amparada pela cumplicidade do parceiro, foram fatores fundamentais durante o processo de enfrentamento.

Diante da vontade e da disponibilidade de estratégias e recursos de enfrentamento, é importante ressaltar que este descontentamento com o corpo não pode ser negligenciado. Além dos riscos apontados acima, sentir-se fora do padrão considerado ideal gera o sentimento de vergonha, frustração, culpa, depressão etc. Em casos mais graves, pode levar ao suicídio (RUNFOLA *et al.*, 2014). Além disso, influencia o comportamento social, como o isolamento, e, nos casos de obesidade, o comportamento alimentar dos indivíduos, que será tratado adiante.

TRANSTORNOS DE COMPORTAMENTO ALIMENTAR (TCA)

A adolescência se caracteriza como um período crítico de formação da identidade (HULSMAYER *et al.*, 2011). Isso ocorre, segundo os autores, porque esse período contempla mudanças físicas e sociais atreladas à necessidade de aceitação do grupo de pares que se refere aos sujeitos da mesma idade que participam de seu círculo social e, com isso, ocorre um aumento da preocupação com a aparência. Portanto, nessa fase do desenvolvimento, a ocorrência de Transtornos do Comportamento Alimentar (TCA) é maior do que nas demais.

Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os fatores de risco relacionados a esses transtornos englobam uma variedade de componentes e são multideterminados, mas os valores socioculturais são frequentemente mencionados como promissores para sua ocorrência. O manual caracteriza tais transtornos como uma alteração significativa e duradoura da conduta alimentar, caracterizada por uma alimentação com excessiva ou diminuída ingestão de alimentos, ou seja, existem perturbações persistentes do comportamento alimentar que prejudicam a saúde física, psicológica e social do indivíduo (HSU, 1996).

Contextualizando os hábitos alimentares com os fatores culturais, Pereira *et al.* (2009) apontam que as características físicas atreladas ao corpo magro e definido são valorizadas socialmente e podem promover a insatisfação com a imagem corporal daqueles que não compartilham desse estereótipo, o que se torna um gatilho para o aparecimento de Transtornos do Comportamento Alimentar.

Tendo em vista que os adolescentes e jovens compõem o grupo mais acometido por esses transtornos, Carvalho, Amaral e Ferreira (2009) advogam que os meios de comunicação têm o poder de influenciá-los, no entanto, divulgam padrões estéticos específicos, desconsiderando a diversidade corporal e genética existente, bem como compartilham um discurso que relaciona o corpo saudável ao magro.

Do mesmo modo, se por um lado a mídia sugere um padrão de beleza específico que cultua uma baixa porcentagem de gordura, por outro expõe propagandas de alimentos calóricos e pouco saudáveis que são atrelados ao lazer, diversão e festividades presentes nas interações sociais, o que dificulta o alcance do corpo men-

cionado por aqueles que não têm características genéticas compatíveis (SANTANA; RIBEIRO-JUNIOR; GIRAL; RAICH, 2012).

Leal (2013) constatou que por volta de 12,2% dos adolescentes desenvolveram Transtornos do Comportamento Alimentar nessa fase, sendo as mulheres as mais afetadas. As adolescentes do sexo feminino eram influenciadas principalmente por revistas de beleza que prezavam por um corpo magro, enquanto os adolescentes do sexo masculino eram influenciados pela mídia televisiva que sugeriam um corpo forte.

Pokrajac-Bulian, Mohoric e Durovic (2007), de modo semelhante, constataram em seus resultados que as mulheres eram acometidas em maior proporção por distúrbios alimentares e justificavam a prática alimentar inadequada à insatisfação que tinham com o próprio corpo.

O primeiro dos transtornos de comportamento alimentar a ser citado é a anorexia nervosa. Trata-se de uma doença psicobiológica, que tem como característica o sentimento de medo excessivo por parte do indivíduo de alcançar a obesidade. É caracterizado por uma distorção da imagem corporal e perda de peso significativa ao longo do tempo.

O indivíduo acometido pela anorexia nervosa frequentemente sente-se gordo, mesmo quando está claramente abaixo do peso, já que a doença envolve uma recusa do indivíduo em manter um peso corporal considerado ideal para suas características, além de perturbação no modo como o peso, ou a forma do corpo é visto pela pessoa. No caso das mulheres, um quadro agravado pode levar à ausência de menstruação (PERINI *et al.*, 2009; WEINBERG; GOULD, 2017).

Em suma, nos sujeitos que compartilham esse transtorno, existe um medo irracional de ganhar peso, frequentemente acompanhado por uma autopercepção corporal distorcida, e seu diagnóstico aparece com mais frequência em mulheres, com tipo e gravidade variando em cada caso (SRINIVASA; CHANDRASHEKAR; HARISH; GOWDA; DURGOJI, 2015).

Jagielska e Kacperska (2017) constataram em seu estudo que a anorexia nervosa atinge 2,2% das mulheres adolescentes, e em homens sua prevalência é dez vezes menor. A principal faixa etária de risco compreende entre 14 e 18 anos, idade que acomete 85% das participantes.

Do mesmo modo, ela está relacionada a outros transtornos durante a vida, como a bulimia, os transtornos afetivos, de ansiedade e obsessivo-compulsivos, e aumenta o risco de abuso de substâncias químicas, mesmo após seu tratamento e recuperação. Os autores apontam que a recuperação da massa corporal é atingida por volta de um ano, o tratamento psicológico dura cerca de dois anos, e somente após cinco anos são alcançadas melhorias permanentes totais ou quase totais.

Montgrémier, Blanche e Moro (2017) acrescentam que a origem da anorexia nervosa pode estar relacionada às mudanças sociais rápidas, à migração e ao conflito de identidade cultural. Com isso, mudar de país ou até mesmo de um estado para

outro pode representar um risco para o aparecimento do transtorno. Nessas mudanças, caso o vínculo familiar seja diminuído e os hábitos alimentares do local sejam diferentes, pode haver uma alteração drástica no apetite.

Para Faje e colaboradores (2014) a prevalência de fraturas ósseas é 59,8% maior naqueles que têm ou já tiveram anorexia nervosa, pois o transtorno leva à baixa densidade mineral óssea, prejudicando sua qualidade. O ganho de peso e a restauração menstrual são críticos para melhorar os resultados da qualidade óssea, isso porque a anorexia nervosa pode causar alteração ou o cessar dos ciclos menstruais a depender do nível em que o sujeito se encontra (MISRA; GOLDEN; KATZMAN, 2016).

Dempfle e colaboradores (2013) complementam que o equilíbrio hormonal e a recuperação menstrual em pacientes que estão em tratamento deve ser uma meta importante a ser atingida para prevenir sequelas físicas e psicológicas graves no longo prazo. Assim, atingir e manter um peso alvo entre o percentil de 15 e 20 do IMC é favorável para a retomada da menstruação, que leva cerca de 12 meses para se regular.

Por fim, sabe-se que a anorexia nervosa é uma condição grave associada à alta mortalidade. Embora haja evidências de que seu aparecimento na adolescência tenha taxas relativamente altas de recuperação, a doença é frequentemente demorada e, mesmo após a sua recuperação, há uma vulnerabilidade contínua de desenvolvimento de problemas psicossociais, isto é, a subjetividade do indivíduo e o modo como ele se relaciona com outras pessoas pode estar prejudicado ao longo da vida (ESPIE; EISLER, 2015).

O segundo transtorno de comportamento alimentar é a bulimia, definida como um padrão alimentar com episódios de ingestão descontrolada de alimentos, seguida de purgação. O indivíduo com bulimia sente medo de ser incapaz de parar voluntariamente de comer, além de se sentir e se autodepreciar com frequência.

A bulimia manifesta-se por episódios frequentes de compulsão alimentar (média mínima de dois episódios por semana, durante pelo menos 3 meses), pela sensação de descontrole sobre a alimentação, pela indução de vômito regular, pelo uso de laxantes ou diuréticos, pela adoção de uma dieta rigorosa ou de jejum, pela prática de exercícios vigorosos, além da grande e constante preocupação com a forma e o peso corporais (CORDÁS, 2004; WEINBERG; GOULD, 2017).

É importante ressaltar que estas duas doenças são mais comuns em mulheres, pois estão associadas à insatisfação com a imagem corporal, que, por sua vez, também são mais comuns em mulheres, como vimos anteriormente. Tanto a anorexia quanto a bulimia são perigosas e prejudiciais ao indivíduo, porém a anorexia costuma ser mais grave que a bulimia, pois ao contrário da pessoa com bulimia, que está consciente que tem um problema, o anoréxico se recusa a admitir que existe um distúrbio. Porém, há também alguns indivíduos que podem apresentar as duas doenças (WEINBERG; GOULD, 2017).

Embora o esporte seja associado à imagem de indivíduos saudáveis, sabemos que no esporte de alto rendimento a saúde nem sempre é o foco. Os TCAs, embora sejam considerados tabus, também acometem os atletas e também atletas PCDs (WINNICK, 2004; WEINBERG; GOULD, 2017). No esporte, a anorexia nervosa e a bulimia aparecem com maior frequência em modalidades que enfatizam a forma ou o peso, como nas lutas, na patinação artística e na ginástica, por exemplo.

Os fatores que contribuem para o desenvolvimento dos TCAs no contexto esportivo envolvem a pressão do treinador e do grupo, as exigências de desempenho, em especial quando estas são associadas ao baixo percentual de gordura corporal.

Além disso, as restrições e padrões de peso que o esporte exige (como o boxe, por exemplo), os critérios de julgamento, em especial quando estes são subjetivos e/ou quando a beleza é levada em conta no resultado (como na ginástica) são fatores de risco para o desenvolvimento de TCAs em atletas (WEINBERG; GOULD, 2017).

O esporte de alto nível muitas vezes exige dos atletas configurações corporais que levam aos transtornos de comportamento alimentar. Com a adoção de padrões alimentares inadequados, o organismo do indivíduo deixa de executar algumas funções como deveria, como a produção de energia e reconstituição tecidual. Assim, o corpo tende a trabalhar de modo insatisfatório, podendo ocasionar fadiga precoce e até mesmo lesões, que por sua vez causam prejuízos ao rendimento, além daqueles à saúde do indivíduo (SOUZA; LOPES, 2013).

O estado de humor do indivíduo parece ser um fator de risco para o desenvolvimento do TCA. A ansiedade, por exemplo, pode ser um deles. Os resultados do estudo de Fortes, Almeida e Ferreira (2013) realizado com ginastas, sugerem que a ansiedade, estimulada por situações ambientais (como as competições) pode levar à adoção de comportamentos alimentares deletérios para a saúde.

A anorexia nervosa e a bulimia não são os únicos distúrbios relacionados com a imagem corporal. A vigorexia (também conhecida como dismorfia muscular ou anorexia nervosa reversa) envolve a preocupação por não ser forte e/ou musculoso em todas as partes do corpo. Os indivíduos vigoréticos possuem uma distorção da imagem corporal, já que se enxergam como fracos e pequenos, mesmo quando apresentam uma musculatura desenvolvida em níveis acima da média da população (CAMARGO *et al.*, 2008).

Ao contrário dos outros TCAs apresentados até aqui, a vigorexia é mais frequente em homens, em especial entre 18 e 35 anos, mas isso não significa que não possa ser observada também em mulheres. A sua ocorrência relaciona-se com fatores socioeconômicos, emocionais, fisiológicos, cognitivos e comportamentais (CAMARGO *et al.*, 2008). Além disso, os vigoréticos não se importam com os problemas que o excesso de exercício físico pode ocasionar, desde que estes aumentem a massa muscular e diminua as taxas de gordura corporal (SEVERIANO; RÊGO; MONTEFUSCO, 2010)

A dieta do indivíduo acometido pela vigorexia é hiperproteica e hipolipídica, além de se caracterizar também pela ingestão indiscriminada de suplementos alimentares (na maioria das vezes, para suplementação de proteínas). Também não é raro que o indivíduo faça uso de esteróides anabolizantes, aumentando o risco de contaminação e de infecção pelo uso de substâncias injetáveis (CAMARGO *et al.*, 2008; BRAGANÇA; SILVA, 2016).

Nos dias de hoje, começa-se a ouvir sobre um novo TCA, chamado de ortorexia nervosa. É caracterizado por um quadro em que o sujeito se preocupa com a qualidade dos alimentos consumidos de forma excessiva. Segundo Martins *et al.* (2011), este transtorno caracteriza-se por um comportamento obsessivo patológico caracterizado de fixação pela saúde alimentar, qualidade dos alimentos e pureza da dieta. Este indivíduo busca então consumir apenas alimentos considerados saudáveis, que garantam o bom funcionamento do organismo, almejando um corpo saudável e qualidade de vida.

Apesar de parecer um transtorno inofensivo, o indivíduo com ortorexia tende a desprezar o comportamento daqueles que não seguem os mesmos padrões elevados de alimentação que os seus, além de sua obsessão. Ele evita realizar as refeições juntamente com outras pessoas, e também tenta a autoimposição para esclarecer outros acerca dos alimentos saudáveis, buscando “converter” os demais. Alguns sentem ainda insatisfação com a própria condição, e todos estes são fatores que podem levar à solidão.

ATIVIDADE FÍSICA PARA A MULHER PCD

A prática regular de atividade física exerce impacto positivo na qualidade de vida das pessoas, incluindo as pessoas com deficiência (FILUS; SALERNO; ARAÚJO, 2011). O acesso das PCD à atividade física adaptada é relativamente recente, passando a ser disseminado no período pós-Segunda Guerra, no contexto da reabilitação. Apesar disso, o nível de atividade física das PCD ainda costuma ser menor que o das pessoas sem deficiência (SILVA; BRACCIALLI; FERREIRA, 2019). Embora não existam dados oficiais, estima-se que apenas 10% da população com deficiência pratique alguma atividade física regular (SERON; ARRUDA; GREGUOL, 2015).

A prática de atividade física é importante não apenas do ponto de vista da promoção da saúde e qualidade de vida da pessoa com deficiência, esse hábito também é um meio eficaz de redução de condições secundárias (doenças crônicas, por exemplo), de manutenção da autonomia e de redução de gastos com saúde (RIMMER; RUBIN; BRADDOCK, 2000).

Apesar da conhecida importância da prática de atividade física para a saúde da mulher, pouco se tem estudado em relação às mulheres com deficiência. Sabe-se que prática regular de atividade física pode contribuir para um melhor estado de saúde das mulheres PCD (ALMEIDA, 2015). A atividade física pode amenizar os sintomas

do climatério e da menopausa, é preditora de menor acúmulo de gordura visceral, maior qualidade de vida e autonomia funcional, além de contribuir para a função cognitiva e a saúde mental das praticantes (ALMEIDA, 2015).

A presença de alguma deficiência é maior entre as mulheres em relação aos homens, e é maior também entre mulheres de minorias étnicas (RIMMER; RUBIN; BRADDOCK, 2000). A grande prevalência de hábitos sedentários nesta parcela da população é um dos fatores que colaboram para que as mulheres PCD tenham uma condição de saúde pior do que a população em geral. Isso pode estar relacionado ao estilo de vida próprio da mulher ou também a fatores ligados à deficiência (ALMEIDA, 2015).

Frida Kahlo (1907-1954), por exemplo, pintora mexicana reconhecida mundialmente por suas obras (figura 5a e 5b), em 1913, com seis anos, contraiu poliomielite, a primeira de uma série de doenças, acidentes, lesões e operações que sofreu ao longo da vida. A poliomielite deixou uma lesão no seu pé direito, e ela passou a usar calças, depois longas e exóticas saias, que se tornaram uma de suas marcas pessoais. Em 1925 (com seus 18 anos), um bonde, no qual viajava, chocou-se com um trem. O pára-choque de um dos veículos perfurou-lhe as costas, atravessou a sua pélvis e saiu pela vagina, causando uma grave hemorragia (PINTO, [s.d]).

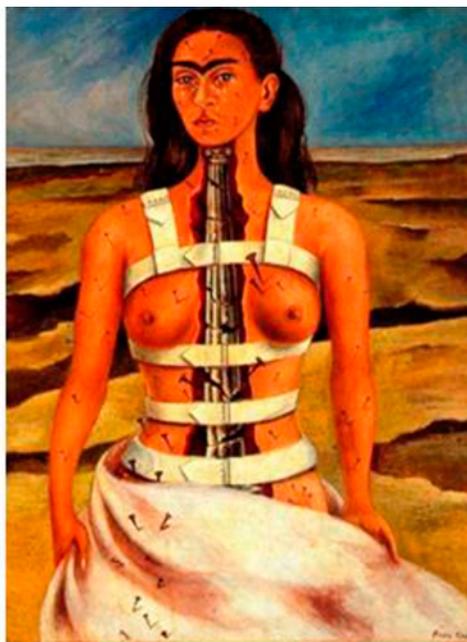
Frida ficou muitos meses entre a vida e a morte no hospital, teve que operar diversas partes e reconstruir por inteiro seu corpo, que estava todo perfurado. Esse acidente comprometeu seu útero, fazendo com que sofresse diversos abortos espontâneos ao longo da vida. Também destruiu permanentemente sua coluna (figura 5b), obrigando-a a usar diversos coletes e ter que suportar ao longo de toda vida crises terríveis de coluna e dores horríveis, um dos motivos de ter tentado suicídio diversas vezes.

Trazemos aqui estas figuras para exemplificar que a imagem de Frida Kahlo e suas relações com a deficiência são pouco ou quase nada apresentadas quando se trata da imagem da artista (figura 5a e 5b).

Ou seja, há a construção de um cenário sobre o corpo da mulher em condição de deficiência, somando a este corpo duas situações de exclusão: a minoria de pertencimento ao público PCD (não eficientes e fora dos padrões de corpo) e também por serem do sexo feminino, em uma sociedade ainda machista e patriarcal.



Árvore da Esperança



A Coluna Partida

Figura 5a- “Árvore da Esperança, Mantenha-se Firme”, de 1946. Autor: *Frida Kahlo* ; Técnica, Óleo sobre tela de fibras ; Dimensões, 55,9 cm × 40,6 cm (Wikipédia, 2024a), à esquerda. **Figura 5b-** Autorretrato de Frida Kahlo, à direita: “A coluna partida/ *La Coluna Rota*), Autor: *Frida Kahlo*; Técnica, Óleo sobre tela de fibras; Dimensões, 40 cm x 30,7 cm., de 1944 (Wikipedia, 2024b). Acesso em: 18 jan. 2024. Disponíveis em: <https://oncovitae.wordpress.com/2015/03/08/mes-da-mulher-frida-kahlo/>.

Contribuem também, para este cenário excludente, diversas barreiras: o custo das academias de ginástica, o acesso limitado ao transporte ao público PCD, a falta de segurança nos espaços adaptados, a falta de profissionais capacitados para atender a esta clientela, e a falta de políticas direcionadas às mulheres com deficiência (MARMELEIRA *et al.*, 2018; RIMMER; RUBIN; BRADDOCK, 2000). No outro extremo, o apoio da família, de amigos e do profissional que acompanha a atividade física são facilitadores da manutenção de uma atividade física por parte das pessoas com deficiência (SERON; ARRUDA; GREGUOL, 2015).

A legislação brasileira aponta para a democratização do esporte em todas as suas dimensões, do lazer à competição, entretanto, na prática, grande parte das ações que visam à inclusão de mulheres PCD relaciona-se ao alto rendimento, deixando importantes lacunas no que diz respeito às atividades não esportivas, como a dança e as ginásticas (FILUS; SALERNO; ARAÚJO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face a este panorama, medidas que ajudem a reduzir o impacto das principais barreiras e a aumentar a força dos facilitadores da adesão à prática de atividade física por parte das mulheres com deficiência são desejáveis. Notadamente, merece destaque a formação dos profissionais de Educação Física para atuar com PCDs, uma vez que profissionais competentes nessa área são citados como facilitadores, e sua falta, como uma importante barreira que pode levar ao afastamento das mulheres com deficiência da prática regular de atividade física.

Reforça-se, ainda, a necessidade de implementação de programas e políticas públicas de atividade física específicos para as mulheres com deficiência, de forma a reduzir o sedentarismo nessa população, produzir melhorias na saúde e consequentemente reduzir os riscos de comorbidades associadas, contribuindo assim para a manutenção da independência funcional, aumento da qualidade de vida e promoção de um estilo de vida saudável nesta população PCD.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.W. *Estado de saúde, prática de atividade física e composição corporal em mulheres com deficiência visual no climatério e pós-menopausa*. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- Associação Psiquiátrica Americana. *Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BANFIELD, S. S.; McCABE, M. P. An evaluation of the construct of body image. *Adolescence*, v. 37, n.146, p. 373-393, 2002.
- BRAGANÇA, V. SILVA, R. Vigorexia: a patologia do culto ao corpo. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia*, v. 9, n. 9, p. 319-330, 2016.
- CARVALHO, R. S.; AMARAL, A. C. S.; FERREIRA, M. E. C. Transtornos alimentares e imagem corporal na adolescência: uma análise da produção científica em psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 11, n. 3, p. 200-223, 2009.
- CAMARGO, T. P. P. de; COSTA, S. P. V. da; UZUNIAN, L. G.; VIEBIG, R. F. Vigorexia: revisão dos aspectos atuais deste distúrbio de imagem corporal. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, v. 2, n. 1, online, 2008.
- CAMINHAS, L. R. P. Imagens de violência de gênero em telenovelas brasileiras. *Revista de Estudos Feministas*, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2019.
- COHEN, R.; BLASZCZYNSKI, A. Comparative effects of Facebook and conventional media on body image dissatisfaction. *Journal of Eating Disorders*, v. 3, n. 23, p. 1-11, 2015.
- CONTI, M. A.; FRUTUOSO, M. F. P.; GAMBARDELLA, A. M. D. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*, v. 18, n. 4, p. 491-497, 2005.
- CORDÁS, T. A. Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 31, n. 4, p. 154-157, 2004.

COSTA, M.N. Transformando o patriarcado? O papel da luta feminista na reconfiguração das categorias marxistas. *Trans/Form/Ação*, v. 41, n. 3, p. 125-144, 2018.

DEMPFLE, A.; HERPERTZ-DAHLMANN, B.; TIMMERSFELD, N.; SCHWARTE, R.; EGBERTS, K. M.; PFEIFFER, E.; FLEISCHHAKER, C.; WEWETZER, C.; BUHREN, K. Predictors of the resumption of menses in adolescent anorexia nervosa. *BMC Psychiatry*, v. 13, n. 1, p. 308-327, 2013.

ESPIE, J.; EISLER, I. Focus on anorexia nervosa: modern psychological treatment and guidelines for the adolescent patient. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, v. 6, n. 7, p. 9-16, 2015.

FAJE, A. T.; FAZELI, P. K.; MILLER, K. K.; KATZMAN, D. K.; EBRAHIMI, S.; LEE, H.; MENDES, N.; SNELGROVE, D.; MEENAGHAN, E.; MISRA, M.; KLIBANSKI, A. Fracture risk and areal bone mineral density in adolescent females with anorexia nervosa. *The International journal of eating disorders*, v. 47, p. 458-466, 2014.

FERNANDES, Ana Caroline Castro Ferreira et al. Avaliação da auto-imagem corporal e o comportamento alimentar de mulheres. *RBNE-Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, v. 11, n. 63, p. 252-258, 2017. Disponível em: <http://www.rbne.com.br/index.php/rbne/article/view/774>

FERREIRA, M. E. C.; AMARAL, A. C. S. FORTES, L. S.; CONTI, M. A.; CARVALHO, P. H. B.; MIRANDA, V. P. N. Imagem corporal: contexto histórico e atual. In: FERREIRA, M. E. C.; CASTRO, M. R.; MORGADO, F. F. R. (org.). *Imagem Corporal: reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014. p. 15-29.

FILUS, J. S.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. Espaços e contextos da atividade física para a pessoa em condição de deficiência. In: GUTIERREZ, G. L.; VILARTA, R.; MENDES, R. T. (org.). *Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física*. Campinas: Ipês, 2011, p. 73-82.

FINELLI, Leonardo Augusto Couto; SILVA, Jeanne Lais da; AMARAL, Renata de Andrade. Trajetória da família brasileira: o papel da mulher no desenvolvimento dos modelos atuais. v. 3 n. 6 (2018): *Dossiê - Temas em Terapia Cognitivo-Comportamental*. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15994>. Acesso em: 10 out. 2019.

FORTES, L. A.; ALMEIDA, S. S.; FERREIRA, M. E. C. Influência da ansiedade nos comportamentos de risco para os transtornos alimentares em ginastas. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 18, n. 5, p. 546-553, set. 2013.

FRANK, R.; CLAUMANN, G. S.; ARAÚJO PINTO, A. de; CORDEIRO, P. C.; FELDEN, R. P. G.; PELEGRINI, A. Fatores associados à insatisfação com a imagem corporal em acadêmicos de Educação Física. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 65, n. 2, p. 161-167, 2016.

HSU, L. K. Epidemiology of the eating disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, v. 19, n. 4, p. 68-700, 1996.

HULSMeyer, A. R.; MARCON, S. S.; SANTANA, R. G.; KÁLLAS, D. A Anorexia Nervosa e fatores associados em adolescentes do sexo feminino, em município do sul do Brasil. *Archivos latinoamericanos de Nutrición*, v. 61, n. 3, p. 262-269, 2011.

JAGIELSKA, G.; KACPERSKA, I. Outcome, comorbidity and prognosis in anorexia nervosa. *Psychiatria Polska*, v. 51, n. 2, p. 205-218, 2017.

LEAL, G. V. S. *Fatores associados ao comportamento de risco para transtornos alimentares em adolescentes*. 2013. 202 f. Tese (Doutorado em Nutrição em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LIRA, A. G.; GANEN, A. P.; LODIA, A. S.; ALVARENGA, M. S. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 66, n. 3, p. 164-171, 2017.

MACHADO, Fabrícia Silvino *et al.* Autoimagem de idosos com fistula arteriovenosa submetidos à hemodiálise. *Revista Kairós: Gerontologia*, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 209-230, mar. 2019. ISSN 2176-901X. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/kairos/article/view/43253/28750>>. Acesso em: 12 dez. 2019. doi:<https://doi.org/10.23925/2176-901X.2019v22i1p209-230>.

MADURO, Thaís Fernanda de Souza. *Transtorno dismórfico corporal: uma revisão sobre a relação entre mídia, esporte e vulnerabilidade dos indivíduos*. 2018. <http://bdm.unb.br/handle/10483/21437>

MARINHO, Vinicius Lopes; DO AMARAL, Leila Rute Oliveira Gurgel. Mulheres mastectomizadas: sentimentos e significados diante do diagnóstico e autoimagem. *Revista Cereus*, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2017. Disponível em: <http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/1551>

MARMELEIRA, J. F. F.; FERNANDES, J. M. G. A.; RIBEIRO, N. C.; TEIXEIRA, J. A.; GUTIERRES FILHO, P. J. B. Barreiras para a prática de atividade física em pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 2, p. 197-204, 2018.

MARTINS, M. C. T.; ALVARENGA, M. S.; VARGAS, S. V. A.; SATO, K. S. C. J.; SCAGLIUSI, F. B. Ortorexia nervosa: reflexões sobre um novo conceito. *Revista de Nutrição*, v. 24, n. 2, p. 345-357, 2011.

MISRA, M.; GOLDEN, N. H.; KATZMAN, D. K. State of the art systematic review of bone disease in Anorexia Nervosa. *The International Journal of Eating Disorders*, v. 49, n. 3, p. 276-292, 2016.

MONTGRÉMIER, M. V.; LACHAL, J.; COLLET, C. B.; MORO, M. R. Anorexia Nervosa in the daughter of Chinese immigrants: Contributions of transcultural psychiatry. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, v. 65, n. 8, p. 500-507, 2017.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: Markon Books, 1998.

PEREIRA, E. F.; GRAUP, S.; LOPES, A. S.; BORGATTO, A. F.; DARONCO, L. S. E. Percepção da imagem corporal de crianças e adolescentes com diferentes níveis socioeconômicos na cidade de Florianópolis. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 9, n. 3, p. 253-262, 2009.

PERINI, T. A.; VIEIRA, R. S.; VIGÁRIO, G. L. O.; ORNELLAS, J. S.; OLIVEIRA, F. P. Transtorno do comportamento alimentar em atletas de elite de nado sincronizado. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 15, n. 1, jan./fev. 2009.

PETROSKI, E. L.; PELEGRINI, A.; GLANER, M. F. Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciência e Saúde coletiva*, v. 17, n. 4, p. 1071-1077, 2012.

POKRAJAC-BULIAN, A.; MOHORIC, T.; DUROVIC, D. Disturbed eating habits, body dissatisfaction and frequency of dieting behaviour in Croatian high school students. *Psihologijske Teme*, v. 16, n. 1, p. 27-46, 2007.

RIMMER, J. H.; RUBIN, S. S.; BRADDOCK, D. Barriers to exercise in African American women with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, v. 81, n. 2, p. 182-188, 2000.

RODRIGUES, Daniela da Silva de Souza. A influência das mídias sociais na autoimagem da mulher e suas relações no desenvolvimento dos transtornos alimentares. 2019. <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7153>

RODRIGUES, Petra Vanessa Mendes. *Impacto do processo de menopausa na satisfação relacional, sexual e autoimagem*. 2015. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4562>

ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press, 2015.

RUNFOLA, C. D.; THORNTON, L. M.; PISETSKY, E. M.; BULIK, C. M.; BIRGEGARD, A. Self-image and suicide in a Swedish national eating disorders clinical register. *Comprehensive Psychiatry*, v. 55, n. 3, p. 439-49, 2014.

SAIKALI, C. J.; SOUBHIA, C. S.; SCALFARO, B. M.; CORDÁS, T. A. Imagem corporal nos transtornos alimentares. *Revista psiquiatria clínica*, v. 31, n. 4, p. 164-166, 2004.

SALVINI, L.; JÚNIOR, W. M. Registros do futebol feminino na Revista Placar: 30 anos de história. *Motrivivência*, v. 28, n. 49, p. 99-113, 2016.

SANTANA, M. L. P.; RIBEIRO-JUNIOR, H. C.; GIRAL, M. M.; RAICH, R. M. La epidemiología y los factores de riesgo de los trastornos alimentarios en la adolescencia; una revisión. *Nutrición Hospitalar*, v. 27, n. 2, p. 391-401, 2012.

SEBOLD, Natália *et al.* Sexualidade no enfrentamento do câncer de mama: estratégias de superação. *Revista Recien*. v. 6, n. 18, p. 51-62, 2016. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/163>

SERON, B. B.; ARRUDA, G. A.; GREGUOL, M. Facilitadores e barreiras percebidas para a prática de atividade física por pessoas com deficiência motora. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 37, n. 3, p. 214-221, 2015.

SERRANO-BARQUÍN, C.; SERRANO-BARQUÍN, H.; ZARZA-DELGADO, P.; VÉLEZ-BAUTISTA, G. Estereótipos de género que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. *Revista Estudios Feministas*, n. 26, v. 3, p.1-14, 2018.

SEVERIANO, M. F. V.; REGO, M. O.; MONTEFUSCO, E. V. R. O corpo idealizado de consumo: paradoxos da hipermodernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 137-165, 2010.

SILVA, D.A. da; LANGE, E. S. N. Imagem corporal: a percepção do conceito em indivíduos obesos do sexo feminino. *Psicologia Argumento*, v. 28, n. 60, p. 43-54, jan./mar. 2010.

SILVA, E. F. Metodologia feminista e direitos reprodutivos no Centro de Saúde Santa Rosa, Niterói (RJ). *Saúde e Poder*, v. 39, n. 106, p. 893-903, 2015.

SILVA, F. C. T.; BRACCIALLI, L. M. P.; FERREIRA, J. P. Nível de atividade física, participação e qualidade de vida de brasileiros e portugueses com deficiência física. *Revista Contexto & Saúde*, v. 19, n. 36, p. 65-71, 2019.

SNYDER, C. The soccer tournament as beauty pageant: Eugenic logics in brazilian women's football feminine. *WSQ: Women's studies quarterly*, v. 46, n. 1, p. 181-198, 2018.

SOUZA, A. C. de; ALVARENGA, M. S. Insatisfação com a imagem corporal em estudantes universitários: uma revisão integrativa. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 65, n. 3, p. 286-299, 2016.

SOUZA, E. B.; LOPES, F. J. Consequências dos transtornos alimentares em atletas de alto rendimento: uma revisão da literatura. *Cadernos Unifoa*, v. 8, n. 1 (esp.), p. 41-45, 2013.

SRINIVASA, P.; CHANDRASHEKAR, M.; HARISH, N.; GOWDA, M.; DURGOJI, S. Case Report on anorexia nervosa. *Indian Journal of Psychological Medicine*, v. 37, n. 2, p. 236-249, 2015.

STRAUB, Richard. *Psicologia da saúde: uma abordagem biopsicossocial*. Ronaldo Cataldo Costa (Trad.). 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. 524 p.

TEIXEIRA, F. A.; FARIA, F. R.; SPERANDIO, F. F.; CARDOSO, A. A.; CARDOSO, F. L. Insatisfação com a imagem corporal e fatores associados em homens homossexuais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 23, n. 4, p. 46-56, 2015.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

WEITEN, Wayne. *Introdução à Psicologia: temas e variações*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 672 p.

WILLINGE, A.; TOUYZ, S.; CHARLES, M. How do body-dissatisfied and body-satisfied males and females judge the size of thin female celebrities? *International Journal of Eating Disorders*, v. 39, p. 576-82, 2006.

CAPÍTULO 8

O ACESSO AO LAZER A PARTIR DA PERCEPÇÃO DA FAMÍLIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

REGINA MIDORI FUKASHIRO
ANDRÉIA ALVES DOS SANTOS
BRUNA DE CASTRO MENDES

INTRODUÇÃO

A inclusão social das pessoas com deficiência vai além da consideração individual, devendo-se englobar também os seus familiares (Glat, 1996). Porém, a maioria das abordagens têm exclusivamente a pessoa com deficiência como ponto focal e com raros trabalhos voltados à percepção e inclusão da família (Souza, 2021; Trindade, 2004; Oliveira, 2019). E quando a família é objeto de estudo, ele se limita às questões emocionais, financeiras, psicológicas, de relacionamentos familiares e problemas de adaptação em relação ao familiar com deficiência. De acordo com Pimenta, Rodrigues e Greguol (2010), não se questiona sobre a qualidade de vida das famílias e a sobrecarga da responsabilidade dos cuidadores, subentendendo essa situação como obrigação. Para Moura, Eusébio e Devile (2023), os estudos sobre o acesso das pessoas com deficiência ao turismo, apesar de terem aumentado nos últimos anos, são ainda muito restritos, não contemplando os diversos aspectos que impactam a vida desse segmento e o seu acesso aos demais espaços sociais.

É nesse contexto que se explora a necessidade de estudos que englobem os familiares, não em função da legislação que impõe à família o cuidado e bem-estar, mas sim em função do direito e da necessidade que esses têm de participação social como cidadãos, com atendimento das suas necessidades em busca de qualidade de vida satisfatória, sem marginalizar e submetê-los à mesma exclusão e problemas pessoais, reforçando os seus direitos de usufruir do mesmo bem-estar e lazer, sendo esse último o foco da temática.

A compreensão sobre o termo lazer varia de acordo com experiências e percepções individuais. Para Fazito, Rodrigues, Nascimento e Pena (2017), e Gomes (2014), lazer são as atividades desenvolvidas em tempo livre que dão a sensação de prazer, satisfazendo uma necessidade humana de sociabilidade, ócio, descanso,

entre outros. Estas atividades acontecem de forma voluntária, sendo considerado um direito social garantido constitucionalmente no Brasil, necessário para uma vida com qualidade, permeada por um sentimento de bem-estar e descanso de suas atividades cotidianas (MAZZOTTA & D'ANTINO, 2011).

Apesar do reconhecimento do lazer como aspecto essencial para a vida pessoal e social do indivíduo, para muitos, não há possibilidade de incorporá-lo em suas vidas, seja por razões empregatícias, de mobilidade, de acesso, familiares, entre outras. A rotina massacrante, a exemplo de classes menos privilegiadas, as leva a querer permanecer em casa no tempo livre, em atividade passiva como a de ver televisão, ou até mesmo a de dormir, o que levanta a reflexão da necessidade de uma educação para o lazer (UVINHA & SANTOS, 2013). Quando se analisa o lazer sob a perspectiva dos familiares de pessoas com deficiência, três dificuldades são evidentes: a primeira refere-se ao tempo disponível que o familiar tem para si ou para os seus interesses; a segunda engloba a questão da acessibilidade da família e do próprio indivíduo com deficiência a determinado local; e a terceira refere-se a não inclusão e participação da família nas atividades de lazer da pessoa com deficiência.

Conhecer e reconhecer as expectativas e frustrações dos familiares sobre o cuidar é uma pequena ação para que a convivência ocorra para além do espaço familiar. Necessita-se ampliar o olhar para os seus familiares sob a perspectiva de como certas atividades como o lazer, podem garantir o bem-estar a todos os envolvidos nesse processo. Nesse contexto, adotou-se como objetivo geral identificar as principais barreiras ao lazer percebidos pelas famílias de indivíduos com deficiência. Como objetivos específicos optou-se por definir o que é lazer acessível; levantar legislações referentes aos direitos pertinentes à família da pessoa com deficiência e; compreender a importância da família para o acesso ao lazer. Para que esses objetivos fossem alcançados, trabalhou-se com uma perspectiva exploratória, pautada no levantamento bibliográfico e documental. Para a pesquisa de campo, sob viés qualitativo, adotou-se a entrevista semiestruturada. Dessa forma, espera-se ser esse um ponto de reflexão e questionamento do processo de inclusão social, com possibilidades de sensibilizar a iniciativa privada, poder público e sociedade civil sobre este público quase invisível, porém fundamental na inclusão da pessoa com deficiência.

LAZER ACESSÍVEL

A legislação brasileira em seu histórico jurídico, planos governamentais e políticas públicas possibilitam traçar diretrizes para inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. Entretanto, para Duarte, Borda, Moura e Spezia (2015) somente as leis não são suficientes se não houver uma sensibilização e entendimento da sociedade no processo de inclusão social. No geral, afirmam os autores, existe pouco conhecimento por parte de empresas privadas e associações de pessoas com

deficiência sobre as legislações e políticas que permeiam o assunto, dificultando a participação em qualquer atividade que assim desejarem.

Biddulph e Scheyvens (2018) defendem o acesso ao turismo inclusivo, definindo-o como um turismo transformativo no qual grupos minoritários se envolvem para uma produção e consumo ético, compartilhando os seus benefícios. Porém, os mesmos autores destacam que temos que nos questionar sobre o quão inclusivo é determinada atividade, assim como compreender as suas limitações. Para Moura, Eusébio e Devile (2023), o acesso ao turismo proporciona aumento da percepção da autonomia, competência e motivação intrínseca para continuar viajando e frequentando lugares diferentes. Compartilhando tais compreensões, entende-se como lazer acessível aquele executado por qualquer pessoa, independentemente de sua particularidade, em um momento de encontro pessoal e interpessoal, resgatando o seu reconhecimento como cidadão e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. Reforça-se, contudo, que isso só será possível a partir de espaços planejados sob os preceitos da acessibilidade.

Entretanto, reconhece-se que o acesso ao lazer não é uma realidade para todos. Barreiras como as econômicas podem ser intransponíveis, mas, ao se considerar a perspectiva das pessoas com deficiência e seus familiares, outras surgem, a saber: acessibilidade do local, principalmente arquitetônica, o nível de restrição ou gravidade da deficiência; a exigência (ou não) de declarações ou laudos médicos que autorizem a realização de determinada atividade, o reconhecimento da família sobre a importância do lazer para todos, entre outros.

Além disso, Pimentel e Pimentel (2017) afirmam ser necessário que os espaços estejam preparados e adequados seguindo o Desenho Universal da Acessibilidade que tem por objetivo, ser usado por todas as pessoas independentemente do tamanho do seu corpo, de sua postura ou mobilidade juntamente com outras pessoas com segurança e autonomia. Ele integra sete princípios: o uso equiparável que atende as pessoas independentemente de sua capacidade; uso flexível que permite maior adaptação para uso; a obviedade com uso simples e fácil de locais e objetos por quaisquer dos seus usuários; fácil percepção e compreensão para os seus usuários, independentemente de suas condições sensoriais, linguísticas e cognitivas; segurança para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais; conforto ao uso do equipamento eficientemente, com o mínimo de esforço e de fadiga ao usuário e; o uso de abrangência assegura que o produto atenda aos princípios anteriores.

Sobre o conceito de acessibilidade, a legislação brasileira sob Decreto n.5.296/2004 define a acessibilidade para pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida como “condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos desportivos, sistemas e meios de comunicação e informação” (BRASIL, 2004, s/p). Já no conceito de especialistas, a exemplo de Pimentel e Pimentel (2017), entende-se a acessibilidade como o acesso de ir e vir das pessoas com

suas diversas características e na participação, inserção e integração que envolvem atividades de âmbito social. Neste sentido, o lazer acessível é uma forma de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade contemplando-se, ainda que dentro das possibilidades limitadas, os seis conceitos complementares de acessibilidade expostos por Sasaki (2003) e sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1. Aspectos da acessibilidade

Acessibilidade	Definição
Acessibilidade atitudinal	Eliminar preconceitos permitindo a percepção do outro sem estigmas, estereótipos e discriminações.
Acessibilidade comunicacional	Eliminar barreiras de comunicação interpessoal através da língua de sinais, escrita, gestos, textos em braile, uso de recursos tecnológicos entre outros.
Acessibilidade instrumental	Eliminar barreiras na utilização de instrumentos, utensílios e ferramentas para atender as limitações sejam elas no campo dos estudos, no trabalho, de lazer, recreação e esportes.
Acessibilidade arquitetônica	Eliminar as barreiras ambientais e físicas dentro de residências, edifícios e em espaços e equipamentos urbanos de uso individual ou coletivo.
Acessibilidade metodológica	Eliminar barreiras para a obtenção de habilidades que permitam a inserção social, seja no campo educacional, profissional, familiar e outros.
Acessibilidade programática	Eliminar barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas e regulamentos).

Fonte: Adaptado de Sasaki (2003)

A Constituinte de 1988 trouxe o ser humano para o centro das discussões e se estendeu até o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência de 2011 que nortearam o apoio, a capacidade, equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência com direito à Saúde, Educação, Moradia, Trabalho, Assistência e Previdência Social, Cultura, Esporte, Turismo, Lazer, Transporte, Mobilidade e Acessibilidade. Já a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, garantiu menos barreiras, mais espaços físicos livres, com igualdade, sem discriminação, com direito básico de movimentos sociais e políticas públicas, permitindo o protagonismo da pessoa com deficiência na efetivação e busca de uma (melhor) qualidade de vida.

Para incentivar o acesso ao lazer de todos, o Projeto de Lei n. 3.022/2020 criou o auxílio-cuidador no valor de um salário-mínimo para a pessoa idosa ou com deficiência que necessite de recursos para contratação, seja de um profissional ou para remunerar um familiar responsável e o Projeto de Lei n. 1408/2020, aprovou

o benefício da meia-entrada para pessoas com deficiência e seu acompanhante em cinemas, cineclubes, teatros, espetáculos musicais e circenses e eventos educativos, esportivos, de lazer e de entretenimento, em todo o território nacional (Câmara dos Deputados, 2020). Já a Resolução ANAC – Agência Nacional de Aviação Civil, concedeu desconto de 80% nas passagens aéreas a alguns acompanhantes de pessoas com deficiência e com atendimento especial (Agência Nacional de Aviação Civil, 2007) enquanto a Lei do Passe Livre 8.899/1994 já proporcionava gratuidade nas passagens de viagens interestaduais de ônibus, barco ou trem e estendia o benefício ao acompanhante.

Em outra ação para contribuir com o acesso de toda e qualquer pessoa, em consonância com os pedidos das pessoas com deficiência, a legislação federal conceitua as barreiras compreendidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa. Isso serviu de referência em levantamento recente do Ministério do Turismo sobre o perfil do turista com deficiência para que a partir delas, políticas públicas e estratégias sejam desenvolvidas por gestores, técnicos, especialistas e empresários (Ministério do Turismo, 2023).

A FAMÍLIA COMO FATOR DE INCLUSÃO

Glat (1996) afirma que se negligencia o fato de que a pessoa com deficiência passa maior parte do tempo e vida aos cuidados de outrem, limitando as relações interpessoais que contribuem com a formação de valores, concepção de mundo e autoimagem desse indivíduo, e ressalta a influência da família no processo de integração social, diante da importância de se sentir parte de um grupo e de se compreender o meio em que se está inserido. Neste contexto, a própria integração no seio familiar é essencial, possibilitando que todos participem e usufruam dos recursos disponíveis e tenham uma integração na comunidade de maneira que exista uma vida social e com qualidade de vida estendida para todos os membros do grupo familiar de forma equilibrada e harmoniosa.

A definição para qualidade de vida que Sasaki (2003) traz é voltada para a pessoa com deficiência, reforçando o modo de viver de uma forma mais suportável e gostosa. Além disso, Oliveira (2019) e Glat (1996) destacam a importância de um ambiente acolhedor considerando-se as necessidades de todos, pessoas com deficiência e suas famílias, visto que os cuidados diários a eles podem acarretar sobrecarga financeira, física e emocional ao familiar responsável ou cuidador. Vale destacar a importância que Correr (2003) também dá à família, que pode ocupar um papel de facilitar ou impedir esse indivíduo no processo de integração social, pois estudos apontam que quanto mais suporte a família de uma pessoa com deficiência possuir, melhor fica a dinâmica e a capacidade para enfrentar e resolver os problemas. Neste mesmo sentido, Sasaki (2003) elenca algumas temáticas que envolvem a família nos aspectos da qualidade de vida, ou seja, o sentimento de pertencimento a um grupo e

ter de apoio, o ato do reconhecimento, o sentir-se valorizado e o bom relacionamento com a família, pois a infelicidade de um membro familiar pode afetar os outros. Para isso, afirma que a inclusão e os serviços de reabilitação das pessoas com deficiência devem se estender à família, e assim receberem o mesmo apoio necessário para manter seu bem-estar mental, físico e funcional.

Todos os conceitos acima permitem entender que a base sólida de um ser humano está diretamente ligada à sua família. Porém, muitas vezes a família não sabe lidar com a situação de possuir um familiar com alguma deficiência e encontra dificuldades no processo, tais como questões familiares de abandono e recursos financeiros limitados. Basta notar que, em grande parte, o familiar necessita parar com suas atividades profissionais para dedicar-se aos cuidados da pessoa com deficiência. Neste cenário, autores como Pimenta, Rodrigues e Greguol (2010) também evidenciam a necessidade de suporte às famílias para que a mesma não venha adoecer por falta de recursos ou por estar estafado com a sobrecarga dos cuidados diários.

O papel da família, segundo Glat (1996), foi visto como o de agente integrador do familiar com deficiência e relegada geralmente a segundo plano. Ao mesmo tempo afirma também que os familiares são vistos como parte da “clientela” de profissionais que atuam nos processos de integração dos quais eles estão envolvidos. Sendo assim, transportar para o âmbito do lazer atrelado ao turismo e vislumbrar a família como um potencial “cliente”, as oportunidades deste nicho e as particularidades de seu público são vistos como fatores geradores do efeito multiplicador.

Entende-se o efeito multiplicador aplicado ao contexto do lazer acessível o fato de que uma pessoa com deficiência, diante das diversas barreiras – explicadas anteriormente, não realiza atividades de lazer e de turismo sozinha, sendo comum ser acompanhada por familiares e amigos.

Pela abordagem do efeito multiplicador, Mendes e Rains (2013) defendem o distanciamento do assistencialismo. A política de assistência (diferente do assistencialismo de caráter doador e de troca de favores) possui recursos e instrumentos adequados que tornam a pessoa com deficiência e o seu grupo familiar mais capaz e autônomos e, portanto, encarados como potenciais clientes. Além disso, quando acolhidos no âmbito corporativo das empresas que atuam com este público, o turismo deve ser visto como um negócio. Pessoas com deficiência não viajam sozinhas, preferem épocas de baixa temporada, além do retorno dos investimentos dos espaços e atrativos para atender suas necessidades serem considerados positivos (TRINDADE, 2004).

Neste sentido, o programa de governo Turismo Acessível do Ministério do Turismo instituído em 2012, vem periodicamente, realizando estudo do perfil do turista com deficiência em parceria com a UNESCO para auxiliar gestores, empresas, profissionais e outros especialistas em ações e atividades estratégicas para continuar nos avanços. Em sua última edição intitulado “Mapeamento do Perfil do Turista com Deficiência” (Ministério do Turismo, 2023), o estudo inclui as pessoas com mobilidade

reduzida (idosos, obesos, gestantes que tendem a apresentar dificuldade de mobilidade, sem obrigatoriamente possuir alguma deficiência física) além das pessoas com deficiência. O estudo demonstra que a maioria das pessoas com deficiência não usam agente de viagem e que os viajantes com deficiência visual são os que mais viajam sozinhos (9,10%), ao contrário das pessoas com deficiência física (52,50%), intelectual (58,70%) e mobilidade reduzida (47,00%) que demonstraram sempre viajarem acompanhados. O grupo de pessoas com deficiência intelectual ou com transtorno de espectro autista são os que mais viajam acompanhados.

Outros dados apontam que o item transporte ainda apresenta carências no transporte público privado, e em rodoviárias, ao contrário do transporte aéreo, que já mostra atendimento diferenciado a este público. E, de forma geral, o despreparo e desqualificação daqueles que lidam com pessoas com deficiência afetam consideravelmente a experiência deste viajante, destacando-se a questão da acessibilidade atitudinal. O mesmo mapeamento traz dados de como a acessibilidade atitudinal e física influenciam na escolha do atrativo, na escolha da visitação.

Nesta perspectiva, Bowtell (2015) ilustra várias situações que reforçam este potencial e desmistifica, por exemplo, a informação de que pessoas com deficiência são mais pobres. Percebe-se que apesar de possuírem rendimentos menores, eles tendem a poupar mais para gastarem mais nas férias. A publicação afirma que os turistas com deficiência fazem pausas de férias mais longas e sempre viajam acompanhados, sendo 50% com o cônjuge, 20% com filhos e de 21% a 25% com um (a) companheiro (a); que na Alemanha eles pagam mais por serviços turísticos do que aqueles fisicamente aptos e que apesar dessa predisposição, faltam opções de onde gastar.

Neste sentido, as abordagens aqui trazidas sobre, ao mesmo tempo, a carência/necessidade e a potencialidade/benefício da família da pessoa com deficiência e o lazer atrelado ao turismo, inspiram e apontam para atenção aos objetos de estudo do presente trabalho.

METODOLOGIA

O presente estudo possui um caráter exploratório, pautando-se em pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. Como fio norteador do levantamento bibliográfico destacam-se as temáticas de pessoas com deficiência e suas famílias, além do lazer; no levantamento documental concentrou-se nos aspectos legais, na pesquisa de campo e aproximou-se dos familiares de pessoas com deficiência. Para a aproximação, optou-se pela técnica de entrevista com roteiro semiestruturado, composto por dez perguntas, como pode ser observado no Tabela 2.

Tabela 2. Roteiro semiestruturado

Se eu falar em lazer, o que você entende por isso?
Com qual frequência a família usufrui de lazer com a pessoa com deficiência?
Quais atividades de lazer você mais executa com ela?
Quais meios de transporte costuma utilizar para a atividade de lazer em família?
Quais as maiores dificuldades encontradas nos momentos de lazer e bem-estar?
O que o local precisa ter para você frequentá-lo?
Já deixou de frequentar algum local ou evento por algum motivo?
Você procura informações antes de sair? Onde?
Qual a definição de acessibilidade e inclusão em sua visão?
Você tem conhecimento sobre leis/decretos que envolvam a pessoa com deficiência e seu cuidador/família?

Foram realizadas entrevistas presenciais e virtuais. As entrevistas presenciais duraram em média uma hora e quinze minutos, enquanto as virtuais no formato videoconferência duraram em média quarenta e cinco minutos. Desta forma, obtivemos economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados sem grandes deslocamentos, fatores que se mostraram, apesar de desafiadores, relevantes na sua utilização e eficiência, conforme demonstrado em estudos de Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020). A Tabela 3 apresenta uma caracterização dos entrevistados, considerando-se a idade, o vínculo com a pessoa com deficiência, a profissão, o cuidador principal e o formato da entrevista – virtual ou presencial.

A maioria das patologias eram congênitas, ainda que diagnosticadas tardiamente como o caso dos entrevistados A, C, F, H, e os entrevistados I e J que a deficiência foi adquirida. Dentre as patologias detectadas, foram: Autismo Leve, Moderado e Severo, sendo esse último juntamente com microcefalia. Outras patologias citadas foram Síndrome de Down, Atrofia Muscular Espinhal (AME) tipo II, pessoa em cadeira de rodas com deficiência auditiva e baixa visão no caso da entrevistada E (mãe acometida por rubéola durante a gestação), pessoa em cadeira de rodas e pessoa com deficiência visual.

Tabela 3 . Caracterização dos entrevistados.

Entrevistado	Idade	Vínculo Familiar com o Deficiente	Profissão	Tipo de Deficiência do familiar	Cuidador	Formato da Entrevista
A1	46	Pai	Marceneiro	Autismo	Pai e Mãe	Presencial
A2		Mãe	Autônoma			
B	48	Mãe	Diarista	Síndrome de Down	Mãe e Irmã	Presencial
C	47	Mãe	Porteira Líder	Autismo	Mãe e Pai	Presencial
D	59	Mãe	Mãe ex-comerciante	Autismo Severo e Microcefalia Vera	Mãe Já teve babá	Presencial
E	59	Mãe	Funcionária Pública	Auditiva, Afonia, Baixa Visão e Cadeirante	Mãe com auxílio do companheiro	Virtual
F	36	Mãe	Funcionária Pública	Autismo Sensorial	Mãe, Pai, Avó	Virtual
G	35	Mãe	Enfermeira	AME	Mãe, Pai, Avós.	Presencial
H	38	Mãe	Do lar	Autismo	Mãe	Virtual
I	56	Marido	Auditor de Hotel	Cadeirante	Marido	Virtual
J	56	Mãe	Cabeleireira	Deficiência visual	Mãe e Filhas mais velhas	Virtual

Vale destacar que as entrevistas presenciais se demonstraram mais fluidas, obteve-se melhor percepção das reações dos entrevistados, maior riqueza nos detalhes de informações, enquanto as entrevistas virtuais apresentaram respostas pontuais, diretas e mais assertivas. Acredita-se que o encontro presencial garantiu maior entrosamento e permitiu que os entrevistados se sentissem mais à vontade em responder aos questionamentos, já que a deficiência de um parente continua a ser um tabu para muitas famílias.

ANÁLISE DE DADOS COLETADOS

O primeiro aspecto a ser ressaltado, após a análise das entrevistas, foi o hábito dos entrevistados em não se enxergarem como beneficiários dos direitos de inclusão e acessibilidade nos espaços físicos e ambientes adaptados. O desconhecimento sobre a legislação (federal e municipal) foi perceptível e a opção pelo distanciamento social foi o caminho mais seguro para os entrevistados. Dentre as famílias entrevistadas houve grande incidência de familiares de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) o que, por natureza, lhes permitia mais autonomia e alguns breves momentos de lazer, ao contrário daqueles com mobilidade reduzida, como indivíduos em cadeiras de rodas e com deficiência visual.

A maior parte dos cuidados ficam integralmente para as mães, parcialmente revezado com pai, avós e, em minoria, ao cuidador ou babá. A maioria apontou a necessidade de ajuda para sair de casa com a pessoa com deficiência, sem o qual não o fazem, com exceção do entrevistado B que atualmente já consegue fazê-lo sozinho.

Notou-se pontos de concordância nas respostas dos entrevistados que entendem o lazer como atividades que fazem sem uma obrigação, um momento de relaxamento das atividades diárias, com diversão e sem preocupações. Entretanto, a realidade se mostrou diferente ilustrando dados de que ainda existem pessoas que não tem acesso ao lazer e não desfrutam dele.

Tal realidade foi constatada nas respostas que abordam o quesito frequência onde vários entrevistados disseram não conseguir usufruir de momentos de lazer, em sua maioria, por falta de tempo, rede de apoio e de recursos financeiros. Pela filha da entrevistada J evitar sair para não se deparar com situações que a incomodam e desagradam, a entrevistada também é privada de momentos de lazer. Outros disseram que buscam o lazer nas mínimas atividades diárias, seja assistindo uma programação de TV, ouvindo música, acariciando animais de estimação ou somente contemplando o silêncio. Alguns apontam usufruir pelo menos uma vez na semana ou esporadicamente. A entrevistada B relatou que para poder usufruir de um lazer com toda família necessita de planejamento financeiro para conseguir os recursos durante o ano e assim deleitar-se de três a quatro dias, o que corroboram com o estudo do Bowtell (2015) que apesar das famílias possuírem rendimentos menores, eles tendem a poupar mais para gastar nas férias e gerando assim o efeito multiplicador. Vale ainda citar a pesquisa de Leiras e Eusébio (2023) que identificou que questões como espaço de estacionamento, calçadas adequadas para caminhadas, possibilidades diversas de comunicação, espaços para descanso, iluminação adequada, são essenciais para a avaliação de um espaço/destino como acessível.

Quanto aos tipos de atividades exercidas em conjunto, as mais citadas foram: caminhada, passeio de carro, jogos e eventos de game, jogos de tabuleiro e pedagógico, reunião de família com almoço, café da tarde e sessão pipoca, piquenique, equoterapia, atividades que envolvam água como pesca e natação, e atividades em meio a natureza. Percebe-se nas respostas a preferência por atividades domiciliares ou em meio à natureza. Quando perguntado ao entrevistado sobre seu próprio lazer, com exceção do entrevistado I que usufrui exclusivamente do descanso quando a companheira está sob os cuidados de outros familiares, não foi apontado nenhum tipo de atividade que não incluísse o familiar com deficiência. Foi expresso o desejo de possuir momentos em que pudesse se sentir cuidado também, ou, ao menos, um lugar em que pudessem levar a família toda, sem a preocupação de ter que dedicar toda atenção ao familiar com deficiência e que houvesse pessoas e espaços para receber o grupo familiar. A entrevistada H desejou a meta preconizada na legislação no que tange ao desenho universal, de acesso ilimitado a todos os cidadãos de forma igualitária independente de suas habilidades ou características individuais.

Grande parte dos entrevistados fazem o uso de carro próprio, com exceção das entrevistadas E e J que fazem uso de aplicativos de transporte. Entretanto, a entrevistada E relatou a preferência por pagar mais pelo serviço com carro maior, apesar da decepção com motorista com veículo adaptado ao uso de botijão de gás ao invés de receber uma cadeira de rodas. O uso do transporte público não foi citado como utilizado, sendo apontado pelos entrevistados C, D, e G não se sentirem, respectivamente, seguros no meio de muitas pessoas, terem receio de não encontrarem a rampa móvel em funcionamento e de precisarem de ajuda para embarcar, como foi constatado no mesmo levantamento do Ministério do Turismo. Já a entrevistada F relatou ter feito o uso de transporte fretado avaliando ter tido uma boa experiência.

As maiores dificuldades encontradas pelas famílias no momento de lazer são os espaços e as pessoas despreparadas para receber, lugares com muitas pessoas e barulho, a falta de acessibilidade em rampas conforme padrões corretos de inclinação, largura e elevadores. Postes como barreiras em frente às rampas, desnível de calçada ou acesso de estacionamentos que proporcionam a condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, com acesso e direito de ir e vir das pessoas nas mais diversas características, como relato da entrevistada G em experiência em que precisou descer do carro em meio a lama, em piso com pedras dificultando a passagem do cadeirante. A falta de informação da sociedade em relação às pessoas com deficiência, questões que vão de encontro com o abordado por Duarte *et al.* (2015) onde relata que somente as leis não são suficientes se não houver uma sensibilização e entendimento da sociedade no processo de inclusão social.

E, diante de tantas barreiras, vale ressaltar que, apesar das legislações vigentes, a sociedade, ainda que em meio a tanta evolução, não demonstra empatia e solidariedade ao próximo. Muito se ouve sobre inclusão social, direitos e diversidade, mas com os relatos abordados nessa temática entende-se que ainda temos muitos obstáculos a serem vencidos enquanto a pessoa com deficiência e familiares ainda se verem obrigados a esclarecer sua situação perante a sociedade quando busca por seus direitos.

Com palavras bem semelhantes duas mães disseram: “é bíblico, o povo perece por falta de conhecimento, não só da palavra de Deus, mas seja ele em qualquer área da vida, quando você desconhece sobre um assunto, você falha”. Em linhas gerais a entrevistada A2 aponta os olhares das pessoas sobre ela ao entrarem em determinados locais e eventos, inclusive em festas de aniversário de familiares e amigos. Nesse momento percebe-se a importância do envolvimento da família em cada etapa para amparar e acolher o deficiente e seus cuidadores, como é apontado pelos autores Oliveira (2019), Glat (1996), Correr (2003) e Sasaki (2003) que destacam a influência da família gerando pertencimento, e ajudando a enfrentar os problemas com mais leveza de forma que ambos se sintam valorizados.

A resposta da entrevistada C ilustra a frustração quando se vê tendo a necessidade de explicar sua situação a todo o momento devido ao não conhecimento das

pessoas e o pré-julgamento diante de episódios de crises. Outro exemplo foram os relatos da entrevistada F diante da necessidade de alimentar ou fazer a higiene e troca de seu familiar que já não é um bebê, mas necessita de cuidados específicos como fazer uso de um ponto de tomada para carregamento dos equipamentos do seu familiar.

Na questão sobre o que o local precisa ter para você frequentar, surgiram especificidades como poucos clientes ou público e disponibilizar protetor auricular ou fone de ouvido para os familiares com autistas; banheiro com trocador adaptado para crianças maiores e adultos que fazem uso de fraldas; um local apropriado para pessoas que se alimentam por sonda, ou seja, a Gastrostomia (GTT). Locais de uso público com espaços que atendam às necessidades de cada deficiência, dispor de cadeiras de rodas no estabelecimento ou espaço, rampa de acesso e elevadores que funcionam, intérprete de libras. No caso de cinemas, sessões com luz e som baixo, espaços mais privativos em locais com fluxos de pessoas, profissionais treinados para receber, mesmo que se pague a mais pelo serviço. Em função disso, ao serem questionados sobre terem deixado de frequentar algum lugar ou evento, a entrevistada relata já ter deixado de frequentar academias por conta de não se preocuparem em adequar o acesso. Locais com frequentadores que pré-julgam com olhares e sussurros, ou simplesmente, por saberem que não serão bem recebidos quando familiares notam nas pessoas que “deficientes não deveriam ficar andando por aí”.

Em relação à busca de informações antes de sair de casa, grande parte se diz não pensar sobre isso, pois no momento só pensam em ir, e se adequam ao que precisar. Porém já se frustraram com experiências em locais que acreditavam ter a acessibilidade e se depararam com outra realidade e, neste quesito, as famílias defendem que elas não deveriam ter que pensar sobre isso, isto é, se as pessoas e locais estão realmente preparados para recebê-los.

E, por fim, a definição de acessibilidade e inclusão para as famílias estão pautadas na necessidade do conhecimento das pessoas, que os locais atendam de fato a legislação, que as famílias possam ter acesso a locais adequados com segurança e despreocupações. E sobre a legislação que envolve as famílias e as pessoas com deficiência, nem todos têm acesso às informações. Somente a partir disso, ao tomar conhecimento, vão à busca delas conforme a necessidade vai surgindo, é só então, buscam por mais informações. Outro complicador é o fato de as informações não estarem dispostas ao livre acesso, concluindo-se que existem falhas na acessibilidade comunicacional, e que Sasaki (2009) sugere como necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o processo de inclusão social, notadamente as pessoas com deficiência, é entrar em um longo processo de questionamento – pessoal e social. Por um lado, percebe-se um aumento das discussões sobre o tema nas últimas décadas, inclusive instigando que as pessoas com deficiência ocupem os seus espaços de direito.

Por outro lado, evidencia-se o despreparo da sociedade e de seus locais de consumo em receber todos os indivíduos de modo igualitário. Nesse contexto, diversos questionamentos surgem, um deles, o que este texto se propôs a estudar: como ocorrerá a efetivação desse processo de inclusão social se a sociedade não está preparada e nem preocupada em receber as pessoas com deficiência, cumprindo com apenas o que a legislação exige, e muitas vezes, de modo incompleto ou errado? Como as famílias poderão proporcionar um contato social de seus familiares com deficiência diante da ausência de acessibilidade? Como as famílias irão conquistar uma qualidade de vida se nem o acesso ao lazer lhe é garantido?

Para responder a esta questão, atender os objetivos propostos e partindo da premissa que a maioria das pessoas com deficiência não viajam sozinhas, que dependem de seus familiares, que geram um efeito multiplicador comercial, econômico e social, é necessário, notadamente, que todos os aspectos de acessibilidade sejam considerados para proporcionar a todos os indivíduos o acesso ao lazer. Com o objetivo de identificar as principais barreiras ao lazer percebidos pelas famílias de indivíduos com deficiência, dentre a acessibilidade mais relevante, sem dúvida é o direito de ser visto e compreendido como uma pessoa com direitos. Por isso que a acessibilidade atitudinal foi tão evidenciada nas respostas dos entrevistados. As demonstrações de empatia, acolhimento, hospitalidade e equipes capacitadas a prestar atendimento nos espaços de lazer e turísticos são fatores essenciais, somado aos aspectos arquitetônicos incluindo locais com mais espaço de circulação, menos mesas e cadeiras. Aspectos sensoriais podem ser usufruídos e compartilhados com o familiar através de atividades ao ar livre, sem elementos visuais que causem stress, com pouco ruído, pouca aglomeração de pessoas. O lazer da pesca, campings, parques naturais e bosques com possibilidade de contemplação, observação de animais, observação de pássaros, estrelas e interpretação e interação com o meio, são exemplos que permitem atender o grupo familiar. Neste sentido, para que a inclusão e acessibilidade estejam presentes em todo e qualquer ambiente que proporcione lazer ao grupo familiar, sugere-se estudos contínuos nesta mesma perspectiva e a partir de metodologias participativas para que elas sejam, definitivamente, uma atitude a ser adotada e não apenas uma obrigação a ser cumprida.

REFERÊNCIAS

- BIDDULPH, R.; SCHEYVENS, R. (2018). *Introducing inclusive tourism*, Tourism Geographies, 20:4, 583-588, DOI: 10.1080/14616688.2018.1486880
- BOWTELL, J. (2015). *Assessing the value and market attractiveness of the accessible tourism industry in Europe: a focus on major travel and leisure companies*, Journal of Tourism Futures, 1(3), 203-222. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JTF-03-2015-0012/full/html>. Acesso em: 30 set. 2023

BRASIL, Ministério do Turismo. *Mapeamento de Atrativos, Empreendimentos e Serviços Acessíveis*. Documento Técnico II 2023.

Bauru/SP: EDUSC, 2003, p. 124.

BRASIL. Agência Nacional de Aviação Civil. *Resolução no. 009 de 05 de junho de 2007*. Aprova a Norma Operacional de Aviação Civil – NOAC, que dispõe sobre o acesso ao transporte aéreo de passageiros que necessitam de assistência especial., Brasília, 2007. Disponível: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www2.anac.gov.br/arquivos/pdf/AberturaDeEsataConformelac163-1001A.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 1.408, de 01 de abril de 2020*. Institui a meia-entrada para as pessoas com deficiência, em estabelecimentos culturais e de lazer e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2242679>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 3.022, de 01 de junho de 2020*. Estabelece a criação do auxílio-cuidador para a pessoa idosa e/ou com deficiência que necessite de terceiros para realização das atividades de vida diária e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254181>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: Construindo uma nova Sociedade*, 2003.

DUARTE, D. C.; BORDA, G. Z.; MOURA, D. G.; SPEZIA, D. S. *Turismo Acessível no Brasil: um Estudo Exploratório sobre as Políticas Públicas e o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, São Paulo, 9 (3), p. 537-553. 2015.

FAZITO, M.; RODRIGUES, B.; NASCIMENTO, E.; PENA, L. C. S. *O Papel do Turismo no Desenvolvimento Humano*. NAEA 2017, 26 (1). Belém, 2017.

GLAT, R. O papel da família na interação do portador de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1996, v. 02, n. 04, p. 111-118.

GOMES, C. L. (2014). *Lazer: Necessidade Humana e Dimensão da Cultura*. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1 (1), p. 3-20. Belo Horizonte, 2014.

LEIRAS, A.; EUSÉBIO, C. *Perceived image of accessible tourism destinations: a data mining analysis of Google Maps reviews*, *Current Issues in Tourism*. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13683500.2023.2230338>. Acesso em 10 de abr. 2023.

MAZZOTTA, S. J. M.; D'ANTINO, M. E. F. *Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer*. *Saúde Soc*, 20 (2), p. 377-389. São Paulo, 2011.

MENDES, B.C.; RAINS, S. *Aprendendo pelos exemplos; casos práticos de Turismo Inclusivo*. 5. Congresso Latino-Americano de Investigação Turística, Declaração de São Paulo. *Pasos*, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, São Paulo, 2013.

- MOURA, A.; EUSÉBIO, C.; DEVILE, E. *The 'why' and 'what for' of participation in tourism activities: travel motivations of people with disabilities*, Current Issues in Tourism, 26:6, 941-957, Portugal, 2023. Disponível: <https://doi.org/10.1080/13683500.2022.2044292>. Acesso em: 10 abr. 2023
- OLIVEIRA, E. B. C. *Qualidade de vida de famílias que têm filhos com deficiência intelectual moderada*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em
- PIMENTA, R. A.; RODRIGUES, L. A.; GREGUOL, M. (2010). *Avaliação da Qualidade de Vida e Sobrecarga de Cuidadores de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Revista Brasileira de Ciências da Saúde. 14 (3), p. 69-76.
- PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. *Acessibilidade Para Inclusão da Pessoa com Deficiência: Sobre estamos falando?* Revista FAEEBA – Ed. e Contemp., 50. (26), pp. 91-103. Salvador, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/9687>.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida*. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: Áurea, 2003.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. Revista Nacional de Reabilitação, Ano XII, mar./abr., p. 10-16. Rio de Janeiro, 2009.
- SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. *Entrevistas online: potencialidades desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de covid-19*. REFACS – Revista da Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social. 8(4), p. 60-966. Minas Gerais, 2020.
- SOUZA, E. S. *Turismo Acessível no Brasil: Uma Análise das Publicações em Periódicos De Turismo Nacionais* [Monografia de Bacharelado, Universidade de Brasília].
- TRINDADE, M. N. *A Pessoa Portadora de Deficiência Como Turista*. Revista Turismo & Desenvolvimento, 1 (1), p. 73-79. Portugal, 2004.
- UVINHA, R. R. *O trabalho informal e seus reflexos no âmbito do lazer*. Revista Humanidades. Fundação Edson Queiroz Universidade de Fortaleza. n. 2, p. 335-354. Fortaleza, 2013. Disponível: <https://doi.org/10.5020/23180714.2013.28.2.335-354>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CAPÍTULO 9

É POSSÍVEL FALAR EM TURISMO INCLUSIVO?

BRUNA DE CASTRO MENDES
RICARDO SHIMOSAKAI

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, e com maior ênfase nos últimos anos, uma preocupação com os reflexos da prática turística tem aumentado. Para Silva e Boia (2003), embora o turismo ainda seja observado a partir de um enfoque predominantemente econômico, há um potencial para ser mais abrangente e transformador. Com o crescimento das reivindicações de diversos grupos, destaca-se o seu potencial de integração, e quem sabe, de inclusão.

Quando analisamos o turismo em seu papel na luta por uma sociedade mais inclusiva, apontamentos diversos ocorrem diante da sua potencialidade de ser ativo na construção de tal sociedade. É comum encontrarmos justificativas como: é no espaço fora de sua zona cotidiana, que o outro se abre à convivência com pessoas fora da sua área de conforto; é na convivência com o outro que novos olhares são construídos a partir das novas relações estabelecidas; e, claro, é na troca ocorrida que uma compreensão maior sobre as características, dificuldades e desafios do outro ocorre, contribuindo para a construção de um espaço mais harmonioso. Ao analisarmos tais apontamentos sob o universo das pessoas com deficiência, o potencial do turismo é ainda mais exacerbado, resultando no termo “turismo inclusivo” (T.I.). Será que estamos preparados para esse tipo de turismo, tornando-o real e não apenas um discurso?

Ao longo do tempo, várias terminologias surgiram para nomear o turismo com foco nas pessoas com deficiência. O primeiro remete ao chamado “Turismo Adaptado”, muito usado (e ainda encontrado em diversas publicações), e constituído em uma época na qual tal atividade voltada ao segmento das pessoas com deficiência ainda nem era tão desenvolvida. Posteriormente, com o avanço das reivindicações de grupos representativos, aliado à consciência de que a ação do turismo voltado apenas ao viés econômico não era suficiente, o termo “Turismo Acessível” ganha for-

ça, conectando o turismo com a acessibilidade (e hoje, erroneamente, interpretados como sinônimos). Mais recentemente, defende-se o uso do termo “Turismo Inclusivo” (T.I.) porque, mais do que acessibilidade, as pessoas com deficiência querem se sentir incluídas, tornando a representatividade mais forte. Apesar dos diferentes nomes, o propósito é o mesmo: considerar os grupos marginalizados, principalmente os com deficiência, nas ações do turismo.

Para que o turismo possa efetivamente atuar como um agente do processo de inclusão, é preciso que ele não seja visto como um simples mercado potencial de consumidores, pautado em um discurso padronizado de responsabilidade social e humana (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018). É preciso ir além e assumir que há uma enorme diferença entre a teoria e a prática no que se refere à inclusão – apenas ao reconhecer esse fato que poderemos avançar na temática com consciência e responsabilidade. Apesar do reconhecimento do T.I. como uma área de expansão, ainda se procura por um turista ideal, aquele que não questiona e que não foge ao padrão de normalidade social vigente (SILVA; BOIA, 2003).

Por isso que, apesar dos mais de 18 milhões de brasileiros com alguma deficiência, a inclusão social (do e pelo) turismo ainda é lenta. Tronca e César (2020) exemplificam essa lentidão ao verificarem que, apesar do uso do termo “pessoa com deficiência” ser estipulado como padrão a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência desde 2008, encontram-se trabalhos com denominações diversas em anos mais recentes. Além disso, os diversos tipos de barreiras podem impedir o acesso das pessoas ao turismo, independentemente de suas características.

É importante destacar que o T.I. não é sinônimo de turismo para todos, mas sim o contrário; incluir significa, de modo geral, considerar as diversas características para estruturar um turismo mais abrangente e acolhedor. Ainda, o conceito de T.I. pode ajudar a pensar a atividade de modo mais construtivo e crítico para o além dos já aclamados benefícios econômicos (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018). Ao mesmo tempo, é preciso ter uma base crítica que entende que o turismo precisa ser inclusivo, ao mesmo que se questiona o quão inclusivo realmente são as atividades atuais defendidas como inclusivas, e quais são as limitações da indústria e da política econômica (BIDDULPH; SCHEYVENS, 2018).

Baseando-se na criticidade do que se entende e se pratica como T.I., o artigo explora o questionamento se é possível falar nessa inclusão. Já se alerta que não se dará uma resposta, apenas serão expostas indagações, angústias e dúvidas que precisam ser respondidas sobre a temática. Para tanto, baseou-se na experiência dos autores tanto no campo teórico quanto prático – um estuda o setor e as áreas adjacentes há mais de 15 anos e o outro, após uma situação de violência social, tornou-se cadeirante e, posteriormente, especialista no turismo com foco nas pessoas com deficiência.

COMPREENDENDO O TURISMO INCLUSIVO

Incluir significa, além de garantir espaços adequados para todos, aceitar e valorizar a diversidade humana, ultrapassando-se a visão econômica do turismo para redimensioná-lo, assumindo um papel de reorientação dos espaços e atitudes sociais. O foco se torna o turista e suas características, que além de mais informado de seus direitos e mais exigente, busca mais qualidade nos serviços quando dedica seu tempo livre ao turismo (SILVA; BOIA, 2003). Para tanto, não se deve esquecer que a atividade turística precisa envolver diversas práticas que possibilitam às pessoas conhecerem, aproximar-se, desfrutar de diversos aspectos de uma localidade, em seus aspectos culturais, artísticos, arquitetônicos e naturais (MEDEIROS; SANTANA; SILVA, 2019).

Na concepção do que se defende por T.I. considera-se a sua representatividade no campo da inovação e influência nas políticas públicas e planejamento turístico. Porém, isso só será possível se o sentido de inclusão social transcender o “lugar comum” dos textos oficiais, que insistem em considerar inclusão social como sinônimo de inclusão no mercado de consumo e aumento de renda via turismo. Reconhece-se, contudo, que não podemos sonhar que a inclusão ocorrerá rapidamente e de modo a atender a todos os públicos de forma igualitária. Essa igualdade é o foco, o destino, mas até chegar a ele, é necessário trilhar um caminho. E esse caminho é construído lentamente, exigindo um passo consciente e compreendendo que cada avanço representa uma conquista.

Produção e consumo éticos são os componentes para a definição T.I., o que envolve a responsabilidade por outras pessoas e pelo espaço, abordando a desigualdade, superando a separação de diferentes grupos, desafiando estereótipos e histórias generalizadas (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018). O turismo passa a ser entendido não apenas como vetor econômico em uma economia de mercado, mas como alternativa potencial e inovadora para a transformação social (IRVING; FRAGELLI, 2012).

Em termos sociais, a inclusão precisa responder dois grandes questionamentos: quem está sendo incluído (e excluído)? Em qual termos acontece a inclusão? Por isso que a discussão sobre inclusão nunca será adequada se apenas atende a um grupo específico (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018). O foco deve ser desenvolver experiências que qualquer pessoa possa desfrutar, sem se defrontar com barreiras físicas e/ou atitudinais (SILVA; BOIA, 2003). Mas será isso possível? Será que nessa busca não estamos esquecendo que o processo de mudança só ocorrerá se formarmos uma boa base, solidificando a mudança e enraizando a importância da transformação social? E concomitantemente reconhecendo que talvez seja preciso pensar numa prática mais ativa e imediata?

O T.I. pode ser compreendido além da acessibilidade, como um turismo transformador, no qual grupos marginalizados são envolvidos em uma produção ética ou no consumo do turismo e o compartilhamento de seus benefícios (SCHEYVENS;

BIDDULPH, 2018). O princípio da inclusão se constitui em um processo bilateral, no qual a sociedade se adapta para poder incluir e a pessoa se prepara para assumir seu papel na sociedade (SILVA; BOIA, 2003). Isso significa que só pode ser considerado T.I. se grupos marginalizados estão envolvidos na produção ética do turismo, ou estão envolvidos no consumo ético, ou se compartilham de seus benefícios – por grupos marginalizados, entende-se que isso pode variar de lugar para lugar, mas envolvem os mais pobres, as minorias étnicas, mulheres, pessoas com características diferentes, ou que não possuem poder ou voz (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018).

Implícito no conceito de T.I. estão seis componentes (Figura 1): 1. Superar as barreiras que impedem o acesso ao turismo, seja como produtor ou como consumidor; 2. Facilitar a autorrepresentação dos que são excluídos de modo que as suas histórias possam ser contadas e representadas de modo que seja significativo para eles; 3. Desafiar as relações de poder dominantes; 4. Ampliar o número de pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento do turismo; 5. Prover oportunidades para que novos lugares se tornem destinos turísticos; 6. Encorajar o aprendizado, a troca e as relações múltiplas que possam promover a compreensão e o respeito entre anfitriões e hóspedes.

Figura 1: Elementos de um Turismo inclusivo



Fonte: adaptado de Scheyvens e Biddulph (2018, p. 594)

A efetividade do T.I. como prática turística inovadora está também condicionada à filosofia e definição de prioridades na gestão pública. Ele pode ser um conceito balizador e inspirador de novas práticas em planejamento turístico, na medida em que considere inclusão social como uma demanda da sociedade em diversas vertentes e não mais como uma resposta fácil e automatizada para neutralizar a efervescência do mercado. Deve ser um processo, que implica movimento, inovação e até uma inspiração para práticas sustentáveis em turismo (IRVING; FRAGELLI, 2012).

Quando a inclusão do turismo é discutida, normalmente é em termos de acessibilidade para os turistas com deficiência. Para Medeiros, Santana e Silva (2019), o

turismo acessível deveria envolver os espaços, tornando-os acessíveis a todos os visitantes. Tronca e César (2020) identificaram que poucos são os estudos nacionais que usam o termo “T.I.”, ocorrendo o uso de variações, como “turismo acessível”. Porém, os autores consideram que isso ocorre por haver uma confusão com o que significa inclusão e o que representa a acessibilidade. Tal situação demonstra como ainda enfrentamos dificuldades na construção de uma base sólida no campo do turismo que permita o trilhar do caminho ao processo de inclusão, perdendo-se, em muitos casos, em um discurso recheado de boas intenções, mas com prática zerada.

Reforça-se, que a acessibilidade não significa que o turismo seja inclusivo. Para Scheyvens e Biddulph (2018), o T.I. se relaciona tanto com a produção quanto com o consumo do turismo, portanto, deve envolver pessoas com todo o tipo de habilidade. Por isso que o turismo acessível é considerado apenas um dos aspectos do T.I., já que esse último está interessado em todas as formas de exclusão e divisão social e econômica. Dessa forma, o quadro 1 demonstra as principais similaridades e diferenças de formas de turismo normalmente associadas ao T.I.

As iniciativas defendidas sob a bandeira do T.I. podem simplesmente proporcionar uma distração das desigualdades estruturais fundamentais nas quais o turismo se baseia (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018). As diferenças, que deveriam ser utilizadas para garantir a igualdade de direitos e deveres, são muito pouco refletidas, discutida e até mesmo questionadas, naquelas “igualdades” discrepantes, que alteram ou aumentam as diferenças sociais, culturais e econômicas que vivenciamos (SILVA; BOIA, 2003). Não se deve esquecer que é preciso considerar o que as pessoas com deficiência realmente acham e esperam, ou o resultado serão adaptações físicas superficiais, que nada auxiliam na participação de todos (CARVALHO; FARIA, 2010). Também não se pode colocar todo mundo em uma espécie de caldeirão, como se todas as pessoas com deficiência compartilhassem das mesmas características – elas são diferentes, e precisam ser consideradas no processo de construção do turismo. E reconhecer que o processo poderá ser lento, pois muitas adaptações ainda terão que ocorrer na prática do turismo, à medida que novas pessoas com deficiência começarem a frequentar os espaços turísticos.

Quadro 1 - Distinções entre o turismo inclusivo e as demais formas de turismo

	Similaridades com o T.I.	O foco do T.I. é diferente, pois:
Turismo acessível	Foco no acesso ao turismo por pessoas com deficiência como consumidores	O T.I. está mais interessado em ampliar o acesso ao consumo e produção do turismo, por todos os grupos de pessoas marginalizadas
Turismo para os mais pobres*	Foco na melhoria da distribuição dos benefícios econômicos do turismo, principalmente para as pessoas com menores condições econômicas	O T.I. foca na inclusão econômica e social dos mais pobres e outros grupos marginalizados
Turismo Social	Foca na ampliação do acesso a grupos marginalizados em seu papel de consumidor	O T.I. também foca na ampliação do acesso de grupos marginalizados, mas tanto como produtor quanto como consumidor, além de pessoas com poder de decisão
Paz pelo turismo	Foco no turismo como um embaixador da paz	O T.I. é mais amplo, porém compartilha o interesse em construir uma compreensão mútua entre anfitriões e hóspedes
Turismo de Base Comunitária	Foca no fortalecimento e desenvolvimento dos membros da comunidade como produtores do turismo	O T.I. está interessado nesses aspectos também, mas não apenas no âmbito da comunidade; foca em todas as formas e em todos os níveis
Turismo Responsável	Foca no turismo ético, com um interesse geral na melhoria dos termos pelos quais o turismo toma forma	O T.I. não compartilha do mesmo conceito que o responsável, focando mais na qualidade das relações e fortalecimento dos anfitriões

Fonte: adaptado de Scheyvens e Biddulph (2018, p. 595)

* denominado, originalmente, como *pro-poor tourism*

Deve-se fugir da armadilha da simplificação do binômio exclusão *versus* inclusão, como uma expressão matemática de fácil solução (IRVING; FRAGELLI, 2012). Pensar a inclusão na diversidade significa potencializar uma cultura institucional inclusiva, o que significa que as práticas cotidianas necessitam ser redefinidas (SOARES; LUIZ, 2016). E, talvez, na estrutura social e econômica atual, não seja possível, de modo instantâneo, mudar o *status quo* operante. É preciso reconhecer que pequenos passos com foco no T.I. é mais importante do que simplesmente debater e teorizar sobre a inclusão: a ação, nesse caso, vale mais do que mil palavras.

O processo inclusivo só poderá se efetivar quando orientado pelas perspectivas de inclusão política, econômica, por meio de trabalho, social, cultural, ambiental e simbólica (IRVING; FRAGELLI, 2012). Além disso, a inclusão ao turismo, incluindo-se estas com deficiência, exige uma vontade política, planejamento, esforço, preparação, cooperação e mudanças de comportamento de todos os que fazem turismo (SILVA; BOIA, 2003). Por isso, não é um caminho isolado, com uma ação

concentrada, mas sim uma multi-articulação entre os diversos setores para podermos começar a trilhar esse caminho.

A REALIDADE DO T.I.

A relação entre o turismo e o processo de inclusão social vem sendo estudado por diversos pesquisadores, como Lamas e Nascimento (2021), Kamio e Sassi (2010), Irving e Fragelli (2012). Em todos, a ausência de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional) é o maior impeditivo para a efetivação de um T.I. Apesar de tais estudos e de encontrarmos na prática já destinos que trabalham com esse tipo de atividade, considera-se que o T.I. (ou pelo menos a sua reivindicação) está dando os primeiros passos. Encontramos ações específicas de praias, meios de hospedagem, atrativos turísticos, que já colocaram a prática inclusiva como aspecto norteador de suas ações. Mas será que isso é suficiente para falarmos em T.I.? Ter o seu processo decisório limitado a alguns destinos e locais específicos nos permite falar em inclusão? Ou será que ainda estamos no processo de integração no turismo?

O termo “inclusão social” representa a luta e o processo real de envolvimento social que permite uma convivência frequente entre todos os indivíduos (MARCONDES *et al.*, 2023), e não apenas limitada a determinados espaços. O conjunto das barreiras (arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, instrumentais e programáticas) continua a ser um enorme dificultador para colocarmos em prática o turismo com o potencial de agente ativo na busca de uma inclusão social.

As barreiras continuam sendo um dificultador para que as pessoas com deficiência se sintam tranquilas e seguras para viajar. Em termos arquitetônicos, pode-se falar da ausência de rampas adequadas, estruturas nos sanitários, entre outros. Carvalho e Faria (2010) explicam que esse tipo de barreira tem forte impacto na participação (ou não) das pessoas com deficiência na atividade turística. E mesmo assim, as empresas do setor continuam a negligenciar as adaptações necessárias para a efetivação de um bem-estar de todos.

Em termos atitudinais, o preconceito e o desconhecimento de como agir fazem com situações vexatórias sejam frequentes. Para Faria e Motta (2012), as restrições interpessoais mostram-se muito fortes, principalmente no que diz respeito à necessidade de companhia e ao despreparo dos atendentes que prestam os serviços de lazer turístico). A discriminação apoia-se no preconceito, no estereótipo e no estigma. Mesmo que as pessoas tenham oportunidades garantidas, eles ainda sofrem com a dominação de grupos majoritários. Além disso, muitas atividades do turismo são pautadas na diferenciação (SCHEYVENS; BIDDULPH, 2018; SILVA; BOIA, 2003).

Em termos comunicacionais, o desconhecimento da Língua de Sinais, a ausência de Braille nos espaços e o medo, afastam as pessoas da convivência. Isso impede que as pessoas com deficiência tenham experiências e vivências que possuem o potencial de sensibilizar os demais (SOARES; LUIZ, 2016). Já em termos

instrumentais, diversas adaptações já foram desenvolvidas, mas não são facilmente encontradas, principalmente no setor de lazer e em áreas públicas. Em termos programáticos, apesar da legislação brasileira ter uma base forte para o processo de inclusão, o acompanhamento e a cobrança da efetivação de tais leis ainda é precário, quando não inexistente.

Apesar de ser ensinado nos cursos da área de Turismo e Hospitalidade a necessidade do pensar sobre todo o processo de consumo do produto turístico, quando se analisa a efetivação do T.I., o foco recai mais na acessibilidade arquitetônica e nos espaços de consumo, concentrados nos meios de hospedagem e alguns espaços de restauração. Ignora-se o processo de deslocamento, seja por vias aéreas, rodoviárias, marítimas, entre outras. Não é incomum acompanharmos, durante a alta temporada, o desrespeito com o transporte da cadeira de rodas, por exemplo.

Por exemplo, turistas usuários de cadeira de rodas têm grande dificuldade no transporte rodoviário pela baixa oferta de veículos com acessibilidade, um problema que fica ainda mais crítico numa viagem em grupo desse mesmo público. Nenhum ônibus rodoviário, dos poucos modelos acessíveis que existem no Brasil, comporta mais do que um passageiro em cadeira de rodas, considerando um espaço para que o passageiro viaje em sua própria cadeira de rodas. Na Alemanha, existem ônibus rodoviários onde as poltronas são removíveis para atender a demanda de até 12 passageiros em cadeira de rodas, num único veículo, reforçando a diferença supracitada.

Para que se possa falar em turismo, e não apenas em uma viagem, é preciso considerar o transporte, a hospedagem, a alimentação, a visita aos atrativos, o acesso a sanitários, o atendimento dos prestadores de serviço, entre outros. Além disso, as opções de pacotes e demais viagens precisam ser divulgadas, permitindo que as pessoas com deficiência possam fazer a primeira etapa de qualquer viagem: o sonhar. Para Micas (2019), o perigo muitas vezes se encontra onde menos se espera, pois, a maioria dos lugares desrespeita o padrão estabelecido pela ABNT, órgão que regulamenta as medidas. Às vezes há rampas e sanitários adaptados para o usuário de cadeira de rodas, por exemplo, mas que não seguem as dimensões necessárias. Ou seja, a pessoa não tem espaço suficiente para manobrar sua cadeira de rodas em um banheiro, ou a rampa construída para o acesso tem muita inclinação. Para a autora, sempre haverá dificuldades, então todo cuidado é necessário.

Mesmo com informações disponíveis nos espaços virtuais sobre as cidades e seus espaços, as pessoas com deficiência enfrentam muitas dificuldades em sua prática turística. Elas aprendem a não confiar nas informações sociais, e passam a considerar as opiniões e relatos de viagens de outras pessoas, como os disponíveis em blogs, com destaque para “Janelas Abertas”, de Luisa Ferreira; “Cadeira Voadora”, de Laura Martins; “4 patas pelo Mundo”, de Melina Reis, “Acessibilidade e Inclusão”, de Ricardo Shimosakai, “Janela da Patty”, de Patricia Lorete, “Queremos acesso”, de Janeide Limea, entre outros. O quadro 2 sintetiza algumas dicas para que as pessoas com deficiência possam minimizar as dificuldades que irão encontrar.

Para as pessoas com deficiência poderem viajar, devem estar preparadas para ultrapassar os próprios limites, e uma boa pesquisa, é essencial para que um ângulo mais positivo possa ser aplicado (THE SOLO JORNAL, 2023). A pesquisa garante maior tranquilidade, pois muitos lugares até contam com acessibilidade, mas não contemplam todos os espaços e nem adaptações para que ninguém fique de fora. Por exemplo, não basta um museu ou um parque terem rampas de acesso; são necessários recursos como **galerias táteis**, **jardins sensoriais** e **aparelhos adaptados** para pessoas com deficiência, por exemplo, de modo que todos possam usufruir das atividades de lazer (MICAS, 2019).

Ao analisamos as dicas do quadro 2, podemos questionar se o que ofertamos realmente representa o T.I. ou se é apenas uma ação paliativa? Haveria necessidade de tantos cuidados? Tantas preocupações e pesquisas? Reforçamos que não são as pesquisas que todo turista gosta de fazer, sobre o que visitar, comer, fazer, mas sim, levantamentos para verificar se a pessoa terá o mínimo de condições para poder frequentar o local.

**Quadro 2 – Dicas para a pessoa com deficiência viajar com segurança
(em um mundo não inclusivo)**

Preparação é tudo	1. Quanto mais informação você obtiver sobre o destino a ser visitado, melhor. Sites oficiais dos lugares para onde se pretende viajar podem ser bem úteis a fim de fornecer informações para pessoas com deficiência em relação ao turismo adaptado.
2. Antecedência é a palavra-chave	3. Avise a companhia aérea sobre suas necessidades, certifique-se sobre o quanto está adaptado o transporte que o conduzirá ao hotel e às demais atrações.
Avise o hotel das suas necessidades específicas	Pense em todas as etapas, desde a chegada ao hotel, a ida ao quarto, e aos espaços do local. Você precisará de um funcionário que saiba libras (a língua brasileira de sinais) ou de uma cadeira de banho? Peça fotos detalhadas do quarto, para verificar a disposição do mobiliário, as vias de acesso e a largura das portas, por exemplo, podem lhe poupar de problemas.
4. Seja precavido contra imprevistos	Leve uma maior quantidade de remédios que costuma usar, no caso de haver atrasos.
Leve aparelhos sobressalentes que você usa	Os cuidados nem sempre são adequados, então, talvez você terá que se precaver, levando um andador a mais, uma rampa portátil de acesso, entre outros.

Figura 2: Dicas para a pessoa com deficiência viajar com segurança (em um mundo não inclusivo)

Fonte: adaptado de Micás (2019)

Para tanto, as empresas que elaboram tais roteiros precisam ter certeza se os espaços que estão vendendo realmente ofertam as condições adequadas para o público em questão. Não é raro termos estabelecimentos veiculando sua acessibilidade, quando na realidade, o que mais oferta são barreiras. Por exemplo, hotéis que se apresentam como acessíveis, sem uma avaliação mais criteriosa, acabam criando um problema em escala, pois as operadoras poderão elaborar produtos turísticos acessíveis, confiando nessa informação, que depois serão revendidos pelas agências e compartilhados pelos clientes. Mais do que ficar verificando a qualidade da acessibilidade informada, o ideal é que a base de fornecedores tenha cuidado ao passar essas informações. Podemos dizer que o problema deve ser solucionado na fonte.

Nos hotéis, a presença de carpetes, pisos escorregadios, a disposição e altura dos móveis, a localização da TV e controle remoto, são aspectos que podem afetar a tranquilidade. Nas cidades, as calçadas sem padronização, com diversas inclinações e desníveis, buracos, rampas posicionadas em áreas perigosas e piso tátil sem orientação adequada podem acarretar acidentes. Nos atrativos turísticos, trilhas não sinalizadas e despreparo dos funcionários dificultam a vivência do T.I. – em todo o potencial que tem. Shimosakai (2023) complementa que, nos meios de hospedagem, as portas dos quartos não podem ser pesadas, devem possuir maçanetas de monocomando e também possuir puxadores na parte oposta a abertura da porta. A cama deve ter espaço suficiente para a aproximação da cadeira de rodas e transferência do hóspede, além de ter altura adequada e o colchão com boa densidade. O banheiro é uma das partes mais importantes para a acessibilidade, seja nas áreas comuns, mas principalmente nos quartos. Para o banho, é recomendado que o hotel possua uma cadeira de banho, com rodas traseiras grandes para melhor locomoção, e braços removíveis ou basculantes, para facilitar a transferência.

Uma rápida pesquisa em uma plataforma de venda de meios de hospedagens, buscando por hotéis na cidade de São Paulo, encontrou-se 2.681 acomodações. Ao aplicarmos o filtro relacionado à acessibilidade existente no quarto, foram identificados 334 unidades totalmente acessíveis para cadeira de rodas. Porém, uma outra opção de filtro, sobre área de chuveiro acessível a cadeirantes, mostra que só há 94 acomodações. Isso mostra uma informação conflitante, afinal se há 334 acomodações totalmente acessíveis, estas deveriam ter também uma área de chuveiro acessível, ou será que essas outras 240 acomodações não têm chuveiro? Este exemplo é mostra a falta de critérios para classificação dos quartos acessíveis.

No geral, o T.I. geralmente é encontrado nas **grandes cidades** dos países mais desenvolvidos, onde o **tecido urbano** propicia a pessoa com deficiência a **acessibilidade a (quase) todos os espaços**. A arquitetura, o mobiliário urbano, o sistema de transporte e as alternativas de hospedagem costumam estar adequadas para receber, com segurança e tranquilidade, as pessoas com deficiência. Ruas planas e bem cuidadas, calçadas amplas e guias rebaixadas, corredores largos, piso tátil, semáforo sonoro, rampas ao invés de escadas, transporte público adaptado são

encontrados em cidades incríveis como Barcelona, Londres, Viena, Berlim, Tóquio (MICAS, 2019).

Reconhecendo todas as dificuldades de informação e acesso e compreendendo que o turismo vai além de alguns estabelecimentos, a Comissão Europeia organiza o Prêmio Cidade Acessível (Access City Award), que premia as cidades desde 2011, reconhecendo e celebrando a vontade, disponibilidade e esforços de uma cidade para garantir os direitos fundamentais e assegurar que todos tenham igualdade de acesso a todos os recursos e atividades recreativas que as cidades têm para oferecer. São quatro os critérios de análise: ambiente construído e espaços públicos; transporte e infraestruturas relacionadas; informação e comunicação; equipamentos e serviços públicos (EUROCID, 2023). A edição de 2024 prestigiará as cidades que tenham um alinhamento com os valores da Nova Bauhaus Europeia: sustentabilidade, estética e inclusão.

Tais cidades não são 100% acessíveis, mas estão lutando para que a pessoa com deficiência possa se sentir o mais livre possível para frequentar qualquer lugar que deseje, e para isso, são ofertadas possibilidades de transporte, locomoção, locais, entre outros. No Brasil, há ações que também merecem destaque, mas não por construir uma cidade que possibilite o T.I., e sim pelo desenvolvimento de serviços que possibilitem que a pessoa com deficiência saia de seu espaço doméstico e frequente outros locais. A cidade de Socorro (SP) foi pioneira nesse processo de organização, considerada como Projeto Piloto do Ministério do Turismo em 2007.

O Rio de Janeiro investiu na melhoria da acessibilidade para as Olimpíadas de 2016, e, na época, garantiu acesso a alguns pontos turísticos, mas com ressalvas. No Corcovado, você tem elevadores até uma parte, mas na parte final são só escadas, fixas ou rolantes. É possível subir de escada rolante, mas isso não é acessibilidade. Porém, vale ressaltar outros atrativos, como: Pão de Açúcar, Museu do Amanhã, Jardim Botânico e o Projeto Adaptsurf.

Em São Paulo o Museu do Ipiranga, Japan House, Mercado Municipal, Sala São Paulo, Biblioteca Mário de Andrade e Parque do Ibirapuera se destacam em seus segmentos de atuação. O Teatro Municipal também oferta acessibilidade, mas ele é escondido e mal divulgado, caracterizando a chamada acessibilidade invisível, pois a acessibilidade não está clara em nenhum informativo do teatro, nem em seu próprio website.

Bonito tem se preocupado com os turistas com deficiência, e incentivam a capacitação dos profissionais para atender à demanda por passeios como flutuação e descida de bote, buraco das Araras e a descida no Abismo de Anhumas. Bonito se preocupa não só com os turistas com deficiência física, mas já conseguem bem atender pessoas com deficiências visuais e intelectuais, é preciso melhorar em relação às pessoas com deficiência auditiva.

Gramado também melhorou a sua estrutura com rampas e barras, além de uma estrutura hoteleira mais consciente. A Brocker Turismo é um receptivo que possui

uma frota própria com ônibus e vans adaptadas para cadeira de rodas, e o Hotel Villa Bella, também com uma acessibilidade diferenciada, que também possui uma van própria adaptada a serviço dos hóspedes.

Em Porto de Galinhas, a ONG Rodas da Liberdade foi a responsável por criar a acessibilidade às praias e o passeio de jangada adaptada.

Outros locais surgiram com oferta semelhante como Brotas e João Pessoa, apesar de apenas espaços pontuais estarem preparados e não toda a cidade. Com esses exemplos, evidencia-se que a prática do turismo ocorre, mas com limitações e direcionada para determinados espaços/atrativos/locais que tentam incorporar a acessibilidade em seu cotidiano. Porém, também se evidenciou o olhar centralizador do turismo em seus atrativos, mas o turismo é apenas isso? Seria isso que caracterizaria o T.I. na prática? E, se assim for, pode-ser-á falar em T.I.?

O QUE FALTA PARA A EFETIVAÇÃO DO T.I.

Para se entender o real significado do Esse prêmio mereceu o destaque por compreender que a construção da inclusão é um processo contínuo e demorado e que as ações precisam ser planejadas, não bastando apenas dizer que pensa sobre o assunto, mas sim executar, com reflexão. A última ganhadora, Skellefteå (Suécia), destacou-se por garantir que todos os seus parques infantis, parques e ruas sejam acessíveis; as pessoas cegas recebem em seus telefones sobre possíveis perigos nas ruas; as faixas de pedestres são elevadas e possuem avisos sonoros; oferecem formação para as pessoas com deficiência intelectual para que essas possam usar a tecnologia e procurar uma vivência mais independente (CORREIA, 2023).

No geral, ainda não se entende a diferença entre inclusão, integração, segregação e exclusão. Exclusão significa deixar de fora, fingir que não existe, no caso do turismo, é desconsiderar totalmente a participação das pessoas com deficiência. Segregação é separar, isolar, algo parecido com criar um turismo onde somente as pessoas com deficiência participam. Integrar significa incorporar, unir os elementos em um só grupo, porém sem o devido cuidado de atender as necessidades das pessoas com deficiência. E a inclusão é reunir todas as pessoas, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, mas tendo o cuidado de que todas elas consigam participar em equidade, sem configurar nenhum tipo de desvantagem.

Aplicando tais conceitos ao turismo, é comum encontrarmos uma crítica definindo o foco nas pessoas com deficiência, como uma atividade segregadora ou integradora. Antes de tudo, e uma atividade segmentada, cuja ideia central é reunir pessoas com as mesmas preferências ou necessidades, para dar um atendimento mais personalizado. As próprias pessoas com deficiência procuram ofertas de T.I., pois se sentem mais seguras num atendimento mais adequado, coisa que os outros segmentos ou o turismo de uma forma geral, não faz. Além disso, a pessoa com deficiência não é obrigada a escolher uma oferta de T.I., pois se sentirem aptas a

participar de outros tipos de grupos ou mesmo fazerem as coisas por conta própria, estão livres para isso.

Para que o T.I. se torne realidade, reforçamos a importância de se considerar o tema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, definido durante a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizado pela ONU em 2006. A ideia é que a pessoa com deficiência sempre seja incluída, direta ou indiretamente, nas ações voltadas para esse público, afinal é a própria pessoa com deficiência que pode passar melhores orientações dos caminhos mais adequados a seguir, como apontado por Scheyvens e Biddulph (2018). Considerando isso, então onde está a participação das pessoas com deficiência na criação e gestão de um T.I.?

Ninguém é obrigado a trabalhar ou empreender nessa área, mas as pessoas com deficiência deveriam ser pelo menos consultadas para dar orientações, e não é isso que acontece. Poucas iniciativas são tomadas para a criação de um T.I., e geralmente as pessoas envolvidas não são pessoas com deficiência.

Algumas iniciativas parecem ser muito boas para um T.I., porém se mais bem analisadas, se descobre que mascaram uma violação de direitos. Um bom exemplo são as unidades habitacionais nos hotéis. A principal pauta é ter no mínimo 10% dos quartos com acessibilidade, conforme a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Porém, os apartamentos acessíveis são praticamente considerados como uma categoria, um tipo de apartamento disponível entre as outras categorias. Essa prática acaba eliminando a oportunidade de escolha do hóspede com deficiência, pois as outras categorias, geralmente denominadas como standard, executiva ou premium, não possuem versões com acessibilidade. Se elimina a oportunidade de escolha por um apartamento com mais ou menos conforto, ou num valor maior ou menor, pois a única opção disponível é o apartamento adaptado, considerado como uma categoria. O certo é ter pelo menos um apartamento com acessibilidade em cada categoria.

Não só no setor privado, mas o setor público do turismo, como o Ministério do Turismo, Embratur, Secretarias Estaduais e Municipais de Turismo, deveriam ter uma pessoa com deficiência trabalhando. A EMPETUR, Empresa de Turismo de Pernambuco, realizava ótimas iniciativas pelo T.I., quando tinha uma trabalhadora em cadeira de rodas, que instigava e orientava a empresa a trabalhar esse segmento. Infelizmente ela não trabalha mais lá, e as iniciativas da empresa pelo T.I. diminuíram. Isso demonstra como o processo de inclusão ainda se encontra além de uma prática decorrente de uma transformação social, demandando uma energia extra dos que lutam por isso.

BREVES CONSIDERAÇÕES

O que se procurou relatar sobre a realidade do T.I. foi a necessidade de interconexão entre os diversos setores, principalmente os de planejamento urbano. Não

basta, para pensarmos no T.I., ter atrativos, meios de hospedagem e transportes adaptados, se a cidade não estiver preparada para receber a todos. Também se defendeu a importância de se avançar do discurso para a prática, entendendo que não basta divulgar a acessibilidade e a ausência das barreiras, mas é preciso planejar, refletir e praticar o que se defende – com calma, pois cada pessoa com deficiência que frequentar aquele local, rua, cidade, irá ter apontamentos para melhoria do espaço. Também é preciso ponderar que, por mais estrutura que se ofereça, ainda não conseguiremos atender a todos num curto espaço de tempo – ofertar uma atividade como “inclusiva” carrega muito mais do que apenas ofertar acessibilidade e é isso que mais sentimos falta na nossa realidade: planejar e refletir, resultando em ações sérias e reais, não apenas pautadas em uma legislação ou para poder se sobressair na concorrência de um mercado.

Os fatos mostram que as iniciativas inclusivas no turismo dão um ótimo resultado para quem oferece, em faturamento e visibilidade, além de estar praticando uma ação social. E incluir já não é uma escolha, e sim uma obrigação, portanto quem não é inclusivo, além de estar perdendo uma grande oportunidade, também está fora de lei. A inclusão deve ser considerada como fundamental para a criação de qualquer iniciativa, e presente também para adequar aquelas que já foram criadas. As iniciativas geralmente são pontuais ou paliativas, mas é preciso rigor e responsabilidade para que T.I. realmente se torne uma realidade comum.

Porém, apesar de termos diversas ações, consideramos que ainda não podemos falar no T.I. como algo real, mas sim como algo a ser perseguido e conquistado. O que temos, são ações isoladas e não um conjunto que permita a prática de um turismo que resulte em bem-estar. Para acelerar essa mudança, é preciso que o governo ocupe a sua posição de fiscalizador da extensa legislação que temos no Brasil, obrigando a todos a colocar em prática o que já está descrito nas regras (enquanto a mudança social não ocorre). É preciso entender que as pessoas com deficiência precisam participar das mudanças, tanto quanto como consumidores como produtores. A experiência de cada um é única e precisamos escutá-los (assim como eles falarem). E, finalmente, precisamos planejar e reconhecer algumas limitações. Não podemos continuar a agir como se o processo de transformação social fosse fácil e rápido e que basta colocar que o espaço/atividade é inclusivo/acessível. É preciso que isso seja real e para tanto, precisamos pensar, testar, refletir e planejar. Enquanto isso, o que podemos dizer é: o T.I. ainda não é uma realidade, não na prática, mas tem avançado. E esperamos que, em alguns anos, possamos mudar essa nossa opinião.

REFERÊNCIAS

BIDDULPH, R.; SCHEYVENS, R. Introducing inclusive tourism. *Tourism Geographies*, v. 20, n.4, p. 583-588, 2018. DOI: 10.1080/14616688.2018.1486880

CARVALHO, J. L. F.; FARIA, M. Serviços de lazer turístico e inclusão social: restrições ao consumo para pessoas com deficiência motora. *Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo*, v. 5, n. 3, 2010.

CORREIA, R. Candidaturas ao Prêmio Cidade Acessível 2024 já abriram. 6 jul. 2023. Disponível em: <https://www.revistasustentavel.pt/smart-cities/premio-cidade-acessivel/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

EUROCID. Prêmio Cidade Acessível, 2024. 18 set. 2023. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/premios/premio-cidade-acessivel-2024>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FARIA, M.D.; MOTTA, P.C. Pessoas com deficiência visual: barreiras para o lazer turístico. *Turismo em análise*, v. 23, n. 3, p. 691-717, dez. 2012.

IRVING, M. DE A.; FRAGELLI, C. Turismo inclusivo: conceito vazio ou oportunidade de inovação em planejamento turístico?, *Revista Turismo & Desenvolvimento*, v. 3, n. 17/18, p. 1431-1440, 2012.

KAMIO, L.; SASSI, O. C. Inclusão Social no Turismo. *Revista Multidisciplinar da Uniesp*, v. 9, p. 127-131, 2010.

LAMAS, S. A., NASCIMENTO, E. D. O Debate Sobre Acessibilidade e Sustentabilidade no Turismo pela Governança Turística de Socorro, São Paulo, Brasil: Uma Análise Diagnóstica. *Journal of Tourism & Development*, v. 2, n. 36, p. 393-403, 2021.

MARCONDES, A. O.; RAMOS, G. L.; Silva, G. C. da; Mendes, B. C. Sinalização turística: a importância para turistas com deficiência. *Turismo & Cidades*, São Luís, v. 5, n. 12, p. 62-84, jul./dez. 2023.

MEDEIROS, M. M. de; SANTANA, S. P.; SILVA, L. A. R. da. Reflexões sobre o turismo inclusivo, *Hospitalidade*, v. 16, n. 1, p. 93-108, jan.-abr. 2019.

MICAS, C. Turismo acessível é o caminho que se abre. 11 jun 2019. Disponível em: <https://www.skyscanner.com.br/noticias/inspiracao/turismo-adaptado-turismo-acessivel>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SCHEYVENS, R.; BIDDULPH, R. Inclusive tourism development. *Tourism Geographies*, v. 20, n. 4, p. 589-609, 2018. DOI: 10.1080/14616688.2017.1381985.

SHIMOSAKAI, R. Destinos turísticos acessíveis: como eliminar barreiras. 27 dez. 2023. Disponível em: <https://ricardoshimosakai.com.br/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SILVA, Y. F.; BOIA, Y. I. K. Turismo e Responsabilidade social – uma reflexão sobre os direitos das pessoas com necessidades especiais. *Turismo Visão e Ação*, v. 5, n. 1, p. 53-65, jan.-abr. 2003.

SOARES, C. A. L.; LUIZ, J. S. Hospitalidade inclusiva: construção de um novo conceito por meio de uma percepção da inclusão de pessoas com deficiência mental. *Revista Acadêmica Observatório de Inovação do Turismo*, v. 10, n. 1, p. 74-88, 2016.

THE SOLO JORNAL. Turismo adaptado: 5 projetos inclusivos para pessoas com deficiência. Disponível em: <https://blog.solo.ind.br/turismo-adaptado-5-projetos-inclusivos-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 28 dez. 23.

TRONCA, B.; CÉSAR, P. A. B. Turismo e acessibilidade: um estudo bibliométrico, *Ateliê do Turismo*, v. 4, n. 2, p. 129-149, ago.-dez. 2020.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS DE ECOTURISMO INCLUSIVO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E MOBILIDADE REDUZIDA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PROF. DR. THIAGO FERREIRA PINHEIRO DIAS PEREIRA

INTRODUÇÃO

Principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a hegemonia do padrão capitalista-urbano-industrial, notamos uma significativa intensificação dos impactos socioambientais nas escalas local, regional e global; nesse cenário, tornou-se evidente a necessidade de busca por abordagens e práticas que permitissem uma maior aproximação na relação sociedade – natureza, garantindo, portanto, a manutenção da biodiversidade associada à possibilidade de satisfação das necessidades sociais através da utilização sustentável dos ambientes e recursos naturais (PEREIRA; GHISONI, 2017).

Uma das principais formas que as sociedades encontraram para lidar com o agravamento das questões ambientais consiste na delimitação de áreas naturais protegidas (CECCONELLO, 2009). No Brasil, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), Lei Federal n. 9.985/00, é o documento oficial norteador para a criação dessas áreas, as quais, nesse caso específico, recebem a denominação de Unidades de Conservação (UCs) e são divididas em duas categorias gerais: UCs de uso sustentável e UCs de proteção integral (BRASIL, 2000).

O SNUC (BRASIL, 2000) também determina que, em certas categorias, atividades educativas, recreativas e de interpretação ambiental devem ser promovidas pela gestão das UCs; principalmente através da visitação e do uso público (BRASIL, 2000); onde o turismo (ecoturismo, turismo de aventura e turismo de contemplação), quando conduzido de maneira correta, apresentaria grande relevância, podendo garantir a manutenção da biodiversidade consorciada com o uso social, além de outros benefícios, como a valorização da área natural protegida, a geração de receita para seu funcionamento, uma maior fiscalização e proteção, assim como vagas de trabalho

e aumento na renda das populações autóctones e do entorno dessas áreas (BARROS, 2003).

Nesse sentido, as áreas naturais protegidas oferecem oportunidades únicas para a (re)aproximação das pessoas aos ambientes naturais, aliando conhecimento, reflexões, desafios, afetividade, curiosidade, imaginação e noção de pertencimento, o que facilita o cumprimento dos objetivos da educação ambiental e da conservação da natureza (Vasconcellos, 2006, p. 14-15).

O estado do Rio de Janeiro se destaca por possuir relevante quantidade de UCs (municipais, estaduais e federais), onde o turismo e atividades como trilhas, travessias, escaladas etc. podem ser desenvolvidas por turistas e residentes, ao longo de todo o ano, contribuindo, dessa forma, para a aproximação na relação sociedade-natureza (PEREIRA, 2020). Nesse contexto,

O turismo apresenta-se como uma forma de promover o bem-estar social na medida em que se consiga não impedir, negar, limitar ou condicionar o acesso aos bens, equipamentos, atrativos e serviços turísticos, de modo a garantir a igualdade de direitos e condições aos cidadãos. Ou seja, um Turismo Social (Brasil, 2006, p. 3).

Atualmente, nos principais destinos urbanos brasileiros, percebemos que os equipamentos e atrativos turísticos, no geral, já apresentam estruturas e estratégias voltadas para garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência (PCDs) e mobilidade reduzida, como banheiros adaptados, rampas e elevadores, comunicação inclusiva, maquetes sensoriais etc. Todavia, essa não é a realidade do ecoturismo em nosso país. Especificamente no que concerne às UCs existentes no estado do Rio de Janeiro, notamos um reduzido número de estruturas, atividades e possibilidades voltadas para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida; grupos esses que acabam por serem, de certa forma, excluídos desses ambientes naturais, sendo, portanto, impedidos de usufruir dos benefícios que as experiências de contato com a natureza podem proporcionar para o bem-estar e para a qualidade de vida dos indivíduos.

Dentro desse escopo, o objetivo geral do presente trabalho consiste na apresentação das metodologias e resultados de dois projetos voltados para o desenvolvimento de práticas inclusivas para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida, em UCs do estado do Rio de Janeiro. Os estudos de caso referem-se ao projeto de extensão “Trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do Rio de Janeiro”, o qual está associado à realização de trilhas e roteiros sensoriais visando novas possibilidades de educação e percepção ambiental (lúdica e não formal), bem como a inclusão de pessoas com deficiência (Síndrome de Down) em atividades em áreas naturais e; ao projeto prodocência “Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência: reflexões, estratégias e ações em unidades

de conservação do estado do Rio de Janeiro”, relativo à elaboração de um diagnóstico da realidade de inclusão e acessibilidade em UCs (categoria parque) localizadas no estado do Rio de Janeiro, assim como à realização de atividades práticas com PCDs.

Ambos os projetos estão vinculados ao Departamento de Turismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DTUR / UERJ) e tornam-se relevantes, pois trazem em seus horizontes de contribuições, discussões sobre práticas sociais e formas de manejo que auxiliam na busca por uma relação natureza-sociedade mais harmônica e sustentável, minimizando os impactos socioambientais, garantindo a conservação da biodiversidade, o desenvolvimento de ações de inclusão social de PCDs e pessoas com mobilidade reduzida, além da aproximação de turistas e moradores às áreas naturais protegidas do estado do Rio de Janeiro. Portanto, busca-se estimular o desenvolvimento de práticas socioambientais que possam contribuir para a construção de um turismo mais inclusivo, estando, assim, alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (UNITED NATIONS, 2015).

No que diz respeito às questões metodológicas, o presente ensaio baseia-se na coleta de dados secundários (revisão da literatura acerca de temas como: relação sociedade-natureza, questão ambiental, áreas naturais protegidas, ecoturismo, trilhas sensoriais, turismo inclusivo, legislação específica sobre PCDs, além da busca por experiências e estudos já desenvolvidos nos cenários brasileiro e mundial) e primários (adquiridos com a realização dos projetos), bem como em análises quantitativas (estatística básica) e qualitativas (análise do discurso) (SILVERMAN, 2001). Dessa forma, os estudos de caso aqui apresentados podem ser interpretados como projetos de pesquisa-ação de caráter subjetivo e com forte conteúdo empírico (FEYERABEND, 1989).

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA, ÁREAS NATURAIS PROTEGIDAS, TRILHAS SENSORIAIS, TURISMO INCLUSIVO E ACESSIBILIDADE NO ECOTURISMO

Ao longo dos processos históricos, as atividades humanas têm sido fundamentais para intensificar as questões ambientais. A retirada da cobertura vegetal nativa dos ambientes naturais, decorrente da ação antrópica, transformou essas áreas em paisagens geográficas, com conseqüente rompimento do equilíbrio ecológico, gerando impactos ambientais significativos (PEREIRA, 2012). Nesse sentido, podemos perceber profundas transformações na relação entre sociedade e natureza, onde a segunda já foi vista como organismo, como máquina e como sistema (GOMES, 2000). Essas diferentes visões levaram a diferentes práticas, incluindo momentos de uso harmônico dos elementos naturais, momentos de intensa exploração visando o acúmulo de capital, bem como tentativas de uso sustentável para alcançar o desenvolvimento econômico, social e ambiental das gerações presentes e futuras (MERCHANT, 2005).

Uma das principais formas que as sociedades encontraram para lidar com o agravamento das questões ambientais consistiu na delimitação de áreas naturais protegidas. Um ponto que merece destaque consiste no debate entre as visões preservacionista e conservacionista, as quais apresentaram importante papel norteador nos processos de delimitação dessas áreas no mundo contemporâneo. De forma geral, segundo a corrente preservacionista, os ambientes naturais deveriam ser preservados e utilizados apenas para estudos e recreação, satisfazendo assim as necessidades humanas de contato com o mundo natural, todavia, ninguém deveria residir nessas áreas, as quais não poderiam ser exploradas, permanecendo, portanto, intocadas (REDFORD & STEARMAN, 1993).

Em contraposição, segundo a corrente conservacionista, existiria a possibilidade de conservação de ambientes naturais conciliada com o desenvolvimento econômico e permanência das comunidades locais em suas áreas originais. Dessa maneira, ocorreria a manutenção da biodiversidade, assim como a continuidade dos hábitos e costumes culturais tradicionais dessas populações (COLCHESTER, 2000).

Essas diferentes percepções em relação ao espaço e à natureza implicaram em formas de atuação distintas, mas, como ponto comum, em ambos os casos existiria uma preocupação em relação às gerações futuras. Estas correntes também influenciaram a construção das categorias de UCs existentes no SNUC (BRASIL, 2000), onde as UCs de uso sustentável estariam mais próximas do conservacionismo, enquanto as UCs de proteção integral estariam associadas a uma visão preservacionista.

Nas últimas décadas, a questão ambiental deixou de ser tratada apenas no âmbito governamental, ganhando grande relevância nos movimentos sociais que, dentre uma variada gama de temas, começaram a discutir também essa problemática. Com isso, a sociedade civil passou a ter um papel cada vez maior na luta pela proteção da natureza. De qualquer forma, o importante é que as questões abordadas sejam trabalhadas visando à busca por estratégias e ações efetivamente sustentáveis nas esferas econômica, social e ambiental, e que, nesse processo, as particularidades encontradas nas escalas local, regional e global também sejam levadas em consideração (PEREIRA, 2012).

As paisagens naturais também podem ser apropriadas em atividades comerciais e de lazer, principalmente através da prática do turismo, com isso, poderiam vir a ser interpretadas como recursos (PEPPER, 1996). Através da visitação e do uso público nesses ambientes, o turismo (mais especificamente o ecoturismo) poderia, portanto, apresentar papel relevante nesse processo de apropriação, pois faria com que os bens naturais e culturais se tornassem atrativos e objetos do fenômeno; situação na qual, em princípio, não haveria desgaste sistemático ou consumação total desses recursos (ANDRADE, 2004).

Segundo Cotes (2018), a realização de atividades em ambientes naturais poderia contribuir para a revisão dos valores atitudinais dos indivíduos, assim como para mudanças nas posturas em relação à natureza.

Em princípio, as atividades de ecoturismo deveriam atentar para pontos como: a utilização sustentável do patrimônio natural e cultural e o incentivo à conservação dos mesmos; o desenvolvimento da educação e da interpretação ambiental; e a promoção do bem-estar das populações (BRASIL, 2008). Dessa maneira, “O Ecoturismo assenta-se no tripé: interpretação, conservação e sustentabilidade” (BRASIL, 2008).

De acordo com o documento “Ecoturismo: orientações básicas”, produzido pelo Ministério do Turismo (BRASIL, 2008), seria possível identificar alguns elementos comuns capazes de caracterizar o perfil do ecoturista brasileiro, o qual consistiria majoritariamente em indivíduos entre 25 e 50 anos, com médio e alto poder aquisitivo, com escolaridade de nível superior; profissionais liberais, viajantes em pequenos grupos, ou sozinhos, com permanência média de 04 dias nos destinos nacionais e 10 dias nos internacionais, com procedência de grandes centros urbanos e com a preocupação e desejo em contribuir para a conservação do meio ambiente.

Esse tipo de consumidor, de modo geral, “importa-se com a qualidade dos serviços e equipamentos, com a singularidade e autenticidades da experiência, com o estado de conservação do ambiente muito mais do que com o custo da viagem” (Brasil, 2008, p. 30-31).

A partir de uma análise mais profunda desse perfil, devemos estar atentos e críticos quanto à evidente elitização da prática do ecoturismo, o que ilustraria a relevância e a necessidade do desenvolvimento de projetos que permitam a socialização dessa atividade para os mais variados segmentos da sociedade (diferentes classes sociais, crianças, idosos, PCDs, dentre outros grupos tradicionalmente excluídos do turismo em áreas naturais).

Nesse contexto, o turismo poderia desempenhar importante papel na promoção do bem-estar social, sendo necessário garantir o acesso aos bens, equipamentos, atrativos e serviços turísticos para todos, possibilitando, dessa forma, a igualdade de direitos e condições entre os envolvidos na atividade (BRASIL, 2006).

Segundo o censo do IBGE 2010, 24% da população, cerca de 45 milhões de pessoas tinham alguma deficiência ou incapacidade, sendo que 58% têm deficiências visuais, 16% possuem deficiência auditiva e pouco mais de 4% apresentam comprometimentos mentais e/ou intelectuais (INSTITUTO ECOBRASIL, 2021).

O documento “Turismo e Acessibilidade: Manual de Orientações” (BRASIL, 2006), busca justamente:

orientar e instrumentalizar o setor turístico para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida (...) aplica-se à edificações de uso público ou coletivo, a vias, praças, logradouros, parques e demais espaços e equipamentos de uso público; a veículos de transporte coletivo (ônibus urbanos e interurbanos, vans, micro-ônibus, trens urbanos e interurbanos, embarcações fluviais e marítimas, e

aeronaves); e a portais e endereços eletrônicos destinados à prestação de serviços turísticos (Brasil, 2006, p. 9).

Também destaca que:

Projetar a igualdade social pressupõe garantir a acessibilidade a todos independentemente das diferenças, e entender a diversidade como regra e não com exceção. (...) é responsabilidade do Mtur promover a acessibilidade e tratar o assunto em função da abrangência do setor que engloba prestação de serviços, equipamentos e atividades turísticas, e outras áreas, direta e indiretamente (Brasil, 2006, p. 7).

De acordo com os princípios expostos no documento “Diretrizes para Visitação em Unidades de Conservação”, produzido pelo Ministério do Meio Ambiente (2006), “a visitação deve ser desenvolvida de forma democrática, possibilitando o acesso de todos os segmentos sociais às Unidades de Conservação” (MMA, 2006, p. 13).

Caberia ao poder público (mais especificamente ao Ministério do Turismo) estimular e promover o turismo com enfoque social, garantindo o acesso à experiência turística às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Em paralelo, deveríamos também estimular que os diferentes atores existentes na cadeia do turismo desenvolvessem um turismo inclusivo e práticas sociais que possibilitassem uma relação natureza-sociedade mais harmoniosa e sustentável.

Nesse contexto, as trilhas sensoriais, as quais apresentariam papéis tanto recreativos quanto educativos, poderiam ser vistas como importante estratégia na aproximação da relação sociedade-natureza, ou seja, uma ferramenta de educação, interpretação, comunicação e conscientização ambiental, onde a própria paisagem seria utilizada como recurso didático (VASCONCELLOS, 2006). Dessa maneira, ao desenvolverem a percepção do corpo e a flexibilidade e, ao ampliarem a percepção visual, auditiva, olfativa e tátil no contato com o ambiente, permitiriam ao indivíduo observar, sentir e integrar elementos da natureza através do processo educativo (OLIVEIRA *et al.*, 1999).

Os roteiros e trilhas sensoriais também poderiam ser interpretados como uma primeira etapa na busca pela inclusão social de PCDs através do desenvolvimento das chamadas trilhas adaptadas. Portanto, além de contribuir para a aproximação da relação sociedade-natureza, destacamos o evidente e relevante papel ambiental e social que as trilhas e estações sensoriais, os equipamentos específicos (como a cadeira *julietti* – cadeira de rodas especialmente desenvolvida para prática do montanhismo), e as trilhas adaptadas podem vir a desempenhar nesse processo.

Podemos destacar, mesmo que de maneira breve, alguns trabalhos e experiências de trilhas, roteiros e parques sensoriais já desenvolvidos em distintas partes do

mundo. Na Europa, em Kornbergweg, na Suíça, encontramos a Frick Naturena Sinnespfad Trail, uma trilha sensorial para crianças, com oito estações interativas focadas nos cinco sentidos (SWISS FAMILY FUN, 2020). Nos Estados Unidos, notamos o Sensory Trail Park Lancaster, em Lancaster, Ohio, um parque pensado para melhorar as experiências e as interações com o ambiente por pessoas com deficiências físicas e intelectuais por meio de diversas estações fixas projetadas para estimular os sentidos através de texturas, cheiros, cores e sons (fairfieldcountyparks.org, 2019).

No Brasil, no estado de São Paulo, podemos citar a Trilha da Vida, trilha sensorial localizada no Parque Ecológico do Guarapiranga, zona sul de São Paulo- SP (RIBEIRO, 2015) e a trilha sensorial no Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Picinguaba, em Ubatuba-SP, na qual os participantes devem percorrer o caminho de olhos vendados e descalços, estimulando, assim, diversos sentidos (infraestruturaambiente.sp.gov, 2020). Em alguns casos, trilhas foram pensadas especificamente para deficientes visuais; na cidade do Rio de Janeiro (RJ), destacamos a trilha sensorial do Parque Estadual da Pedra Branca; a trilha adaptada no Parque Nacional da Tijuca, percurso destinado a deficientes visuais e cadeirantes e; a trilha adaptada do Parque Natural Municipal Chico Mendes. Ainda no estado do Rio de Janeiro, notamos a trilha sensorial no Jardim Sensorial do Parque Nacional do Itatiaia, em Itatiaia e a trilha sensorial e o jardim sensorial da Reserva Ecológica Guapiaçu (RE-GUA), em Cachoeiras de Macacu, que também levou em consideração questões de acessibilidade. Já em Santa Catarina, destacamos a trilha sensorial da Cachoeira de Águas Mornas, em Florianópolis (ALMEIDA, 2020).

Estas iniciativas contribuem para a sustentabilidade na cadeia do turismo ao estimularem a democratização do ecoturismo, o uso público em áreas naturais protegidas, o turismo inclusivo e a educação e a percepção ambiental (lúdica e não formal). Auxiliam também no processo de inclusão social de pessoas com deficiência, na valorização das culturas locais, além de poderem ser vistas como atrativos turísticos diferenciados (PEREIRA, 2021).

O crescimento significativo da participação de PCDs no turismo trouxe a necessidade de transformações, na qual os destinos precisaram ir além da questão da acessibilidade, buscando, então, novas formas de garantir que esses turistas pudessem usufruir efetivamente dos benefícios dessa atividade (BENJAMIN *et al.*, 2020) em seus mais variados segmentos. A acessibilidade deveria ser analisada de forma ampla, pois afeta toda a cadeia do turismo. Na busca pela inclusão, o turismo acessível não poderia se limitar a eliminar barreiras físicas, sensoriais, de transporte ou de comunicação; seu objetivo deveria ser garantir que ambientes, produtos e serviços turísticos pudessem ser usufruídos em igualdade de condições por qualquer pessoa com ou sem deficiência, alcançando assim um turismo realmente acessível e inclusivo (CARRILLO; BOUJROUF, 2020).

Portanto, discutir, analisar e propor novas experiências e metodologias para o ecoturismo inclusivo no Brasil é uma tarefa complexa e necessária. Um número

significativo de UCs não possuem atividades, planejamentos, nem infraestruturas adequadas para atender as demandas de PCDs e pessoas com mobilidade reduzida (SOUZA; RIBEIRO, 2021), o que torna essa questão extremamente relevante para o turismo no nosso país.

ESTUDOS DE CASO: METODOLOGIAS E RESULTADOS

Ambos os projetos abordados nesse artigo surgiram na tentativa de contribuir para uma maior aproximação na relação sociedade – natureza, tornando-a mais harmônica e sustentável. Nesse sentido, buscando ilustrar com clareza esses estudos de caso, apresentamos seus breves históricos, suas metodologias e seus principais resultados.

Projeto de extensão “Trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do Rio de Janeiro”

O projeto “Trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do Rio de Janeiro” foi iniciado como um projeto de estágio interno complementar, no Departamento de Turismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2016, tornando-se um projeto de extensão em 2018 (Fig. 1).

As trilhas e roteiros sensoriais utilizam importantes instrumentos pedagógicos e apresentam alto caráter educativo, além de possibilitarem significativos avanços em questões associadas à inclusão social de PCDs; trabalham, portanto, a consciência ambiental e social de maneira lúdica e não formal (PEREIRA; GHISONI, 2017). Nesse sentido, este projeto tem como objetivo principal o desenvolvimento de trilhas e roteiros sensoriais (gratuitos e voltados para turistas e residentes) em diferentes UCs do estado do Rio de Janeiro, contribuindo, assim, para a construção de uma relação sociedade-natureza mais próxima, para o turismo inclusivo, para o uso sustentável desses ambientes e para a manutenção da biodiversidade.

Figura 1: Identidade visual do projeto de extensão Trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação às etapas metodológicas, inicialmente foram desenvolvidos levantamentos bibliográficos e discussões sobre história ambiental, relação natureza – sociedade, ecoturismo, educação ambiental, trilhas sensoriais e turismo inclusivo. Em um segundo momento, realizamos trabalhos de campo em diferentes UCs localizadas no estado, buscando observar as possibilidades mais adequadas para as trilhas e percursos, bem como o público-alvo e a duração e níveis de dificuldade das atividades sensoriais, ou seja, as metodologias e as práticas mais eficientes. Após essas etapas, promovemos, então, os agendamentos com os grupos para o desenvolvimento das atividades sensoriais nas áreas selecionadas. A divulgação do projeto foi feita através das mídias sociais, palestras e participação em eventos científicos. É relevante destacar que, ao longo da revisão bibliográfica, percebemos que as discussões sobre trilhas sensoriais em áreas naturais protegidas ainda eram incipientes no Brasil, onde a pesquisa acadêmica sobre o assunto também era restrita.

Desta forma, em 2016 e 2017, adaptamos e criamos metodologias para a realização de atividades com estudantes universitários e grupos abertos (residentes e turistas). Em 2018, foi necessário pensar em questões pedagógicas voltadas para os alunos dos ensinos fundamental e médio e, em 2019, ocorreram adaptações voltadas para o atendimento de grupos de pessoas com deficiência (Síndrome de Down) – parceria com a Associação Síndrome de Down (ASSIND), Teresópolis-RJ (Fig.2). Destacamos que o projeto foi finalista da “Menção Honrosa para Academia do Prêmio Braztoa de Sustentabilidade 2019/2020”; uma evidência de reconhecimento da relevância trabalho desenvolvido e do papel da UERJ como universidade inclusiva.

Considerando especificamente o desenvolvimento das trilhas sensoriais, o limite máximo de participantes por atividade variou de acordo com a capacidade de carga de cada ambiente, bem como com as características de cada grupo. Durante as atividades, foram abordados temas relacionados à educação ambiental de forma lúdica e inclusiva, informações históricas e geográficas, discussões sobre a relação natureza-sociedade, saúde, qualidade de vida, inclusão social e boas práticas e condutas para visitação em áreas naturais e o estímulo dos diferentes sentidos (Fig. 3). No intuito de evidenciar de maneira mais clara as metodologias práticas adotadas, elaboramos um roteiro básico para realização de trilhas sensoriais (Quadro 1) e apresentamos as descrições gerais, materiais e pessoal necessários para o desenvolvimento dessas atividades (Quadro 2)

Figura 2: Exemplos de atividades do projeto de extensão Trilhas Sensoriais (2016-2019).



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 3: Exemplos de atividades de estímulo dos diferentes sentidos.



Fonte: Acervo pessoal.

Quadro 1: Roteiro básico para realização de trilhas sensoriais.

Roteiro básico para realização de trilhas sensoriais	
Fase I – Antes da Trilha Sensorial	
Na origem	Detalhar para o grupo interessado o que são as Trilhas Sensoriais e como funcionam.
Chegada do grupo no local da atividade	1) Atividade quebra-gelo com objetivo de integrar e interagir a pessoa com grupo; o grupo com o grupo; e o grupo com o Parque (ambiente); 2) Alongamento básico com objetivo de preparar o indivíduo fisicamente e mentalmente antes das atividades
Fase II – Durante a Trilha Sensorial	
Educação Ambiental	Familiarização do grupo com as características ecológicas do local, assim como sobre a pertinência do debate sobre a questão ambiental por diversos atores e em diferentes escalas temporais e espaciais.
Atividades Sensoriais	Vivência da percepção dos sentidos humanos: visão, audição, tato e olfato, através de um banco de atividades definidos de acordo com o grupo participante.
Fase III – Após a Trilha Sensorial	
Debate / Discussão	Tem o objetivo de fixar os conhecimentos obtidos durante a trilha, e também, de trocar experiências com os outros membros do grupo.
Coleta de dados	Aplicação do questionário
Atividades de Relaxamento / Descontração	Preparação do retorno da pessoa ao ambiente de origem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 2: Descrição geral das atividades sensoriais desenvolvidas no projeto.

Descrição geral, materiais e pessoal necessários para a realização de atividades sensoriais em ambientes naturais		
Atividade Sensorial	Descrição Geral	Materiais e Pessoal Necessários
Estímulo da audição, tato e olfato	Solicitar aos participantes que descrevam o ambiente com os olhos abertos; em seguida, pedir para que fechem os olhos e descrevam novamente o mesmo ambiente, mas com percepções diferentes, sentindo cheiros, temperaturas e ouvindo os diferentes sons.	- 02 monitores
Estímulo do tato	Esticar uma corda na trilha (um monitor em cada extremidade), vendar os olhos dos participantes e solicitar que sigam o percurso com auxílio da corda guia. Um terceiro monitor acompanha cada participante. Dessa forma, precisam sentir a corda nas mãos e o chão nos pés à medida que dão cada passo.	- venda para os olhos - 01 corda (aproximadamente 15m de comprimento) - 03 monitores
Estímulo do tato e da audição	Formar pares entre os participantes. Vendar os olhos de um e pedir ao outro que auxilie no percurso da trilha, de mãos dadas. Depois, eles deverão soltar as mãos e a pessoa vendada receberá orientações verbais para que possa prosseguir. Esta atividade ajuda a desenvolver a atenção, as habilidades de comunicação e aumenta a confiança em si e nos outros.	- venda para os olhos - 02 monitores
Estímulo do olfato e do tato (utilizando folhas)	Em um ponto previamente escolhido da trilha, vendar os olhos dos participantes, recolher as folhas caídas no solo e entregá-las para que possam senti-las (tato e cheiro), depois, retirar a venda e pedir que tentem descobrir de quais árvores as folhas teriam caído.	- venda para os olhos - folhas caídas na superfície - 02 monitores
Estímulo do tato (variados objetos)	Com os participantes sentados, vendar os olhos e distribuir objetos variados para que, com o uso do tato, tentem descobrir quais são. Uma sugestão seria utilizar objetos relacionados às atividades de ecoturismo (ex: lanterna, binóculos, cantil etc.). Esse tempo também pode ser utilizado como momento de descanso para os participantes ao longo da trilha.	- venda para os olhos - objetos variados - 02 monitores
Estímulo do paladar	Com os participantes sentados, vendar os olhos e oferecer alimentos variados para que tentarem descobrir o que estão comendo. Uma sugestão seria utilizar frutas nativas e comidas típicas da região, valorizando, assim, a cultura local. Antes de realizar esta atividade é importante sempre perguntar se algum participante possui alguma restrição alimentar.	- venda para os olhos - objetos variados - 02 monitores - frutas nativas e alimentos regionais típicos - 02 monitores
Estímulo da audição	Próximo a uma cachoeira, rio, ou outro estímulo sonoro constante, vendar os olhos dos participantes e girá-los, depois, solicitar que apontem na direção que acreditam estar o curso d'água, ou a fonte do som (ainda com os olhos vendados, utilizando apenas a audição). Esta atividade pode ser realizada com diferentes estímulos sonoros, como o ruído de uma área urbana, ou estrada próxima, sons de pássaros etc.	- venda para os olhos - 02 monitores
Estímulo do olfato	Vendar os participantes e oferecer temperos diferentes para que eles possam sentir os cheiros e tentar descobrir o quais são os temperos.	- venda para os olhos - objetos variados - 02 monitores

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao final das atividades, foram aplicados questionários semiestruturados para coleta de dados primários sobre os perfis e percepções dos envolvidos no experimento e para levantamento de informações necessárias para avaliação das práticas e metodologias adotadas (Quadro 3).

Quadro 3: Questionário pós atividade sensorial.

Questionário pós atividade sensorial	
1) Nome	2) Idade
3) Local de residência	4) Escolaridade
5) Profissão	6) Já tinha visitado esse parque anteriormente?
7) Teria interesse em visitar esse parque novamente?	
8) O que o termo “Relação Sociedade – Natureza” significa pra você?	
9) Sua percepção sobre os ambientes naturais sofreu alguma mudança após a realização da atividade? Qual?	
10) Já tinha ouvido falar sobre Trilhas Sensoriais? Onde?	
11) Já tinha realizado alguma atividade sensorial? Onde e quando?	
12) Teria interesse em repetir a experiência?	
13) De maneira geral, como você avalia a atividade desenvolvida?	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da aplicação dos questionários, para ilustrar de forma qualitativa os resultados, em relação às perguntas abertas e subjetivas (questões 8, 9 e 13), foram selecionadas e transcritas algumas respostas fornecidas pelos envolvidos (optou-se por não divulgar os nomes, no intuito de preservar as identidades dos entrevistados):

Questão 8: O que o termo “Relação Sociedade – Natureza” significa para você?

R: *“Creio que sociedade e natureza não são, para mim, duas coisas análogas. A natureza somos todos nós. Esse termo para mim significa que a sociedade chegou a um momento, no qual temos que reforçar a ideia de que somos parte da natureza”.*

Questão 9: Sua percepção sobre os ambientes naturais sofreu alguma mudança após a realização da atividade? Qual?

R: *“Sim, a partir dessa visita passei a tentar treinar, perceber, praticar e sentir mais os meus demais sentidos nos âmbitos naturais, tentando obter uma maior percepção sobre o ambiente”.*

Questão 13: De maneira geral, como você avalia a atividade desenvolvida? (opcional)

R: *“A atividade é superinteressante, faz com que nos conecte melhor com a natureza ao sentir as folhas, por exemplo, prestar mais atenção e saber escutar. E também as dificuldades que um deficiente alcança, fazendo com que entendamos melhor o diferente”.*

O quadro 4 foi elaborado no intuito de ilustrar alguns indicadores da evolução do projeto entre 2016 e 2019. Com base nessas informações, foi possível perceber um crescimento constante dos números dos indicadores, mostrando que, ao longo dos anos, o projeto conseguiu atingir um maior número de pessoas envolvidas nas atividades, ampliou os perfis dos grupos, as áreas naturais utilizadas, o número de alunos e a frequência de participação em eventos científicos. Para o ano de 2020, a proposta seria ampliar os grupos de pessoas com deficiência, focando, principalmente, nos indivíduos com Síndrome de Down, deficientes visuais e auditivos, pessoas com deficiência de mobilidade e autistas. A pandemia de covid-19 levou à suspensão temporária das atividades do projeto até 2022, quando foram retomadas, mas apenas com grupos de estudantes universitários, o que justifica o recorte temporal dos resultados apresentados.

Quadro 4: Indicadores do projeto trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do Rio de Janeiro (2016 – 2019).

Indicadores do projeto trilhas e roteiros sensoriais como instrumentos de sensibilização e educação ambiental no estado do rio de janeiro (2016 – 2019)					
Indicadores	2016	2017	2018	2019	Total
Número de atividades realizadas	4	4	7	10	25
Número total de pessoas envolvidas nas atividades	56	110	85	170	421
Quantidade de parques naturais, onde as atividades foram desenvolvidas*	1 (A)	1 (A)	5 (A; B; C; D; E)	6 (A; B; C; D; E; F)	6
Perfis dos grupos **	1 (G)	2 (G, H)	3 (G; H; I)	4 (G; H; I; J)	4
Apresentação do projeto em eventos científicos	1	3	4	5	13
Número de estudantes envolvidos (monitores)	1	2	5	5	7
<p>* Parques Naturais</p> <p>A) Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis (PNMMT) – Teresópolis, RJ B) Parque Nacional da Serra dos Órgãos (PARNASO) – Teresópolis, RJ C) Parque Nacional da Tijuca (PNT) – Rio de Janeiro, RJ D) Parque Natural Municipal da Prainha (PNMP) – Rio de Janeiro, RJ E) Parque Natural Municipal de Grumari (PNMG) – Rio de Janeiro, RJ F) Reserva Guapiaçu (REGUA) – Cachoeiras de Macacu, RJ</p> <p>** Perfis dos grupos</p> <p>G) Estudantes universitários H) Estudantes ensinos fundamental e médio (crianças e adolescentes entre 06 – 18 anos) I) Grupos abertos (residentes, turistas e visitantes) J) Pessoas com deficiência (Síndrome de Down)</p>					

Fonte: Elaborado pelo autor.

Torna-se importante destacar que as atividades e metodologias aqui apresentadas foram pensadas para trilhas em ambientes tropicais, mais especificamente no bioma Mata Atlântica (no Brasil), mas que, com pequenas adaptações, essas atividades sensoriais poderiam ser desenvolvidas nos mais variados ambientes e ecossistemas, com baixo custo e intervenções mínimas nas trilhas.

De qualquer forma, com os dados apresentados, ficou evidente que o projeto buscou alcançar resultados nas áreas: social (educação ambiental e ações de inclusão social), ambiental (conservação da biodiversidade e aproximação na relação natureza-sociedade) e econômica (desenvolvimento de um produto turístico diferenciado e valorização da cultura local).

Projeto Prodocência “Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência: reflexões, estratégias e ações em unidades de conservação do estado do Rio de Janeiro”

Como destacado anteriormente, de acordo com o SNUC (BRASIL, 2000), atividades educativas, recreativas e de interpretação ambiental devem ser promovidas pelas equipes gestoras das UCs; onde a visitação, o uso público e o turismo desempenham relevante papel. Nesse sentido, planejar a atividade turística em áreas naturais protegidas torna-se ponto crucial na busca pela aproximação na relação sociedade-natureza e pela conservação da biodiversidade.

O desenvolvimento de atividades de ecoturismo voltadas para PCDs ainda aparece como algo incipiente no Brasil, onde os trabalhos acadêmicos sobre a temática também são restritos. Dessa forma, projetos, ações, estruturas e roteiros direcionados para a inclusão desses indivíduos podem ser interpretados como produtos turísticos inovadores e diferenciados.

Este cenário, associado às experiências de inclusão de PCDs em atividades em ambientes naturais, obtida com o desenvolvimento do projeto referente às trilhas sensoriais, permitiu reflexões e questionamentos, que levaram a criação do Projeto Prodocência intitulado “Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência: reflexões, estratégias e ações em unidades de conservação do estado do Rio de Janeiro”, o qual foi iniciado em agosto de 2022, sendo desenvolvido no Departamento de Turismo da UERJ, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e financiado pelo CETREINA / UERJ (contando com cinco alunos bolsistas de graduação).

O objetivo geral do projeto consiste no desenvolvimento de pesquisas, reflexões, metodologias e ações voltadas para o ecoturismo inclusivo para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida em unidades de conservação (UCs) no estado do Rio de Janeiro.

Como objetivos específicos, destacamos a realização de levantamento bibliográfico acerca das principais metodologias utilizadas em atividades de educação e percepção ambiental e ecoturismo inclusivo para PCDs e pessoas com mobilidade

reduzida; o desenvolvimento de um relatório diagnóstico da realidade das ações, projetos e estruturas voltadas para o ecoturismo inclusivo em UCs no estado do Rio de Janeiro (incluindo Parques Nacionais, Estaduais e Municipais); a realização de parcerias com instituições e associações relacionadas a PCDs e idosos; a elaboração de material de divulgação sobre as possibilidades de ecoturismo inclusivo no estado (Guia sobre Ecoturismo Inclusivo no estado do Rio de Janeiro); a realização de um seminário sobre a temática e; o planejamento e desenvolvimento de atividades nas UCs, com os grupos citados.

No que concerne às questões metodológicas, foram propostas as seguintes etapas para realização do projeto:

1) desenvolvimento de levantamentos bibliográficos com base na literatura específica sobre: questão ambiental e relação sociedade-natureza; SNUC; uso público, visitação e turismo em UCs; ecoturismo; educação e percepção ambiental; acessibilidade e turismo inclusivo para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida; ecoturismo inclusivo; trilhas adaptadas e; metodologias voltadas para atividades com PCDs em ambientes naturais;

2) realização de um diagnóstico sobre a realidade do ecoturismo inclusivo para PCDs nas UCs, incluídas na categoria “parque” (federais, estaduais e municipais), no estado do Rio de Janeiro (com base em levantamentos de dados secundários, obtidos a partir das informações disponíveis nos sítios virtuais das UCs, assim como em dados primários, gerados com a realização de visitas técnicas nessas áreas);

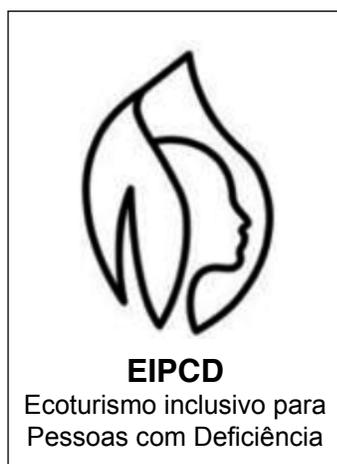
3) publicação do “Guia sobre Ecoturismo Inclusivo para PCDs no Estado do Rio de Janeiro”; um material informativo voltado para a divulgação dessa temática e para evidenciar as possibilidades existentes para a realização de atividades em ambientes naturais por PCDs, no estado (vale destacar que, especificamente no que se refere aos Parques Naturais Municipais, devido à quantidade elevada de UCs dessa categoria, distribuídas nos 92 municípios do estado, o recorte por hora proposto restringe-se aos Parques Naturais Municipais da cidade do Rio de Janeiro);

4) proposição e desenvolvimento de metodologias, ações, estratégias e roteiros direcionados para o ecoturismo inclusivo, testados em UCs pré-definidas. Nesse momento, propomos o diálogo com metodologias destacadas em documentos como o “Manual de boas práticas de acessibilidade em ecoturismo e turismo de aventura (ABETA; MTUR, 2010) e o guia intitulado “A natureza pode ser para todas as pessoas: guia para acessibilidade em Unidades de Conservação” (SOUZA; RIBEIRO, 2021); com o projeto “Turismo Acessível RJ: Acessibilidade do Turismo no estado do Rio de Janeiro, desenvolvido com o apoio da UNIRIO; com as cartilhas produzidas pelo “Programa Turismo Acessível: um Brasil onde todos podem viajar”, vinculado ao Ministério do Turismo; bem como com as principais normas técnicas, resoluções, decretos e leis referentes à acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência, idosos e mobilidade reduzida no Brasil;

- 5) atividades práticas com os grupos, nas UCs;
- 6) aplicação de questionários após as atividades (com o intuito de levantar dados sobre a percepção dos envolvidos, além de críticas e sugestões em relação às metodologias e práticas adotadas – análises quantitativas e qualitativas dos dados);
- 7) Organização do “I Seminário sobre Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida”, na UERJ.

Como resultados parciais, destacamos a realização de revisões bibliográficas; o levantamento das UCs localizadas no estado do Rio de Janeiro; a elaboração da identidade visual do projeto (Fig. 4); o desenvolvimento da ficha de avaliação da UCs; visitas técnicas para elaboração do diagnóstico; a formalização de parcerias; a utilização de mídias sociais para divulgação de informações sobre ecoturismo inclusivo nas UCs já visitadas; bem como a realização do “I Seminário sobre ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida”, em dezembro de 2023, de forma presencial, na UERJ (Fig.5).

Figura 4: Identidade visual do projeto Ecoturismo Inclusivo para PCDs.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 5: Cartaz de divulgação do “I Seminário sobre Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência e Mobilidade Reduzida” – dezembro de 2023 – DTUR / UERJ.

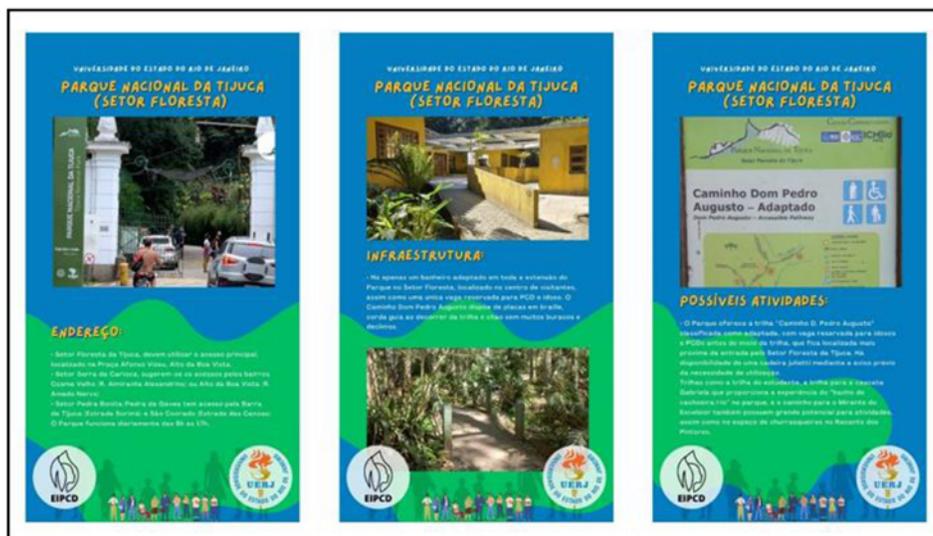


Fonte: Acervo pessoal.

Especificamente no que concerne ao diagnóstico das UCs, no intuito de otimizar o trabalho, nessa etapa inicial do projeto, realizamos um recorte espacial incluindo todas as UCs (categoria “Parque”), localizadas no município do Rio de Janeiro. Nesse sentido, foram identificadas 17 UCs, com estrutura para visitação, as quais se tornaram o foco principal das visitas técnicas. Até o presente momento, já realizamos o diagnóstico em 10 UCs (Parque Nacional da Tijuca, Parque Estadual do Grajaú e Parques Naturais Municipais da Prainha, de Grumari, da Catacumba, da Cidade, Bosque da Barra, Chico Mendes, Marapendi e Penhasco Dois Irmãos). Destacamos que, fora do recorte espacial apresentado, também já foram realizadas visitas técnicas no Parque Nacional da Serra dos Órgãos e no Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis, ambos situados no município de Teresópolis-RJ.

Com base nas informações obtidas a partir das visitas técnicas, iniciamos a divulgação de informações sobre as realidades do ecoturismo inclusivo para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida nessas UCs, dessa forma, elaboramos um layout de apresentação lúdico e adequado para publicações nas mídias sociais, como exemplificado na figura 6, referente ao Parque Nacional da Tijuca.

Figura 6: Exemplo de publicação elaborada para as mídias sociais (Parque Nacional da Tijuca).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda com base no recorte espacial delimitado para a fase inicial, propomos a publicação de um Guia sobre ecoturismo inclusivo no município do Rio de Janeiro, que, posteriormente, pode ser ampliado para o universo estadual.

Até o presente momento, já possuímos parcerias estabelecidas com a Associação Síndrome de Down de Teresópolis (ASSIND – Teresópolis); com a Casa de Convivência Nossa Senhora Mãe do Belo Amor (voltada para PCDs); com os Projetos de Extensão “Trilhas e Roteiros Sensoriais como Instrumentos de Sensibilização e Educação Ambiental no Estado do Rio de Janeiro” (DTUR / UERJ), “Partiu Trilha UERJ – DTUR: o ecoturismo e a relação sociedade-natureza”, “Ir e Ver: o turismo pedagógico como ferramenta de apoio ao ensino médio” (DTUR / UERJ); com a Empresa Junior Versátil (DTUR / UERJ); com a Associação Carioca de Turismo de Aventura (ACTA) e; com a Gestão do Parque Nacional da Tijuca (PARNA Tijuca). Buscamos ainda concretizar parcerias com a Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI – UERJ); com a APAE –RJ; com o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES – RJ), dentre outras instituições e associações voltadas para PCDs e idosos. A partir dessas parcerias, propomos a realização das atividades presenciais nas UCs, com previsão de início no primeiro semestre de 2024. Evidenciamos que a principal limitação encontrada para a realização dessas atividades consistiu na dificuldade de viabilizar o transporte dos grupos para as UCs.

Como próximos passos, destacamos a continuidade das visitas técnicas para o diagnóstico das UCs; a divulgação de informações sobre ecoturismo inclusivo para PCDs nas mídias sociais; a formalização de novas parcerias; o início das atividades de ecoturismo com os grupos de PCDs e pessoas com mobilidade reduzida; a publicação do Guia sobre ecoturismo inclusivo no município do Rio de Janeiro e; a organização do “II Seminário sobre Ecoturismo Inclusivo para PCDs e Mobilidade Reduzida”.

Portanto, mesmo que ainda contando apenas com resultados parciais, ao observarmos os objetivos e ações propostas no projeto, notamos a relação entre ensino – pesquisa – extensão, com integração entre conhecimentos teóricos e práticos e desenvolvimento de competências técnico – científicas voltadas para o uso público sustentável de áreas naturais protegidas, para a inclusão social e democratização do ecoturismo para PCDs e pessoas com mobilidade reduzida, para a conservação da biodiversidade e, de forma mais ampla, para uma maior aproximação na relação sociedade – natureza.

CONCLUSÃO

Ao trabalharmos com uso público em áreas naturais protegidas, com ecoturismo, com trilhas sensoriais e com turismo inclusivo, abordamos o conceito de sustentabilidade e dialogamos com implementação da Agenda 2030 no setor de turismo. Dessa forma, é possível observar a proximidade de nossas metodologias e ações com diversos dos chamados “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (UNITED NATIONS, 2015), onde destacamos, principalmente, os seguintes: 3) Boa saúde e bem-estar - desenvolvemos atividades físicas e sensoriais em ambientes naturais, com grupos de diferentes faixas etárias, perfis e também com pessoas com síndrome de Down; 4) Educação de qualidade – ações de educação ambiental para alunos de escolas / universidades públicas e privadas e trabalhos com pessoas com deficiência; 10) Desigualdades reduzidas – atividades gratuitas de visitação em parques naturais possibilitando a socialização do ecoturismo e o turismo inclusivo; 15) Vida na Terra – promovemos o uso público sustentável em áreas naturais contribuindo para a manutenção da biodiversidade; 16) Paz, justiça e instituições fortes – trabalhamos com as comunidades locais e participamos de conselhos consultivos de parques naturais.

Os estudos de caso ilustrados nesse artigo podem, portanto, contribuir para a sustentabilidade na cadeia do turismo ao estimularem a democratização do ecoturismo, o uso público em áreas naturais protegidas e o turismo inclusivo por meio de práticas sustentáveis, como os roteiros e trilhas sensoriais, que atuam na educação e percepção ambiental (lúdica e não formal), auxiliam no processo de inclusão social de pessoas com deficiência, valorizam as culturas locais e podem ser vistos como atrativos turísticos diferenciados (e de baixo custo). Este é um campo de pesquisa

e de mercado inovador, fértil e ainda pouco explorado e discutido no universo do turismo no Brasil.

O estado do Rio de Janeiro se destaca por uma significativa quantidade de UCs (federais, estaduais e municipais), dentre as quais podemos notar situações diversas no que se refere à existência de projetos / ações ou infraestruturas voltadas para a inclusão de PCDs. Torna-se fundamental a realização de um diagnóstico da realidade da inclusão social desses grupos nessas UCs. Esses resultados podem vir a auxiliar e embasar a tomada de decisão, a elaboração de políticas públicas e o planejamento de ações para que esses grupos possam, de fato, ter o direito de acessibilidade garantido, usufruindo, assim, efetivamente dos benefícios da aproximação na relação sociedade-natureza e do contato com ambientes naturais.

A pandemia do novo coronavírus impactou diretamente a realização de ambos os projetos, sendo necessário o desenvolvimento de novas metodologias e protocolos para as atividades, os quais têm como prioridade absoluta a saúde e o bem-estar dos envolvidos, bem como a conservação dos ecossistemas.

Por fim, as iniciativas aqui apresentadas podem ser capazes de estimular práticas sociais que contribuam para uma relação sociedade-natureza mais harmônica e sustentável, aproximando as populações humanas das áreas naturais, permitindo a inclusão social e apoiando o uso público associado à manutenção da biodiversidade nas UCs no estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ABETA & MTUR. Manual de boas práticas de acessibilidade em ecoturismo e turismo de aventura / ABETA e Ministério do Turismo. Belo Horizonte: Ed. Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura, 2010. 40 p. (Série Aventura Segura), 2010.

ALMEÍDA, S. Acessibilidade para deficientes visuais: 5 trilhas sensoriais no Brasil, 2020. Disponível em: <<https://viajecomaccessibilidade.com.br/acessibilidade-para-deficientes-visuais-5-trilhas-sensoriais-no-brasil/>>. Acesso em: 8 de out. de 2020.

ANDRADE, J. V. Turismo: fundamentos e dimensões. 8. ed.). São Paulo: Ática, 2004.

BARROS, M. I. A. *Caracterização da visitação, dos visitantes e avaliação dos impactos ecológicos e recreativos do planalto do Parque Nacional do Itatiaia*. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, Universidade de São Paulo, 2003.

BENJAMIN, S. BOTTONE, E.; LEE, M. Beyond accessibility: exploring the representation of people with disabilities in tourism promotional materials. *Journal of Sustainable Tourism*, 1-19, 2020. DOI: 10.1080/09669582.2020.1755295.

BRASIL. Sistema Nacional de Unidades de Conservação [SNUC] – Lei n. 9.985 de 18 de julho de 2000. Presidência da República. Sub-chefia para assuntos jurídicos, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9985.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. Turismo e acessibilidade: manual de orientações / Ministério do Turismo, Coordenação – Geral de Segmentação. 2. ed. Brasília: Ministério do Turismo. 294 p., 2006.

BRASIL. Ministério do Turismo. Ecoturismo: orientações básicas. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo, 60 p., 2008. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Livro_Ecoturismo.pdf>. Acesso em 20 de out. de 2020.

CARRILLO, M. J.; BOUJROUF, S. Turismo accesible para todos. Evaluacion del grado de accesibilidad universal de los parques y jardines de Marrakech. *PASOS*. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. 18(1), 57-81, 2020. DOI: 10.25145/j.pasos.2020.18.004

CECCONELLO, V. M. O Estudo de Impacto Ambiental. *Direito & Justiça* v. 35, n. 2, 137-147, 2009)

COLCHESTER, M. Resgatando a Natureza: Comunidades tradicionais e Áreas Protegidas. *In: Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. DIEGUES, A. C. (org.). São Paulo: Annablume, 2000. p. 225-256.

COTES, M. Trilha interpretativa: uma ferramenta à sensibilização. *Motricidade*. Edições Desafio Singular, v. 14, SI, p. 78-84, 2018.

EAGLES, P. F. J.; MCCOOL, S. F.; HAYNES, C. D. A. Sustainable Tourism in Protected Areas Guidelines for Planning and Management. IUCN Gland, Switzerland and Cambridge, UK. 183pp, 2002.

FAIRFIELDCOUNTYPARKS.ORG. Sensory Trail Park, 2019. Disponível em: <<https://www.fairfieldcountyparks.org/parks/sensory-trail-park/>>. Acesso em: 7 de out. de 2020.

FEYERABEND, P. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1989.

GOMES, P. C. C. Geografia e Modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

INFRAESTRUTURAMEIOAMBIENTE.SP.GOV. Trilha Sensorial Núcleo Picinguaba, 2020. Disponível em: <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/pesm/atividade/trilha-sensorial/>>. Acesso em 7 de out. de 2020.

INSTITUTO ECOBRASIL. Trilhas para Pessoas com Necessidades Especiais, 2021. Disponível em: <http://www.ecobrasil.eco.br/30-restrito/categoria-conceitos/1283-trilhas-pessoas-com-necessidades-especiais>> Acesso em: 05 jun. 2021.

MERCHANT, C. *Radical Ecology: The search for a livable world*. 2. ed. New York and London: Routledge, 2005.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. Diretrizes para Visitação em Unidades de Conservação / Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Biodiversidade e Florestas. Diretoria de Áreas Protegidas. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2006.

OLIVEIRA, R. T.; BLOOMFIELD, V. K.; MAGALHÃES, L. M. S. Trilha autoguiada: proposta de implantação e interpretação na Floresta Nacional Mário Xavier Sandra Regina da Costa. *Floresta e Ambiente*, v. 6, n. 1, p. 138-143, 1999.

PEPPER, D. *Modern Environmentalism*. 2. ed. New York: Routledge, 1996.

PEREIRA, T. F. P. D. *Conflitos Sócio-Ambientais nos Parques Naturais Municipais da Prainha e Grumari – Maciço da Pedra Branca – RJ*. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Departamento de Geografia, Instituto de Geociências – IGEO, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, T. F. P. D. Ecoturismo, trilhas sensoriais, inclusão social e relação sociedade-natureza. *In: Proceedings Book XII International Tourism Congress (ITC'20)*, 27-28 October 2020, University Feevale, Brazil. p. 602-616, 2020.

PEREIRA, T. F. P. D. Sensory Trails and Routes as Instruments for Environmental Education and Social Inclusion in the State of Rio de Janeiro – Brazil. *In: Proceedings of INVTUR Conference 2021 – 06-07 maio 2021*, University of Aveiro, Portugal. p. 1041-1056, 2021.

PEREIRA, T. F. P. D.; GHISONI, H. L. Turismo e relação sociedade-natureza: Trilhas sensoriais no Parque Natural Municipal Montanhas de Teresópolis, Teresópolis-RJ – Brasil. *In: IX International Tourism Congress (Proceedings book November 29-30*, p. 829-843). Peniche, Portugal, 2017.

REDFORD, K. H.; STEARMAN, A. M. On Common Ground? Response to Alcorn. *In: Conservation Biology*, 7(2):427-428, 1993.

RIBEIRO, P. Explore os sentidos na Trilha da Vida, no Parque Ecológico do Guarapiranga, 2015. Disponível em: <<https://passeiosbaratosem.sp.com.br/explore-os-sentidos-na-trilha-da-vida-no-parque-ecologico-do-guarapiranga>>. Acesso em: 9 de out. de 2020.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (2nd ed.). London: SAGE Publications, 2021.

SOUZA, R. G. R.; RIBEIRO, K. T. A natureza pode ser para todas as pessoas: guia para acessibilidade em Unidades de Conservação. São Paulo: Instituto Semeia, 2021.

SWISS FAMILY FUN. Frick Sensory Trail, 2020. Disponível em: <<https://swissfamilyfun.com/frick-sensory/>>. Acesso em: 8 de out. de 2020.

UNITED NATIONS. General Assembly Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: 10 de Jun. de 2019.

VASCONCELLOS, J. M. O. Educação e Interpretação Ambiental em Unidades de Conservação. *Cadernos de Conservação* 3 (4): 1-86, 2006.

CAPÍTULO II

DISCUTINDO REFÚGIO E ESPORTE ADAPTADO ATRAVÉS DA EQUIPE PARALÍMPICA DE REFUGIADOS

GUILHERME SILVA PIRES DE FREITAS

INTRODUÇÃO

Na edição de 2016 dos Jogos Paralímpicos de Verão, na cidade do Rio de Janeiro, o Comitê Paralímpico Internacional (IPC) apresentou uma grande novidade ao mundo: a inclusão da Equipe Independente de Atletas Paralímpicos, que posteriormente passou a ser chamada de Equipe Paralímpica de Refugiados.

A iniciativa da entidade seguia o mesmo procedimento do Comitê Olímpico Internacional (COI) que algumas semanas antes, apresentou uma equipe olímpica formada somente por atletas refugiados. A ideia de replicar a dinâmica não foi apenas uma similaridade entre o COI e o IPC, mas também uma forma da entidade paralímpica se conectar com as demandas e dilemas da sociedade moderna.

A causa do refúgio é atualmente um dos temas mais debatidos no mundo, sendo discutida na sociedade e nas esferas de poder através de legislações e políticas cada vez mais antimigração. Com números recordes de pessoas em situação de deslocamento forçado crescendo ano após ano, a Agenda 20 + 20 do COI previa uma parceria entre a entidade esportiva e a agência das Nações Unidas (ONU) para a questão do refúgio, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur). Como o esporte paralímpico tem em suas premissas a pauta da inclusão através do esporte, a participação de refugiados foi estendida também aos Jogos Paralímpicos daquele ano e repetida na edição seguinte em Tóquio.

Definido por Costa e Silva *et al.* (2013, p. 683) como um fenômeno permeado por valores e simbolismos próprios que são influenciados pela sociedade, o esporte tem diferentes versões e áreas de atuação. Uma delas é o esporte adaptado, quem tem no movimento paralímpico seu grande expoente internacional.

Este artigo tem como objetivo discutir e analisar as relações entre o campo do esporte adaptado e paralímpico, com a causa das migrações e do refúgio, que inclu-

sive concilia-se com a história de vida de Ludwig Guttman, principal idealizador dos Jogos Paralímpicos, mostrando como é possível compreender questões sociais da contemporaneidade através da esfera esportiva.

A QUESTÃO GLOBAL DO REFÚGIO

Em 14 de dezembro em 1950 foi criado o Acnur, que seria uma agência específica das Nações Unidas e ficaria responsável por cuidar da questão do refúgio, na época um problema que afetava gravemente a Europa que ainda sentia os efeitos da II Guerra Mundial. O novo órgão passou a ser responsável pela proteção dos deslocados forçados, salvaguardar seus direitos e bem-estar e assegurar que esses indivíduos possam exercer direito de solicitar asilo e encontrar um refúgio seguro, com a opção de regressar para sua terra natal voluntariamente caso sintam-se em segurança (UNITED NATIONS, 1950). No ano seguinte foi assinado em Genebra, na Suíça, o Estatuto dos Refugiados e em 1967 o Protocolo Relativo ao Estatuto dos Refugiados com novas atualizações.

Porém, a questão do refúgio não é uma ocorrência da modernidade. Durante a história, diversas diásporas e deslocamentos forçados foram registrados, como a fuga dos judeus de suas terras narrada na Bíblia Sagrada, o envio de milhões de africanos para serem escravizados nas Américas durante os séculos XVI e XIX, a partida de palestinos após a criação do Estado de Israel em 1948, entre outros. De acordo com Aguiar (2021, p. 13-14) o termo refugiado foi utilizado pela primeira vez apenas no século XVII durante a fuga de aproximadamente 200 mil protestantes franceses, conhecidos como huguenotes. Após a revogação do Édito de Nantes¹ e a perseguição religiosa, eles tiveram que buscar refúgio em outros locais e foram classificados como uma categoria distinta dos migrantes, já que não podiam contar mais com a proteção de seu Estado.

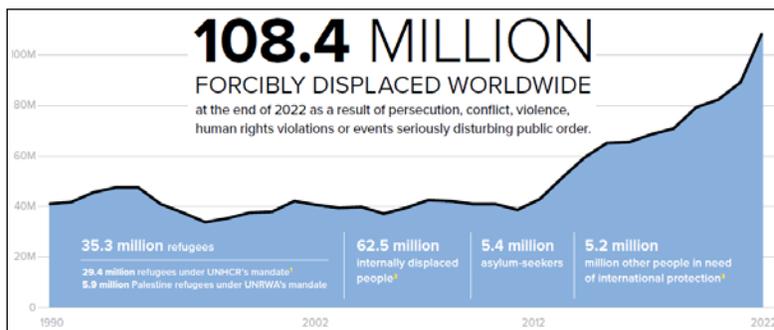
Foram os desdobramentos da II Guerra Mundial que deram um novo status ao que é ser considerado como um refugiado. O conflito global deixou um alto número de deslocados em diversas regiões do mundo e fez com que a ONU agisse para tentar resolver esta situação de calamidade (HOBSBAWM, 1995, p. 58). Desde então diversos acordos foram assinados por governos e medidas humanitárias foram implementadas, mas o número de indivíduos em situação de deslocamento forçado segue crescendo anualmente.

O último relatório do Acnur apontou que ao fim de 2022 o número de pessoas em situação de deslocamento forçado chegou a 108,4 milhões, sendo 62,5 milhões de deslocados internos, 35,3 milhões de deslocados externos, 5,4 milhões requerendo

1 O Édito de Nantes, foi um documento assinado em 1695 que impedia a perseguição religiosa e dava a liberdade para a prática do protestantismo pela população huguenote.

do asilo e outros 5,2 milhões de deslocados que precisam de proteção internacional (UNHCR, 2023, p. 2) como pode ser visto no gráfico abaixo:

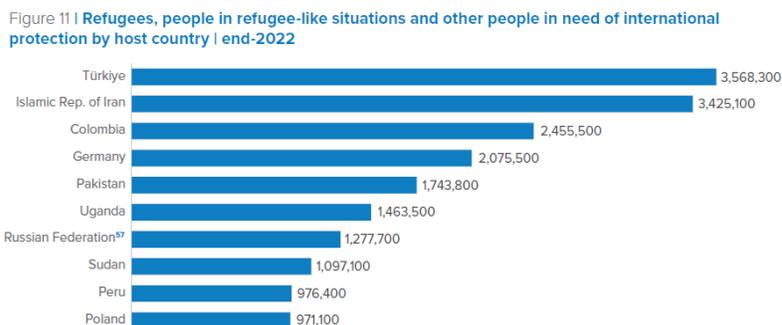
Figura 1 – Deslocados à força em todo o mundo.²



Fonte: UNHCR. Global Trends: forced displacement in 2022 (UNHCR, 2023).

O relatório do Acnur ainda mostrou que 65% dos deslocados forçados externos, aproximadamente 23,1 milhões de pessoas, são oriundos de apenas quatro países: Síria, Ucrânia, Afeganistão e Venezuela, todos enfrentando conflitos armados ou graves crises sociais (UNHCR, 2023, p. 3). Outro ponto bastante relevante é que a maioria destes sujeitos está refugiada em países vizinhos, que na maioria das vezes arcam com o alto fluxo de deslocados, caso de Turquia, Irã e Colômbia que lideram as estatísticas do Acnur acolhendo indivíduos oriundos respectivamente de Síria, Afeganistão e Venezuela (UNHCR, 2023, p. 3) como visto na figura abaixo:

Figura 2 – Refugiados, pessoas em situação de solicitação de refúgio e outras pessoas que necessitam de proteção internacional por país de acolhimento ao final de 2022.³



Fonte: UNHCR. Global Trends: forced displacement in 2022 (UNHCR, 2023).

2 Na versão original em inglês: Forcibly displaced worldwide.

3 Na versão original em inglês: Refugees, people in refugee-like situations and other people in need of international protection by host country | end-2022.

A situação de estar na condição de deslocamento forçado não é algo simples de resolver, pois se trata de uma condição bastante complexa que pode causar inclusive sérios efeitos na identidade destes indivíduos, na situação social de seus Estados de origem e daqueles que os acolhem. Inclusive, esses deslocados são frutos de ações que os próprios Estados cometem, o que gera atritos políticos entre esses países e as Nações Unidas (AGUIAR, 2021, p. 17), além de servir como instrumento de cunho político.

Como aponta Moreira (2014, p. 85-86), a pessoa em situação de refúgio se torna um refugiado por consequência das ações ou omissões políticas empreendidas pelo Estado, já que “o país de origem ameaçou violar ou de fato violou ou, ainda, revelou-se incapaz de proteger os direitos de seus nacionais, o que os levou a fugir para escapar da situação de violência”. Deste modo eles tornam-se figuras inconvenientes e indesejadas (ARENDR, 1989, p. 314) e vivem em uma constante sensação de indefinição (BAUMAN, 2007, p. 43-44):

[...] pessoas sem Estado, mas num novo sentido: sua carência é elevada a um nível inteiramente novo pela inexistência, ou pela presença fantasma, de uma autoridade estatal à qual sua cidadania pudesse referir-se. [...] Mesmo que permaneçam estacionários por algum tempo, estão numa jornada que nunca se completa, já que seu destino (seja de chegada ou de retorno) continua eternamente incerto, enquanto o lugar que poderiam chamar de “definitivo” permanece para sempre inacessível. Nunca estarão livres de um persistente senso de transitoriedade e indefinição, assim como da natureza provisória de qualquer assentamento. (BAUMAN, 2007, p. 43-44).

O esporte também busca de alguma forma não estar alheio a esta situação. Através de uma iniciativa chamada Agenda 20 + 20, um conjunto de propostas que dialogam com as demandas atuais e visam deixar o Movimento Olímpico mais próximo da sociedade (FREITAS, 2022, p. 130), o COI buscou se aproximar do Acnur ao colocar em pauta a situação de atletas em situação de deslocamento forçado. A iniciativa gerou a criação do Time Olímpico dos Refugiados com atletas que se encontravam nesta situação e foi replicada pelo ICP que também montou sua equipe de deslocados forçados e que será melhor analisada no decorrer deste artigo.

RELAÇÕES ENTRE REFÚGIO E O ESPORTE ADAPTADO

Segundo Costa e Silva *et al.* (2013, p. 680), o termo esporte adaptado “consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência, sendo que regras, fundamentos e estrutura são adaptados para permitir a participação destas pessoas”. A inserção de pessoas com deficiência na esfera esportiva é algo que vem sendo con-

solidada desde meados do século XX com o surgimento das competições esportivas para estes sujeitos e as definições de regras das modalidades adaptadas.

Os ajustes criados para estas práticas esportivas também buscam facilitar a adaptação da pessoa com deficiência no cotidiano da sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que ajudam no processo de inclusão social desses sujeitos, também possibilitam aos mesmos um crescimento pessoal através de desafios a serem superados (MARQUES; DUARTE; GUTIERREZ; ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 370).

Todas essas adaptações são vistas no dia a dia de uma sociedade moderna. Podemos citar aqui atividades físicas escolares com crianças portadoras de alguma deficiência ou espaços adaptados em academias para prática de atividade física. Inclusive:

A prática esportiva pode ser um componente facilitador para a inclusão social, pois possibilita aos atletas fazerem parte de um grupo no qual existem mais pessoas com as mesmas condições e seus feitos são valorizados. Porém, o limiar entre o sucesso e o fracasso é muito tênue, sendo dependente de configurações específicas, como os sistemas de classificação (COSTA E SILVA *et al.*, 2013, p. 683).

Os sistemas de classificação fazem parte da estrutura de funcionamento do esporte de alto rendimento, onde destacam-se as competições com atletas de ponta, seja em âmbito internacional seguindo as regras do IPC e ou no nacional que tem o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) como principal entidade.

Fundado no dia 22 de setembro de 1989, o IPC tem a função de representar entidades esportivas internacionais responsáveis pela organização do esporte paralímpico (VALÉRIO, 2022, p. 53). Já o CPB foi institucionalizado e fundado no dia 9 de fevereiro de 1995, sendo a entidade responsável por representar o esporte paralímpico brasileiro nas competições internacionais (VALÉRIO, 2022, p. 145).

Essa junção do esporte adaptado com o esporte de alto rendimento foi idealizada pelo médico alemão Ludwig Guttmann, que promoveu uma competição esportiva entre soldados britânicos que voltaram lesionados para casa após combaterem na II Guerra Mundial. O evento ficou conhecido como Jogos em Cadeira de Rodas e Amputados,⁴ sendo disputado pela primeira vez em 1948, na cidade britânica de Stoke Mandeville. Curiosamente, esse torneio para portadores de deficiência física coincidiu com os Jogos Olímpicos de Verão que aconteceram no mesmo período em Londres.

O torneio idealizado por Guttmann passou a ser realizado anualmente em Stoke Mandeville até que em 1952 participantes estrangeiros mostraram interesse em participar, transformando os Jogos em um evento internacional. A competição

4 Em inglês o nome do evento era International Wheelchair and Amputee Sports World Games.

continuou crescendo até que em 1960 o médico italiano Antonio Maglio sugeriu a Guttmann levar o torneio para Roma, que seria naquele ano sede dos Jogos Olímpicos de Verão (RADEMEYER, 2015, p. 55).

Com apoio de autoridades italianas e do Movimento Olímpico, os Jogos Internacionais em Cadeira de Rodas e Amputados foram disputados dias depois do encerramento dos Jogos Olímpicos nas mesmas estruturas na capital italiana. Guttmann foi elogiado pelo Papa João XXIII, que o saudou como “o Barão de Coubertin dos paraplégicos”, em referência ao idealizador dos Jogos Olímpicos da Era Moderna (RADEMEYER, 2015, p. 56). A partir dali criou-se a tradição de realizar o evento de esportes adaptados a cada quatro anos, até que na edição de Seul-1988 passou a ser de fato nomeada como Jogos Paralímpicos,⁵ o que se estendeu ainda para as modalidades de inverno, com a primeira edição dos Jogos Paralímpicos de Inverno sendo disputada em 1992.

Principal idealizador do torneio para pessoas com deficiência física, Guttmann tem uma trajetória de vida que se confunde de forma não intencional com a participação de paratletas refugiados 68 anos após a disputa da primeira edição dos Jogos Internacionais em Cadeira de Rodas e Amputados. Judeu, Guttmann foi obrigado a procurar refúgio no exterior e fugir do regime nazista da Alemanha na década de 1930. Doutor em medicina e professor na Universidade de Breslau, conseguiu encontrar asilo no Reino Unido onde passou a lecionar e desenvolver suas pesquisas em neurologia (DUBINSKY, 2019, p. 398).

Vivendo como um refugiado em outro país, Guttmann teve apoio do Conselho para Acadêmicos em Risco,⁶ (DUBINSKY, 2019, p. 398-399) uma organização de caridade britânica que se dedica a ajudar acadêmicos em situação de perigo imediato e que segue em atuação até os dias atuais. Após décadas lecionando na Universidade de Oxford, Guttmann recebeu o título de “Sir” e conseguiu aplicar suas ideias visando a inclusão social de pessoas com deficiência através do esporte. Este processo de se incluir e ser aceito em uma sociedade foi algo que ele, na condição de refugiado, também vivenciou:

Se houvesse um monumento a Sir Ludwig Guttmann como um migrante forçado, um refugiado, o que poderia dizer? O seu legado tem sido encorajar um movimento mundial, os Jogos Paralímpicos, que capturou a nossa imaginação e desafiou as percepções das pessoas com deficiência. [...] Ele queria a oportunidade de fazer a diferença e sabia que era isso que to-

5 A disputa em Roma-1960 é considerada como a primeira edição dos Jogos Paralímpicos que conhecemos hoje, porém, recebeu essa nomenclatura em processo retroativo. Até 1988 as competições não recebiam este nome e não eram realizadas nas mesmas cidades-sedes dos Jogos Olímpicos (MARQUES; DUARTE; GUTIERREZ; ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 370-371).

6 Em inglês o nome da entidade é Council for At-Risk Academics.

dos merecem, incluindo aqueles que são desfavorecidos pela “imobilidade” de uma lesão ou condição física e aqueles que são desfavorecidos pela “mobilidade” forçada sofrida pelos refugiados. (THE OPEN UNIVERSITY, 2018).⁷

Talvez Guttman jamais tenha imaginado que décadas depois de idealizar um evento que visava a reabilitação de soldados, paratletas refugiados estivessem disputando um megaevento internacional aos olhos do mundo. Algo que se tornou possível na edição dos Jogos Paralímpicos do Rio de Janeiro em 2016.

A EQUIPE PARALÍMPICA DE REFUGIADOS

Assim como o COI, o IPC resolveu aderir a ação de dar a oportunidade para atletas refugiados poderem competir nos Jogos Paralímpicos do Rio-2016. A iniciativa, que também teve suporte do Acnur, visava justamente mostrar que a integração através do esporte pode ser possível não apenas para atletas convencionais, mas também para aqueles como alguma deficiência.

Para poder disputar os Jogos, os candidatos deveriam ter o status de refugiado reconhecido no país onde estavam vivendo. Em seguida a entidade fez uma análise de possíveis candidatos e definiu quem seriam os primeiros paratletas refugiados a competirem nos Jogos.

Na edição do Rio-2016 a Equipe Independente de Atletas Paralímpicos foi composta por apenas dois atletas como visto na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Equipe Independente de Atletas Paralímpicos – Jogos Paralímpicos Rio-2016

Paratleta	País	Modalidade	País onde vive e treina
Ibrahim Al Hussein	Síria	Natação	Grécia
Shahrad Nasajpour	Irã	Atletismo	Estados Unidos

Fonte: Levantamento realizado pelo autor. Dados retirados do site do ICP (ICP, 2024)

Os dois homens paratletas que estiveram em ação nos Jogos do Rio tinham histórias de vida distintas. Al Hussein era nadador na Síria, quando perdeu uma perna durante uma explosão em 2012. Vítima do conflito civil, ele chegou a Grécia cru-

⁷ Na versão original em inglês: If there were to be a monument to Sir Ludwig Guttman as a forced migrant, a refugee, what might it say? His legacy has been to encourage a worldwide movement, the Paralympics, that has captured our imaginations and challenged perceptions of those with disabilities. [...] He wanted the opportunity to make a difference and he knew that was what everyone deserves, including those disadvantaged by the ‘immobility’ of a physical injury or condition and those disadvantaged by the forced ‘mobility’ endured by refugees. (THE OPEN UNIVERSITY, 2018).

zando o Mar Egeu em um bote juntamente com outros compatriotas. Aceito como refugiado fez alguns contatos e conseguiu acesso a uma piscina para voltar a treinar (ICP, 2024).

Já Nasajpour nasceu com paralisia cerebral, que o deixou com limitações motoras do lado esquerdo do corpo. O paratleta se especializou no arremesso de peso, mas tinha dificuldades para treinar no Irã e solicitou asilo nos Estados Unidos. Após ter sua solicitação aceita pelo governo estadunidense, voltou a treinar e foi convocado para disputar os Jogos (ICP, 2024). Na cerimônia de abertura no Maracanã, Al Hussein foi escolhido para ser o porta-bandeira e foi o primeiro paratleta a entrar no estádio, abrindo o desfile das delegações.

A participação de refugiados nos Jogos Paralímpicos no Rio foi menor quando comparada com os atletas convencionais que estiveram na capital fluminense. Nos Jogos Olímpicos, o Time Olímpico de Refugiados contou com dez membros e teve uma composição mais heterogênea com seis homens e quatro mulheres e participou em mais modalidades, sendo três do time olímpico contra duas da equipe paralímpica (FREITAS, 2022, p. 137).

Assim como ocorreu com o Time Olímpico, a presença de refugiados nos Jogos Paralímpicos foi bem recebida pelo público, mídia, patrocinadores e entidades humanitárias. Após esse retorno positivo, o IPC resolveu seguir com a parceria firmada com o Acnur, manteve o projeto para a edição seguinte e ampliou o número de integrantes da equipe.

Em Tóquio-2020 o nome do time mudou para Equipe Paralímpica de Refugiados. O Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados, Filippo Grandi, afirmou em nota oficial que “se sentia orgulhoso” em ver a equipe disputar novamente o evento e ainda reforçou que “os refugiados com deficiência correm maior risco de sofrer discriminação, violência e exploração”, mas destacou que a presença deles em Tóquio seria uma mensagem positiva aos líderes mundiais (ONU NEWS, 2021). A equipe convocada teve seis paratletas e houve ainda um aumento no número de modalidades disputadas, indo de dois para quatro como pode ser visto na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Equipe Paralímpica de Refugiados – Jogos Paralímpicos Tóquio-2020

Paratleta	País	Modalidade	País onde vive e treina
Abbas Karimi	Afganistão	Natação	Estados Unidos
Alia Issa	Síria	Atletismo	Grécia
Anas Al-Khalifa	Síria	Canoagem	Alemanha
Ibrahim Al Hussein	Síria	Natação	Grécia
Parfait Hakizimana	Burundi	Taekwondo	Ruanda
Shahrad Nasajpour	Irã	Atletismo	Estados Unidos

Fonte: Levantamento realizado pelo autor. Dados retirados do site do ICP (ICP, 2024)

Disputando os Jogos pela segunda vez, Al Hussein e Nasajpour tiveram a companhia de outros atletas com histórias de vida bastante simbólicas. Alia Issa foi a única mulher integrante da equipe em Tóquio. Ela nasceu na Grécia, após seu pai migrar para o país europeu em busca de melhores condições de trabalho. Na infância contraiu varíola, que a deixou com dificuldades de fala e limitações motoras. Começou a praticar arremesso de peso em uma escola para jovens com deficiência e após ser reconhecida pelo governo grego como refugiada, devido a guerra civil na Síria, tornou-se apta para integrar o time paralímpico em Tóquio (ICP, 2024).

Nascido em Cabul sem os dois braços, Abbas Karimi deixou o Afeganistão ainda adolescente para tentar asilo em algum país que lhe oferecesse estrutura para seguir com os treinamentos na natação. Após fazer uma perigosa travessia pela Ásia, chegou a Turquia e viveu em diferentes campos de refugiados até receber um convite para treinar nos Estados Unidos, país que é a maior potência da modalidade. Após alguns anos vivendo em Portland obteve o status de refugiado para conseguir competir em Tóquio (ICP, 2024).

Já Anas Al-Khalifa nasceu na Síria e assim como Al Hussein deixou o país durante o conflito civil. O paratleta de canoagem conseguiu sair do território sírio em 2014 e chegou a Alemanha no ano seguinte, durante a política de acolhimento a refugiados implantada pelo governo da então chanceler Angela Merkel (OLTERMANN, 2020). Al-Khalifa arranhou um emprego de instalador de painéis solares e sofreu um acidente durante o serviço que o deixou paraplégico. Durante sua recuperação conheceu a canoagem, obteve bons resultados e foi convocado pela Equipe Paralímpica de Refugiados (ICP, 2024).

Mas a história mais impressionante talvez seja a do paratleta de taekwondo Parfait Hakizimana. Nascido no Burundi ele teve uma vida marcada pela violência. Aos oito anos de idade, a vila onde vivia com a família foi invadida e ele ficou gravemente ferido no braço após levar um tiro. Com limitações motoras passou a praticar taekwondo e aos poucos foi se aperfeiçoando, mas devido à violência foi obrigado a fugir do país indo viver em um campo de refugiados em Ruanda. Lá continuou treinando e se tornou técnico da modalidade. Sua história chamou a atenção do ICP que o convocou para a equipe de refugiados (WACHIAYA, 2021). Diferentemente de seus colegas, Hakizimana chegou ao ápice do esporte paralímpico vivendo em um campo de refugiados.

Casos como o de Hakizimana são raríssimos de ocorrer, já que campos de refugiados teoricamente são locais temporários para estas pessoas em situação de deslocamento forçado. Porém, na maioria das vezes acabam tornando-se espaços permanentes, fazendo com que os sujeitos que lá estão não consigam deixar a localidade tão cedo para dar sequência a suas vidas (RUBENSTEIN, 2018, p. 11). Normalmente estão sempre abarrotados e com superlotação, além de não oferecer estrutura para prática esportiva, já que carecem de serviços essenciais como saneamento básico,

acesso a alimentação e vida escolar (RUBENSTEIN, 2018, p. 2-3). Atualmente, Hakizimana vive no campo de refugiados de Mahama, o maior de Ruanda.

A prática de esportes em campos de refugiados é muitas vezes encarada mais como um passatempo, do que como algo visando o esporte adaptado de alto rendimento. Um estudo de Koopmans e Doidge (2022) realizado no campo de refugiados de Rwamwanja, em Uganda, demonstrou que atividades esportivas foram consideradas práticas para promoção de lazer, escape da dura realidade e ações para boa integração entre os moradores destes locais.

Neste trabalho de campo os pesquisadores entrevistaram oito sujeitos, entre trabalhadores e voluntários que atuavam em Rwamwanja, e descobriram que as atividades de esporte e lazer estavam sendo positivas devido a forma como os professores e voluntários as aplicavam. Buscava-se incluir todos os interessados em participar de brincadeiras e jogos, muitas vezes os adaptando para que todos pudessem participar, inclusive, integrando algumas crianças com deficiências físicas (KOOPMANS; DOIDGE, 2022, p. 543):

Os voluntários são cruciais na criação do espaço seguro que facilita a diversão e ajudam a gerenciar os aspectos competitivos na adaptação dos jogos. [...] Os voluntários ajudam a adaptar regras, como jogar hóquei com uma mão para que um menino sem o braço possa participar, mas também incorporar o feedback dos participantes. Além disso, os voluntários também precisam estar preparados para fazer o papel de bobo, cometer erros e fazer bagunça. Esses atos ajudam a equilibrar as hierarquias e promovem a diversão entre os jovens. [...] Quando a vida é caracterizada pelas dificuldades de viver num campo de refugiados, brincar e divertir-se pode ajudar a criar solidariedade e senso de comunidade. (KOOPMANS; DOIDGE, 2022, p. 547).⁸

Identificado como um sucesso pelo ICP e pelo ACNUR, a Equipe Paralímpica de Refugiados terá uma terceira equipe nos Jogos Paralímpicos de Paris-2024. Segundo comunicado divulgado pelo ICP, o time será composto por dez atletas que estiverem dentro dos critérios estabelecidos pela entidade. A equipe terá também o

8 Na versão original em inglês: Volunteers are crucial in creating the safe space that facilitates fun. The volunteers help manage the competitive aspects and help adapt the games. [...] The volunteers help to adapt rules, such as playing hockey one handed so a boy missing his arm could participate, but also incorporate feedback from participants. In addition, the volunteers also need to be prepared to make fools of themselves, make mistakes and mess about. These acts help balance out the hierarchies, and promote fun within the young people. [...] When one's life is characterised by the difficulties of living in a refugee camp, playing and having fun can help create solidarity and community. (KOOPMANS; DOIDGE, 2022, p. 547).

apoio do país anfitrião, que através do Ministério do Esporte, ofereceu aos atletas da equipe um centro esportivo para treinamento antes dos Jogos começarem (ICP, 2023)

Assim como ocorreu com o COI e os Jogos Olímpicos (FREITAS, 2022, p. 130), a posição do ICP em integrar e incluir paratletas refugiados nos Jogos Paralímpicos, pode ser encarada como uma aproximação da entidade com a sociedade atual, através da causa do refúgio e da situação das pessoas em situação de deslocamento forçado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ideia que surgiu originalmente no Movimento Olímpico e que foi replicada no Movimento Paralímpico, a criação de uma equipe competitiva formada por refugiados mostrou a aproximação dessas entidades com demandas da sociedade contemporânea. Como mostrado no decorrer do artigo, a questão do refúgio é uma temática bastante presente nas discussões atuais e chegaria de alguma forma também no campo esportivo.

O ato de incluir no Movimento Paralímpico esses paratletas que em determinados momentos de suas vidas passaram pela situação do deslocamento forçado, vai de encontro justamente com os ideais dos Jogos Paralímpicos. A competição que surgiu com o viés de incluir esportivamente e socialmente soldados lesionados e que com o passar do tempo tornou-se um megaevento esportivo, também encontrou espaço para incluir em seu ambiente estes sujeitos com deficiência fazendo jus com o princípio da inclusão que:

[...] consiste na incorporação de corpos que se encontram fora dos padrões de normalidade (física, fisiológica, comportamental, social) estipulados por determinado grupo social, e que necessitam de superação e compreensão daqueles inseridos nos padrões de normalidade para serem aceitos. (MARQUES; DUARTE; GUTIERREZ; ALMEIDA; MIRANDA, 2009, p. 369).

E talvez não tenha nada mais simbólico do que o principal idealizador dos Jogos Paralímpicos também ter sido, em parte de sua vida, um refugiado. A história de Guttmann se confunde com a história do Movimento Paralímpico e é bem provável que o neurologista alemão jamais tenha imaginado que um dia esses Jogos iriam acolher pessoas na mesma situação da qual ele enfrentou durante a perseguição nazista na II Guerra Mundial.

Um exemplo das complexidades do mundo e que mostram como o esporte adaptado é um espaço que sempre esteve, está e estará aberto a inclusão.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia Ernani. *Prática médica e imigração: o caso dos refugiados sírios na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 366. 2021.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COSTA E SILVA Anselmo de Athayde; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; PENA, Luis Gustavo de Souza; MOLCHANSKY, Sheila; BORGES, Mariane; CAMPOS, Luis Felipe Castelli Correia de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; BORIN, João Paulo; GORLA, José Irineu. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, n. 4, p. 679-687, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000010>>.
- DUBINSKY, Daniel. Ludwig Guttman's Academic Relationship with Postwar Germany. *World Neurosurgery*, New York, v. 128, p. 398-402, ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.wneu.2019.05.031>>.
- FREITAS, Guilherme Silva Pires de. A aproximação do movimento olímpico com os novos tempos: o caso dos fluxos migratórios e a Equipe Olímpica de Refugiados. *Olimpianos – Journal of Olympic Studies*, São Paulo, v. 6, p. 129-143, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.30937/2526-6314.v6.id142>>.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ICP. Refugee Paralympic Team. *International Paralympic Committee* [2024]. Disponível em: <<https://www.paralympic.org/refugee-paralympic-team>>.
- ICP. IPC to support Refugee Paralympic Team at the Paris 2024 Paralympic Games. *International Paralympic Committee* [2023]. Disponível em: <<https://www.paralympic.org/news/ipc-support-refugee-paralympic-team-paris-2024-paralympic-games>>.
- KOOPMANS, Berber; DOIDGE, Mark. “They play together, they laugh together”: Sport, play and fun in refugee sport projects. *Sport in Society*, London, v. 25, n. 3, p. 537-550, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2017816>>.
- MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; DUARTE, Edison; GUTIERREZ, Luis Gustavo; ALMEIDA, José Júlio Gavião de; MIRANDA, Tatiane Jacusiel. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 365-377, out./dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092009000400006>>.
- MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. *REMHU - Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004306>>.
- OLTERMANN, Philip. How Angela Merkel's great migrant gamble paid off. *The Guardian*, 30 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/world/2020/aug/30/angela-merkel-great-migrant-gamble-paid-off>>.
- ONU NEWS. Time só com refugiados estreia em Jogos Paralímpicos de Tóquio. *ONU News*. 24 ago. 2021. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/08/1760802>>.

RADEMEYER, Cobus. Guttman's ingenuity: The Paralympic Games as legacy of the Second World War. *Historia*, Durban, v. 60, n. 1, p. 47-59, mai. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17159/2309-8392/2015/v60n1a3>>.

RUBENSTEIN, Jonathan Flynn. *Exploring the challenges of refugee camp education: Kakuma and Buduburam refugee camp*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – University of Oklahoma. Oklahoma, p. 84. 2018. Disponível em: <<https://shareok.org/handle/11244/317743>>.

THE OPEN UNIVERSITY. Day 23, Year of #Mygration: Ludwig Guttman. *The Open University*, 31 jan. 2018. Disponível em: <<https://research.open.ac.uk/news/ludwig-guttman>>.

UNHCR. *Global Trends: forced displacement in 2022*. United Nations High Commissioner for Refugees. 2023.

UNITED NATIONS. Resolutions adopted by the General Assembly at its 5th session. *United Nations General Assembly*. New York, 14 dez. 1950. Disponível em: <<https://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/5>>.

VALÉRIO, Danilo Lutiano. *A institucionalização do Comitê Paralímpico Brasileiro e o campo esportivo paralímpico do Brasil: uma análise a partir das categorias de campo – capital – habitus*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 270. 2022.

WACHIAYA, Catherine. Atleta refugiado burundiano do taekwondo alcança seu sonho nos Jogos Paralímpicos Tóquio 2020. *Acnur Brasil*, 25 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2021/08/25/atleta-refugiado-burundiano-do-taekwondo-alcanca-seu-sonho-nos-jogos-paralimpicos-toquio-2020/>>.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERSECÇÕES COM AS PRÁTICAS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

DANILO LUTIANO VALERIO
PAULO Ferreira de ARAÚJO
MARCO BETTINE

INTRODUÇÃO

Ao determinar o espaço de investigação da Educação Física surgem indagações acerca da forma que a área pode ser definida. Podemos compreendê-la como uma Ciência, uma Área do Conhecimento, Área Acadêmica, Área de Intervenção Prática, ou uma disciplina de perfil Pedagógico-Escolar?

Buscando respostas para esses questionamentos, para assim poder compreender e determinar o ambiente o qual o capítulo foi estruturado, recupera-se os escritos da Professora Maria Izabel de Souza Lopes (1985) que a partir de um olhar sociológico traz como referência as palavras de Vitor Marinho de Oliveira (1983) que entende ser a Educação Física uma Ciência que “estuda o homem em movimento” (SOUZA LOPES, 1985, p. 95).

Essa compreensão que Oliveira (1983) tece a respeito do fundamento central que expressa a forma que a Educação Física será entendida surge diante de um olhar que procura reconhecê-la a partir de atividades que tem como ponto chave para o seu estabelecimento o movimento corporal. Ao instituir uma pesquisa histórica o autor fundamenta seu pensamento questionando se a Educação Física pode ser identificada como Ginástica, Esporte ou Jogo (OLIVEIRA, 1983).

Ao expor essa reflexão, Oliveira (1983) busca compreender se a efetivação dessas atividades pode ocorrer perante uma perspectiva médica, cultural ou política. Com base nessas observações Oliveira (1983, p. 38) determina o caráter heterogêneo da Educação Física enquanto uma Ciência que tem como agente capital o “movimento humano”.

Oliveira (1983) atesta a presença de várias disciplinas que são efetivas nas Ciências Humanas e nas Ciências Naturais (como é o caso da Biologia, Fisiologia,

Sociologia, Antropologia, entre outras) e que estão presentes no âmago dos conhecimentos científicos que sustentam a Educação Física. O autor ainda defendeu que essa característica interdisciplinar possibilita que o objeto principal (movimento corporal ou movimento humano) que fundamenta a gênese da Educação Física como uma Ciência de caráter particular seja interpretado sob a luz de diversas formas de análise.

ESTUDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Nessa conjuntura, é interessante destacar que Souza Lopes (1985) constrói seu entendimento a respeito do ato de se movimentar do indivíduo, encarando-o muito mais como uma construção social, do que simplesmente uma tarefa biológica:

É preciso observar que o movimento de que fala, é muito mais social do que um ato biomecânico. O movimento apenas se realiza nas relações entre os homens. Por esse motivo, antes de se construir qualquer movimento abstrato, é preciso descobrir, antes de tudo, porque os homens, arquitetos da história humana, dividem-se em engenheiros e pedreiros (SOUZA LOPES, 1985, p. 95).

Esse entendimento dialoga com o raciocínio de Oliveira (1983), no instante que é apreendido o porquê de a Educação Física configurar-se como uma Ciência que tem o seu corpo científico formado por conhecimentos que se fundamentam em outras disciplinas, como por exemplo, a Sociologia e a Biologia.

Dialogando com Oliveira (1983), Gaya (1994) ao apontar o perfil epistemológico da Educação Física, confere a ela um caráter heterogêneo, expondo de forma evidente a sua característica multidisciplinar. Essa linha de raciocínio compreende a existência de dois caminhos que segmentam a Educação Física, um científico e outro filosófico (GAYA, 1994).

No **primeiro** caminho traçado enxerga-se a Educação Física como uma Ciência que não manifesta total autonomia, uma vez que ela é formada por uma série de conhecimentos científicos que são produzidos por um conjunto de disciplinas que vão estudar o movimento humano perante um olhar biológico e biomédico, como é o caso da “ciência da motricidade humana, ciência do movimento, ciências do exercício, cinesiologia ou cineantropologia, a psicocinética ou a praxiologia” (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994, p. 2).

Nessa leitura elucida-se a Educação Física e sua configuração: como *locus* principal que produz todo pensamento técnico-científico a respeito do Esporte, inclusive o Adaptado, de acordo com todas as suas possibilidades de intervenção, sejam elas técnicas, fisiológicas, gestacionais/organizacionais, pedagógicas, sociológicas (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994).

Essa perspectiva teórica aponta o caráter teórico-prático da Educação Física e seu alicerce em distintas disciplinas, ou seja, como é o caso da Biologia, Psicologia e da Sociologia que trazem a partir das suas concepções aspectos importantes que são incorporados nas práticas dos profissionais de educação física (GAYA, 1994).

Já o **segundo** trajeto interpreta a Educação Física como uma “filosofia da corporeidade” que vai dar realce às atividades que enfatizam o lúdico, as práticas de expressão da corporeidade, além de se aproximar do lazer, e de práxis tradicionais e culturais como jogos e brincadeiras (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994).

É possível distinguir que essa concepção se forma a partir de duas tendências: a) olhar existencialista que propõe pensar as práticas que formam a Educação Física a partir do indivíduo; b) prisma cultural, que define os elementos que integram a Educação Física como partes das distintas formas culturais que se manifestam na sociedade (TAFFAREL; ESCOBAR, 1994).

Aqui apresenta-se dois aspectos: a) O primeiro traz uma concepção sobre uma possível definição do caráter epistemológico da Educação Física; b) o segundo determina os elementos que fundamentam a atuação prática dentro desse campo. Bracht (2000) traz observações importantes, ao abordar o caráter epistemológico da Educação Física, para o autor a Educação Física não é uma Ciência, dado que o seu aspecto é de se posicionar como um campo de ação que atua de forma prática na sociedade, que evidentemente deve fundamentar suas intervenções perante um arcabouço de conhecimentos teóricos-científicos.

Bracht (2000) identifica esse problema ao comparar a Educação Física com Ciências Básicas, como é o caso da Biologia, Química, Física, Matemática que apresentam de maneira explícita qual é o seu objeto próprio e como este será investigado dentro desses campos científicos específicos. É exposto nessa leitura que o suporte para a produção do conhecimento da Educação Física vem de disciplinas básicas como a Sociologia e a Fisiologia (BRACHT, 2000).

Esses obstáculos fazem com que a Educação Física seja determinada de acordo com um prisma conceitual que tem como fundamento elementar o estabelecimento de concepções teóricas que surgem diante de uma particular problematização, o que permite demarcar a Educação Física como uma Área do Conhecimento que apresenta como problema fundamental o movimento humano a partir de suas perspectivas culturais que podem interferir de forma direta para a formação integral dos indivíduos (BRACHT, 2000). O autor aponta que função pedagógica é o papel central da Educação Física, o que irá permitir uma concepção a respeito do movimento humano e todas as motivações que facultam esse empreendimento ligada à ótica cultural, o que viabiliza a definição do conceito “cultura corporal de movimento” (BRACHAT, 2000, p. 61).

Essa leitura teórica permite compreender a Educação Física como uma Área do Conhecimento que expressa um perfil acadêmico-científico, além de facultar o estabelecimento do seu caráter prático. Diante desse conceito é possível refletir sobre

o objeto de intervenção da Educação Física (cultura corporal de movimento), reconhecendo como esse será investigado, estudado e aplicado no seu interior (BRACHT, 2000). Essa perspectiva teórica que os autores do capítulo defendem para pensar as intervenções com as Pessoas com Deficiência.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PROFISSÃO

Betti (2005) ao determinar o perfil epistemológico da Educação Física entende que essa não se manifesta como uma Ciência, e sim vai se configurar como um Campo de Conhecimento que se caracteriza como um espaço de caráter profissional que pode interferir diretamente nas relações sociais presentes na sociedade, dado que a Educação Física como tal pode se expressar como uma ferramenta política-ideológica.

Essa definição aponta para a prática pedagógica que é desenvolvida dentro da peculiaridade escolar que está ligada à Educação Física:

Cabe, agora, recolocar a questão da meta da ciência, devidamente corrigida pela ideia de que ela também resulta de um projeto humano para intervir no mundo. Quando se trata de Educação Física escolar, por situar-se ela numa instância educativa formal, necessariamente se está tratando de um projeto político-pedagógico – ideia esta amplamente presente na pedagogia (BETTI, 2005, p. 193).

Bungenstab (2020, p. 8) defende que a Educação Física tem por função fundamental apoderar-se de forma crítica da “cultura corporal de movimento” com a intencionalidade de definir de maneira nítida quais são os seus “objetos específicos”, expondo que essas particularidades irão necessitar de compreensões teóricas. Essa constatação posiciona a necessidade de se construir uma cadeia de saberes teóricos-científicos que serão fundamentais para a Educação Física como uma Área de Conhecimento, mesmo que essa busque em outros campos científicos os fundamentos para a sua ação prática.

Betti (2005) recupera em Bracht (2000) o conceito de Cultura Corporal de Movimento, caracterizando-a como uma área de conhecimento e aplicação que apresenta como seu principal objeto de intervenção o movimento corporal humano (TANI; MANOEL, 2004). Tani e Manoel (2004) seguem os caminhos elucidados por essas correntes teóricas clássicas e exibem que o movimento corporal a partir do reconhecimento da Cultura Corporal de Movimento, é a peça central que faculta a constituição da Educação Física (TANI; MANOEL, 2004).

Em vista disso, essa leitura define que os Jogos/Brincadeiras, Esporte, Exercício Físico, Danças e a Ginástica são as categorias de movimento que irão formatar

essa percepção de cultura que dimensiona a Educação Física enquanto área de natureza profissional e de conhecimento que manifesta um delineamento prático e de pesquisa (TANI; MANOEL, 2004).

Diante dessa definição, Souza (2019) expõe perante uma leitura contemporânea as possibilidades de ações práticas que os profissionais que se formam nessa área possuem. Esse entendimento define a presença e as atribuições do Bacharel em Educação Física e do Licenciado em Educação Física, expondo que:

[...] o raio de ação do bacharel em Educação Física consiste em planejar, organizar, dirigir e avaliar, com base em conhecimentos científicos e orientações pedagógicas, programas de Educação Física e esportes nos múltiplos espaços sociais extraescolares e nos quais os indivíduos procuram construir seus estilos de vida pelo se-movimentar. Por sua vez, o licenciado em Educação Física, ainda que na prática possa se valer desses mesmos artefatos e ações para atuar nas escolas, precisa pôr estes para funcionar como conjunto sistemático e articulado de conhecimentos “do”, “pelo” e “sobre” o se-movimentar, estimulando os escolares a fazerem uso de tais saberes em prol deles próprios a partir de uma relação prazerosa, ampla, durável e, ao mesmo tempo, respeitosa aos demais (SOUZA, 2019, p. 08-09)

Essa demarcação em relação ao perfil prático-profissional foi engendrada perante uma análise em relação às características epistêmicas que estão colocadas no cerne da Educação Física (SOUZA, 2019). Para tanto, foi traçado um olhar reflexivo acerca de como a Educação Física deve se posicionar perante os seus desafios atuais de ordem teórica, pedagógica, reflexiva e prática (SOUZA, 2019).

Esse esforço teórico que posiciona de forma clara o perfil prático desse profissional hoje tem como alicerce básico a definição do “movimento humano” e a “biografia de movimento” (SOUZA, 2019, p. 01). A determinação desses conceitos se fundamenta como uma categoria que faz parte das estruturas teóricas que solidificam o campo de pesquisa da Educação Física a partir do “estudo das dimensões biopsicossocioculturais do se-movimentar” (SOUZA, 2019, p. 01).

Ao assumir essa perspectiva torna-se possível admitir que a Educação Física se apresenta como uma Área de Pesquisa a qual irá produzir conhecimentos diversos acerca das dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas que apresentam objetos de estudo muito bem delimitados que fundamentam suas práxis (Jogos/Brincadeiras, Esporte, Exercício Físico, Danças e a Ginástica) (TANI; MANOEL, 2004; SOUZA, 2019).

Neste contexto, Corrêa *et al.* (2020) apontam para a existência de duas perspectivas distintas que formam a Área de Pesquisa da Educação, uma Biológica e outra Cultural. Os autores alertam para a importância de colocar no mesmo patamar essas duas possibilidades de investigação acerca do movimentar-se, objetivando um entendimento integral de caráter “biossocial” (CORRÊA *et al.*, 2020, p. 124).

Compreende-se que a Vertente Científica irá construir seu conhecimento sob um ponto de vista biomédico e também a partir de questões organizacionais, já o saber produzido pela Vertente Pedagógica está associado diretamente aos aspectos práticos-pedagógicos que fundamentam a Educação Física (tanto no que se refere à perspectiva da Educação Física Escolar, como na perspectiva da Educação Física Não-Escolar), e a Vertente Reflexiva tem como escopo central investigar a Educação Física diante de um olhar sociocultural (BUNGENSTAB, 2020).

Essa disposição conceitual traz relação direta com as definições de Mezzaroba e Moraes (2020) que determinam que a Área de Pesquisa da Educação Física está segmentada perante o Campo da Biodinâmica do Movimento, o Campo Pedagógico e o Campo Sociocultural. Esse entendimento se aproxima dos escritos de Bungenstab (2020) compreendendo que a Vertente Científica corresponde ao Campo da Biodinâmica do Movimento, a Vertente Pedagógica se relaciona com o Campo Pedagógico e a Vertente Reflexiva associa-se com o Campo Sociocultural (MEZZAROBA; MORAES, 2020).

Alguns exemplos de estudos que podem ser posicionados dentro dessas três tendências apresentadas auxiliam na delimitação da Área de Pesquisa da Educação Física. Na Área da Biodinâmica do Movimento (Vertente Científica) o estudo de Barbosa *et al.* (2020)¹ e Almeida e Marchi Júnior (2011)². No Campo Pedagógico (Vertente Pedagógica) são evidenciados os trabalhos de Pereira *et al.* (2021)³ e Correia (2016)⁴. E por fim na Área Sociocultural (Vertente Reflexiva) os artigos de Almeida (2020)⁵ e Almeida, Gutierrez e Ferreira (2010)⁶.

Diante das definições torna-se possível, expor que o objeto de investigação deste capítulo seja a Cultura Corporal de Movimento conforme determinado por Tani

1 Barbosa *et al.* (2020) investigaram questões relacionadas as melhores estratégias que envolvem o exercício físico de força.

2 Almeida e Marchi Júnior (2011) objetivaram uma análise a respeito dos fatores organizacionais que estão envolvidas nos aspectos econômicos que implicam no financiamento do Esporte Olímpico brasileiro.

3 Pereira *et al.* (2021) analisaram quais são os métodos de ensino de lutas que estão sendo empreendidos pelos professores de Educação Física Escolar.

4 Correia (2016) fornece um olhar sobre a importância dos aspectos didáticos para o desenvolvimento da Educação Física Escolar.

5 Almeida (2020) apresenta uma análise histórica a respeito das mudanças que ocorrem no perfil técnico-científico da Educação Física brasileira ao longo do século XX.

6 Almeida, Gutierrez e Ferreira (2010) teceram uma investigação histórica e social acerca das relações políticas, econômicas, culturais e sociais que influenciaram o desenvolvimento da prática futebolística pelo interior do Estado de São Paulo.

e Manoel (2004). A categoria em questão é o Esporte, uma vez que o estudo apresenta como problemática central analisar se a institucionalização do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) foi determinante para o desenvolvimento do Esporte Paralímpico do Brasil.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO

O Comitê Paralímpico Brasileiro que se manifesta como a peça fundamental de análise do estudo das práticas corporais da Pessoa com deficiência dado que essa entidade esportiva se caracteriza como um dos principais órgãos responsáveis pela organização e administração do Esporte Paralímpico do Brasil. Logo, foram observados os aspectos históricos, sociais, organizacionais, econômicos e esportivos que fizeram parte dos processos institucionais que possibilitaram a constituição dessa entidade esportiva nacional.

De tal modo, evidencia-se que a elaboração do estudo foi determinada a partir da instituição do seguinte pressuposto:

1. A institucionalização do CPB foi um fator determinante na implementação das ações que contribuíram para o progresso do Esporte Paralímpico brasileiro.

Essa demarcação também buscou analisar os elementos histórico-sociais que transformaram a efetivação de atividades motoras adaptadas em um espaço social dotado de atores específicos, e que no decorrer do século passado se configurou e se estabeleceu como um campo esportivo *sui generis* (BOURDIEU, 1978a; 1978b; 1980; 1989a; 1989b; 1997; 2004a; 2004b; 2005; 2007; 2011; 2013; 2019; MARQUES, 2010).

Para tanto foi selecionado como ferramentas metodológicas as Categorias de Campo, Capital e Habitus que fazem parte da Sociologia Reflexiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1978a; 1978b; 1980; 1989a; 1989b; 1997; 2004a; 2004b; 2005; 2007; 2011; 2013; 2019).

Conforme perspectiva teórica estabelecida foi possível diagnosticar os processos históricos e sociais envolvidos durante a formatação e institucionalização do Comitê Paralímpico Brasileiro entre as décadas de 1990, 2000 e 2010, determinando se essa entidade esportiva nacional foi ponto fulcral para o desenvolvimento do Esporte Paralímpico brasileiro.

Considerando esses aspectos metodológicos, é admissível conceituar que a análise se configura como um estudo que faz parte do Campo da Biodinâmica do Movimento e do Campo Sociocultural conforme perspectiva teórica de Mezzaroba e Moraes (2020). É possível observar que o conhecimento sobre o Comitê Paralímpico

Brasileiro tem como um dos seus fundamentos a Ciência do Esporte, a área Sociocultural da Educação Física.

O Esporte Paralímpico se coloca hoje como um objeto de pesquisa significativo. Vários são os autores que se debruçam a respeito dessa categorização do Esporte, dado que os estudos são determinados no interior das tendências que se manifestam na Área de Pesquisa da Educação Física (BUNGENSTAB, 2020; MEZZAROBA; MORAES, 2020).

Pode-se citar como exemplos de pesquisas que trazem o Esporte Adaptado como um dos pilares da Educação Física os trabalhos a seguir:

- a) Tese de Doutorado⁷ de Florence “*Medalhistas de ouro nas paraolimpíadas de Atenas 2004: reflexões de suas trajetórias no desporto adaptado*” (2009);
- b) o artigo “*Mídia e o movimento paralímpico no Brasil: relações sob o ponto de vista de dirigentes do Comitê Paralímpico Brasileiro*” de Marques et al. (2013);
- c) a Dissertação de Mestrado⁸ “*Políticas públicas para o esporte paralímpico brasileiro*” de Reis (2014);
- d) o texto de Castro e Souza (2015) “*Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e de rendimento*”;
- e) a Tese de Doutorado de Paulo Ferreira de Araújo “*Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*” (1997)⁹;
- f) a Tese de Doutorado de Renato Francisco Rodrigues Marques “*O esporte paraolímpico no Brasil: abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu*” (2010)¹⁰;
- g) a Dissertação de Mestrado de Tatiane Jacusiel de Miranda “*Comitê Paralímpico Brasileiro: 15 anos de história*” (2011)¹¹;
- h) a Tese de Doutorado de Michelle Aline Barreto “*Esporte paralímpico brasileiro: vozes, histórias e memórias de atletas medalhistas (1976 – 1992)*” (2016)¹²;

7 Tese de Doutorado elaborada por Rachel Barbosa Paltronieri Florence foi desenvolvida na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

8 Dissertação de Mestrado desenvolvida por Rafael Estevam Reis foi realizada no Setor de Ciências Biomédicas do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

9 O estudo tem como objetivo central apresentar uma análise acerca da estruturação e constituição do Desporto Adaptado no Brasil.

10 Marques (2010) a partir da edificação do seu estudo buscou investigar as interações sociais presentes no subcampo do Desporto Paralímpico do Brasil, objetivando suas análises perante uma abordagem sociológica fundamentada com a Categoria de Campo de Pierre Bourdieu.

11 A dissertação em questão teve como prerrogativa de pesquisa documentar os processos históricos que estiveram envolvidos ao longo dos 15 anos de constituição do CPB.

12 Diante de uma análise histórica-social Barreto (2016) procurou caracterizar a estruturação do Esporte Paralímpico do Brasil durante o período de 1976 – 1992.

- i) a Dissertação de Mestrado de Gustavo Moreira Pasini “*A profissionalização do esporte paralímpico brasileiro: um estudo de caso sobre a estratégia, estrutura e ambiente do Comitê Paralímpico Brasileiro*” (2020)¹³.

Pode-se afirmar que os estudos de Marques (2010), Miranda (2011) e Pasini (2020) apresentam aspectos metodológicos próximos dos aprazados aqui. Entretanto, o enfoque empreendido durante a efetivação das investigações propostas pelo presente estudo se direcionou ao escopo de investigar se a institucionalização do Comitê Paralímpico Brasileiro foi fundamental para o desenvolvimento esportivo do Esporte Paralímpico brasileiro, observando como essa entidade pode ter se transformado no principal órgão responsável por administrar esse contexto esportivo nacional a partir de uma leitura sociológica.

As considerações aqui propostas buscaram analisar se a institucionalização dessa entidade esportiva nacional foi fator determinante para o sucesso esportivo dos agentes que integram essa conjuntura esportiva. Para o empreendimento de tais reflexões desenvolveu-se uma pesquisa sociológica que foi alicerçada a partir de categorias que integram as concepções sociológicas bourdesianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto investigativo buscou contribuir na definição dos conceitos de Desporto e Desporto Adaptado¹⁴, clarificando uma visão acerca da trajetória histórica que fomentou o surgimento do Desporto Adaptado. Foi apresentado uma leitura em relação ao advento do Desporto Paralímpico, com um olhar sobre os caminhos trilhados pelo Desporto Adaptado e Paralímpico no Brasil. Essa abordagem possibilitou demarcar as origens desse contexto esportivo.

Optou-se por fornecer ao leitor uma aproximação acerca das Categorias aqui utilizadas como ferramentas metodológicas “*Método de Pesquisa: Pierre Bourdieu e as Categorias de Campo, Capital e Habitus*”. Como consequência, foi instituído um diálogo teórico que delimitou a maneira que Pierre Bourdieu aproximou seus conceitos sociológicos do Esporte, apresentando uma exposição a respeito dessa categorização.

13 No estudo de Pasini (2020) foram delimitados os processos organizacionais e profissionais que foram empreendidos pelo CPB entre 1996 e 2016 analisando se estes possibilitaram a evolução administrativa e esportiva do Esporte Paralímpico do Brasil.

14 Os termos Desporto, Desporto Adaptado e Desporto Paralímpico apresentam o mesmo significado de Esporte, Esporte Adaptado e Esporte Paralímpico. O termo Esporte surge diante da tradução do conceito em inglês “*Sport*” que tem sua origem na Inglaterra no século XV (MELO, 2010). Já o termo “Desporto” é a tradução do conceito em espanhol “*Deporte*” que surge como tradução do conceito “*Sport*” para a língua espanhola (BROHM, 1982). Durante o decorrer do texto será utilizado essas duas possibilidades de conceituação, as quais vão apresentar o mesmo significado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. S. de; MARCHI JÚNIOR, W. Comitê Olímpico Brasileiro e o financiamento das Confederações Brasileiras. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 1, p. 163-179, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a11v33n1.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- ALMEIDA, M. A. B. O processo de transformação da Educação Física: passagem da medicina higienista para a fisiologia do exercício. *Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sports*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 114-123, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/74024/40883>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L.; FERREIRA, R. P. Futebol e ferrovia: a história de um trem da industrialização que parte para o noroeste paulista. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 249-258, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjrbefe/a/8wdyWX9GF6ZYSmN3RBTcShL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2021.
- ARAÚJO, P. F. *Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*. Campinas: UNICAMP, 1997. 140 P. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BARBOSA, W. P. *et al.* Efeito da suplementação de arginina sobre marcadores indiretos de dano muscular induzido pelo exercício de força. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 28, n. 1, p. 78-91, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/10128/pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594/18307>. Acesso em: 26 maio 2021.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO HISPA, 1978, Paris. Congresso Internacional do Hispa. Paris: *INSEP*, 1978a. p. 1-19. Disponível em: [http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos PS Mest 2015/ELS/WM-Como é possível ser esportivo P. Bourdieu.pdf](http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202015/ELS/WM-Como%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel%20ser%20esportivo%20P.%20Bourdieu.pdf). Acesso em: 05 out. 2020.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. 2. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989a.
- BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 65-69.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989b.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 5. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2004b.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. *Sport and social class: Social Science Information sur les Sciences Sociales*, Paris, n. 6, v. 17, p. 819-940, 1978b.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: SZEMAN, I.; KAPOSY, T. (org.). *Cultural theory: An anthology*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2011. Cap. 8, p. 81-97.

BRACHT, V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 10 set. 2021.

BROHM, J. M. *Sociologia política del deporte*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BUNGENSTAB, G. C. Epistemologia da Educação Física brasileira: (re)descrições da atividade epistemológica no século XXI. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/100551/56840>. Acesso em: 11 maio 2021.

CASTRO, S. B. E de; SOUZA, D. L de. Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016: propostas para o esporte educacional, de participação e rendimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 507-518, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/NHdgRyvPw6VWLp5qnrqtqbdR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CORRÊA, L. V. O. M. *et al.* A dicotomia biologia versus cultura no campo da Educação Física e uma prospectiva ontológica integrada. *Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 124-140, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/alesde/article/view/73274/40885>. Acesso em: 23 nov. 2021.

CORREIA, W. R. Educação física escolar: o currículo como oportunidade histórica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0831.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB). 2022. São Paulo. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/home/index>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FLORENCE, R. B. P. *Medalhistas de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas 2004: reflexões de suas trajetórias no desporto adaptado*. 2009. 415 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GAYA, A. Mas afinal, o que é educação física? *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-6, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2012/15398>. Acesso em: 18 maio 2021.

MARQUES, R. F. R. *O esporte paraolímpico no Brasil: uma abordagem da sociologia do esporte de Pierre Bourdieu*. 2010. 285 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES, R. F. R. *et al.* Mídia e o movimento paralímpico no Brasil: relações sob o ponto de vista de dirigentes do Comitê Paralímpico Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 583-596, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/sGTsh9sH64gnfgmfXTTSnJn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MELO, V. A. de. *Esporte e lazer: conceitos*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

MEZZAROBA, C.; MORAES, C. E. A. Uma sociologia histórica do campo da Educação Física brasileira: rupturas e atualidade. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 90-113, jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/73620/40884>. Acesso em: 06 jul. 2022.

MIRANDA, T. J. *Comitê Paralímpico Brasileiro: 15 anos de história*. 2011. 330 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, V. M de. *O que é educação física*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PASINI, G. M. *A profissionalização do esporte paralímpico brasileiro: um estudo de caso sobre a estratégia, estrutura e ambiente do Comitê Paralímpico Brasileiro*. 2020. 208 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PASINI, G. M.; GUTIERREZ, G. L.; DUARTE, E. Comitê paralímpico brasileiro: análise do ambiente, estratégia e estrutura organizacional. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-20, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e73677/44418>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Lutas na escola: estratégias de ensino de professores de educação física. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 32, n. 1, p. 1-11, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/48569/751375151915>. Acesso em: 26 maio 2021.

REIS, R. E. *Políticas públicas para o esporte paralímpico brasileiro*. 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biomédicas, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, J de. Educação Física Reflexiva – problemas, hipóteses e programa de pesquisa. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 01-15, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78269/52160>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SOUZA LOPES, M. I de. Acelerado marche!... prá onde? In: BRUHNS, H. T. (org.). *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985, p. 85-96.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Mas afinal, o que é educação física?: um exemplo do simplismo intelectual. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-6, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2013/15399>. Acesso em: 18 maio 2021.

TANI, G.; MANOEL, E. J. Esporte, educação física e educação física escolar. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (org.). *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 113-141.

CAPÍTULO 13

MEDALHISTAS DE OURO NAS PARAOLIMPÍADAS: TRAJETÓRIAS E REFLEXÕES

RACHEL BARBOSA POLTRONIERI FLORENCE
MARINA BRASILIANO SALERNO
PAULO FERREIRA DE ARAÚJO

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto das reflexões realizadas ao longo do processo de doutoramento no qual nos indagamos sobre a trajetória das pessoas com deficiência até se tornarem atletas de alto rendimento, representando o Brasil em paraolimpíadas. Buscamos resgatar como ocorre a aproximação com o esporte, contrapondo com questões que versam sobre a aproximação com as modalidades esportivas por pessoas sem deficiência. O objetivo não aborda a manutenção de comparações que são realizadas para vitimizar ou glorificar determinadas pessoas, mas sim colaborar para a discussão frente as oportunidades oferecidas às pessoas com deficiência, bem como a forma de acesso ao esporte.

Objetivou-se investigar as particularidades ocorridas durante a trajetória dos atletas de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas 2004 e as percepções sobre o sucesso dos sujeitos envolvidos. Este estudo partiu de uma revisão de literatura que tem por finalidade o conhecimento de diferentes formas de contribuição científica sobre o estudo em questão, nos permitindo uma contextualização do tema de forma a obter subsídios teóricos que confrontem com a realidade da coleta de dados por meio das entrevistas realizadas com os atletas.

Para a investigação proposta, consideramos como adequado o método análise de conteúdo dos estudos de Bardin (2002), conforme a análise de Trivinos (1997) que considera precisamente importante o referido método no campo da pesquisa qualitativa.

○ ESPORTE CONVENCIONAL E ADAPTADO

Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos se caracterizam por serem os maiores eventos esportivos que reúnem os melhores atletas do mundo, numa esfera de confr-

ternização entre os países e que ocorrem a cada quatro anos. São estes grandes eventos que refletem o desenvolvimento do Desporto Moderno considerado como um fenômeno multifacetado cuja abrangência e visibilidade alcançam dimensão mundial (ARAÚJO, 2011).

Conferiu-se ao Desporto Moderno uma forma especial de competição que surgiu na Inglaterra e se difundiu até os Estados Unidos e a partir daí para a Europa Ocidental e por todo o planeta, graças às iniciativas do pedagogo e esportista francês Pierre Frey, o Barão de Coubertin (1863-1937), que foram fundamentais para o processo de universalização da instituição esportiva produzindo desta forma o ressurgimento dos Jogos Olímpicos e conseqüentemente da criação do Comitê Olímpico Internacional (COI) no ano de 1896. Foi ao final do século XIX que Coubertin, ao identificar-se com os valores pedagógicos do desporto contidos no modelo educacional inglês, utilizou-os para atingir seus objetivos da competição, estabelecendo o fair play (jogo limpo).

A evolução e o desenvolvimento do Desporto Moderno também caminham ao lado de fatores positivos que buscam a inovação de tecnologias, do entendimento subjetivo das pessoas que praticam o esporte e da busca de novas possibilidades pedagógicas por parte dos profissionais atuantes, pois entende-se que cada pessoa deve ser visto como única, que traz consigo sua própria personalidade, que possui diferentes características físicas, que vive em diferentes meios sociais e que possui intelectualidade própria, portanto, diferem entre si (PAES; BALBINO, 2005).

A prática do Desporto Moderno se caracteriza por promover a comparação de resultados obtidos nas competições, quer sejam individuais ou coletivos; sendo instituído por um conjunto de regras devendo possibilitar a todos os participantes iguais condições de oportunidades para competir e vencer.

Para que possamos estudar o Desporto Adaptado, não podemos perder de vista o Desporto Moderno, uma vez que as experiências desportivas são premissas para a formação de atletas. Daí nossa preocupação em abordarmos o desporto enquanto um referencial maior e o desporto adaptado como parte integrante deste universo.

O Desporto Adaptado aqui presente pretende ser entendido como uma prática que oportuniza a pessoas com deficiência deslumbrar sobre novos horizontes e perspectivas de vida, nos campos da saúde, social e financeiro (ARAÚJO, 1998; ARAÚJO 2011). O sucesso a ser alcançado numa grande competição, considerada como a maior meta de um atleta, a Paraolimpíada, requer a harmonia de um conjunto de fatores que devem estar presentes em sua vida. O êxito no Desporto Adaptado apresenta-se com uma configuração, na maioria das vezes, diferente do que ocorre no Desporto Convencional.

Nossas considerações sobre o desporto adaptado que estamos tratando versam sobre o conceito de Desporto Paraolímpico para permear as discussões deste estudo. Seguramente, entendemos que a definição proposta por Araújo (1997, p. 64) “como sendo as modalidades esportivas praticadas por pessoas em condições de deficiên-

cia reconhecidas pelo Comitê Paralímpico Internacional – IPC e apresentadas em eventos de sua promoção” será o referencial principal sobre o que entendemos por Desporto Paralímpico. Neste trabalho, consideraremos que para que seja Desporto Paralímpico é preciso que o atleta seja uma pessoa em condição de deficiência e que as modalidades praticadas por este sejam reconhecidas quer sejam pelo cumprimento de suas regras, pelo estabelecimento da respectiva classificação funcional e que sejam realizadas pelos comitês em questão: Comitê Paralímpico Internacional – IPC e Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB.

Grandes eventos como as Paraolimpíadas são marcados por três momentos: o antes, caracterizado pela preparação dos atletas para a obtenção de um índice que garanta sua classificação; condições, disciplina e motivação nos treinamentos; a possibilidade de apoios financeiro, social e familiar e a participação de profissionais capacitados. O segundo momento, constituído por todo universo da competição e sua infraestrutura, além da troca de experiências entre os atletas dos diferentes países, sendo a fase de maior visibilidade, e o depois, o qual reflete em como fica a vida destes atletas após passarem pelo sucesso. Assim, somente após terem sido realizadas as Paraolimpíadas de Atenas 2004, seria possível visualizar estas três fases.

Para dar sequência às nossas reflexões, adentraremos à análise das entrevistas realizadas com os atletas, para conhecermos detalhes que levaram essas pessoas a perseguirem objetivos voltados ao alto rendimento esportivo.

CARACTERIZAÇÃO DOS ATLETAS

Entrevistamos 18 atletas que ganharam medalha de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas em 2004. Apresentamos a identificação dada aos atletas (A), numerando-os de 1 a 18, indicando sua modalidade esportiva, condição de deficiência (deficiência visual – DV; deficiência física – DF) e classificação funcional.

- Futebol de 5 – A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 – todos com deficiência visual e classificação funcional B1 ;
- Natação
- Deficiência Física: A9 (Classifica o S4), A10 e A11 (Classifica o F6), A12 (Classifica o F5),
- Deficiência visual: A13 (Classifica o B1);
- Atletismo
- Deficiência Visual: A14 (Classifica o B3) e A17 (Classifica o B1)
- Deficiência Física: A15 (Classifica o T46) e A16 (Classifica o F56)
- Jud : A18 - Deficiência Visual – Classifica o Funcional B1

Ao questionarmos o histórico da condi o de deficiência observamos que, entre aqueles que apresentam a cegueira ou baixa visão predomina a congênita (A5, A6,

A7, A8, A13, A14, A17). Dentre esses históricos, os atletas relataram, por vezes, período de agravamento da doença até alcançar o quadro de cegueira total. A condição adquirida foi relatada pelos atletas A1, A2, A3, A4 e A18. Desses atletas, apenas A1 adquiriu a condição de deficiência aos 3 anos de idade. Os demais foram na infância ou adolescência. Tal histórico influencia na experiência vivida por esses atletas, já que a memória visual se estabelece e pode facilitar determinados entendimentos quando da explicação de um movimento ou gesto técnico, além das interações que se estabelecem ao longo da vida (TEZORI, 2015).

Com relação aos atletas com deficiência física observamos que apenas A9 e A11 apresentaram um quadro congênito, os demais adquiriram a condição de deficiência física. A12, porém, adquiriu aos 9 meses a condição de deficiência em decorrência a poliomielite, tendo todo o seu desenvolvimento ocorrido já com o quadro de deficiência estabelecido.

A trajetória dos atletas no segmento escolar

Todo esse histórico influencia também aspectos da educação que possui em seu histórico diferentes momentos como os de normalização, ocorrida dentro de instituições especializadas em uma determinada condição de deficiência; integração e inclusão, que aparecem no contexto da escola regular, sendo que a primeira ocorre em classes especiais estabelecidas para alunos com deficiência e a segunda em classes regulares com o convívio de pessoas com e sem deficiência (SILVA; SEABRA JR.; ARAÚJO, 2008).

Os atletas ao serem indagados sobre as suas trajetórias no segmento escolar destacam os seguintes pontos:

A1 DV Frequentei [...] o instituto Benjamin Constant, da alfabetização a quarta série e continuei por lá mesmo porque depois eu fiz o segundo grau lá na cidade, que é longe da minha casa e eu era interno também. Eu tinha bolsa, né [...]. Os alunos que terminam a oitava série continuam por lá, pra dormir, almoçar e jantar e eu fiquei no Benjamin Constant de 1990 a 2001.

A2 DV Frequentei. Aí eu voltei e fui estudá num instituto em Campina Grande. No instituto em Campina Grande, certo tempo que morei lá, mas depois vim morá num instituto em João Pessoa...

A3 DV Com 8 anos eu já fui deixado no internato lá pra ficar 6 meses lá, longe dos meus pais, em Belo Horizonte [...] na minha vida em internato, eu vivi 18 anos [...] até os 17, depois eu fui ser interno numa entidade que amparava deficientes em Belo Horizonte. Depois eu fui para um instituto em Mato Grosso, também num internato. Aí fiquei até os 24 anos foi onde eu tomei a decisão que não queria mais morar em internato.

A4 DV E acabei vindo pra Curitiba e ficando no internato em Curitiba, um lugar chamado Asa Branca, que é um lar de amigos dos deficientes visuais. E ali fiquei toda a minha infância, eu ia pra casa 2 vezes por ano, e o restante fiquei em Curitiba e a minha vida foi praticamente aqui, estudando, né. Não, eu só freqüentei escola especializada no início, mas bem no começo mesmo, pra eu aprender o braille. E quando eu aprendi o braille, eu já em seguida fui pra um colégio de crianças normais de visão.

A5 DV Ah, eu estudei no colégio pra pessoas com deficiência visual, né. Então na realidade eu tive uma infância normal dentro de uma escola que procura atender esse tipo de pessoas. Então a gente brincava com as pessoas, nessa escola, também com a mesma deficiência que eu, e fora de casa, quer dizer, perto de casa, a gente brincava com meus amigos de lá e por eles terem crescido comigo, né, inicialmente eles nem sabiam que eu tinha deficiência, entendeu? Eu fiz o meu primeiro grau inteiro. Depois eu fui pra uma escola pública, normal, onde eu fiz segundo grau e faculdade.

A6 DV Na realidade, eu estudei num colégio chamado Padre Chico grande parte do meu ensino fundamental. É uma escola exclusivamente para pessoas cegas.

A7 DV Só depois que eu comecei a estudá, conheci, que fui pro estudo, em 94, daí eu comecei, graças a Deus, a ter uma melhora de vida, entendeu? Instituto dos cegos lá, entendeu?

A8 DV ...nesse caso na escola que eu fui estudar foi escola mesmo para deficiência...Então, era especializada.

A9 DF Essa coisa da inclusão... não, na realidade sempre que eu estudei, eu participava depois de...de muito persistir porque não havia nada. Quando eu comecei a estudá, eu estudava em escola especial, porque tinha uma, tinha aquela lei pra que... pessoas com deficiência tinham que ser separadas, tinham que estudar com pessoas com deficiência, e pessoas ditas normais com normais, mas o meu pensamento hoje, ‘tem que havê alguma diferenciação?’ Tem, mas também tem que havê bom senso, né. Eu acho que principalmente bom senso. Porque na realidade, uma pessoa com a deficiência um pouco mais comprometida, realmente vai precisá de uma atenção especial e se ela ficar numa escola regular, uma escola convencional, não vai ter essa atenção especial. Talvez acabe prejudicando os alunos, os outros e principalmente ela, porque não vai ter essa atenção. Mas... outro caso, comigo, eu sempre gostei muito de estudar, apesar de nascê com paralisia cerebral, muitos acham, muitos acham que compromete a intelectualidade tudo, em alguns casos sim, mas a maioria não, né, e eu, eu poderia tá estudando em escola regular normalmente, né, então tem que haver esse, essa coisa de bom senso, tá.

A10 DF Eu quando sofri o acidente tinha 17 anos e estava fazendo a quinta série do primeiro grau. Então isso foi em 1990, ..., eu passei 5 anos pra depois voltar a estudar novamente. Isso foi em 90, eu voltei a estudar em 95 aí conclui a quinta série, sexta, sétima, oitava, terminei o segundo grau, com muitas dificuldades, ...

A11 DF Bom, minha infância foi boa, eu considero boa, porque eu tive mais 2 irmãos e sempre fui tratado como uma pessoa normal, nunca tive diferença. Muitas vezes eu esquecia que eu era deficiente e foi legal assim sempre pratiquei muito esporte, sempre joguei bola, sempre a gente ia pro clube e ficava o dia todo na piscina, praticava voleibol, basquete, tudo que tinha direito. Sempre foi, na escola também.

A12 DF Aí vim, em 80, e comecei a, no ano seguinte, fui estudá num colégio lá próximo a minha residência,...É engraçado, eu fui a escola mas era meio precário meus estudos. Como eu falei pra você, eu saí lá do interior e não estudava porque era difícil, meus irmãos não estudavam. Mas por eu ser deficiente físico tinha só ônibus à noite pro pessoal mais adiantado, e eu não...fui fazer minha escolarização aqui, lá em Natal, foi muito difícil, foi meio tardia,...

A13 DV Então, eu fui alfabetizada na Pró-visão primeiro, né, até os 7 anos. Junto com a Pró-visão, entrei com o que, 3 anos e meio, eu estudava no maternal, escola normal, no Catatau, aqui de Campinas. Eu estudava lá e na época a Pró-visão funcionava numa sala do colégio Batista, e quando eu entrei no pré, já não tinha mais no Catatau, o colégio Batista abriu espaço pros deficientes que tavam, que frequentavam o Pró-visão pra poder estudar lá. Então eu estudava em classe normal, tinha acompanhamento da professora, né, da professora de braille, e foi assim.

A14 DV Era ensino fundamental, né, no início a gente é obrigado a ficar lá,...

A15 DF [...] não em 87, no finalzinho, em dezembro que eu sofri o acidente, que foi na 5ª, daí quando foi em 88, no ano seguinte, eu voltei a estudar, que eu já tinha sofrido acidente. No colégio também não tinha, era na cidade, não tinha pessoas com deficiência, essas coisas.

A16 DF Frequentava, eu acredito que sim. Eu acho até que minha mãe parou até de dizer isso, mas eu acho que sim. Aos 7 anos de idade eu já frequentava,...E na escola, quando meu convívio a minha volta (PESQUISADORA: Depois do acidente...), foi natural, eu não senti dificuldade. Senti sim, quando vim a enfrentar uma capital, né, depois de já grande, moça, quando vim embora pra Recife, isso foi o que, em 1975, né, quando eu vim enfrentar o vestibular, né, e daí eu senti assim, nas pessoas.

A17 DV Eu frequentei uns anos o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. E lá era muito gostoso, eu ficava o dia todo no colégio e tinha aula normal e tinha aula de artesanato, tinha aula de tricô. Eu tinha 7 mais não deixaram. Eu estudava com a minha irmã, minhas duas irmãs foram, mas eu eles não deixaram porque não tinha nada adaptado na escola, né. Então eu não fui. Isso, aí eu fui para o instituto e lá normal, né.

A18 DV O atleta não comentou sobre o assunto.

O que observamos nos históricos relatados condizem com as ações estabelecidas nos períodos apresentados. As décadas de 1970 e 1980 apresentavam espaços específicos às pessoas com deficiência, no qual esse grupo recebi atendimento específico e ainda podiam permanecer em sistema de internato (SILVA, SEABRA

JR., ARAÚJO, 2008). Notamos, entretanto, que já existia espaço na escola regular para alguns alunos com deficiência que se matriculavam, contando com o auxílio de professoras com especialidades, como o ensino do Braille, ou a necessidade de adaptação advinda do próprio estudante.

Esse aspecto diversificado de ações, que por muitas vezes partia dos próprios familiares que matriculavam seus filhos em escolas regulares e dos profissionais que com eles trabalhavam adequando materiais e metodologias ou da matrícula em instituições especializadas em decorrência da rejeição da escola regular, destaca a não linearidade do processo de inclusão da pessoa com deficiência (SALERNO, 2014). Os diferentes entendimentos que perpassam o olhar para essa população acabam por gerar um movimento de análise do contexto no qual nos inserimos, buscando alterações de estratégias e compreensão, o que pode nos levar à evolução de atitudes e ações (SEABRA JR., 2012).

O envolvimento com o desporto adaptado

Ao serem indagados sobre o envolvimento com o desporto adaptado, os conteúdos que eclodem de suas respostas podem ser assim destacados:

A1 Não, na verdade como te falei, desde pequeno, mesmo cego, eu falava de jogar no Flamengo, eu queria ser jogador do Flamengo de futebol E quando eu fui pro Benjamin eu descobri que existia a possibilidade de eu virar um atleta realmente conhecido, aí eu comecei a jogar bola, comecei a fazer atletismo...

A2 Como eu falei, sempre minha mãe me apoiou em tudo, graças a Deus, ela que me falava bastante dos deficientes quando ela ia pra Campina, pro instituto, saber que você vai fazer. E quando eu assisti esse jogo, realmente eu vi que não era coisa do outro mundo. Eu vi que dava pra levá minha vida normal de novo, estudando, jogando bola, o que eu gostava de fazê, foi onde eu comecei a ir pra quadra com meus colegas, os meninos me mostrando os melhores momentos de chuta a bola, essas coisas.

A3 No futebol, por exemplo, aconteceu nos jogos de menino que o treinador me descobriu, eu comecei a praticar aos 16 anos. Em 96, onde eu fui para um campeonato brasileiro e, em 97, eu já atingi a seleção.

A4 Bom, eu devia ter cerca de uns 13 anos, mais ou menos, e eu fiquei sabendo, né, que a seletiva ia ser aqui, de futebol, do pessoal que era deficiente visual. E aí quando eu fiquei sabendo que a gente podia jogar futebol sem problema nenhum, aí foi que me interessou bem mais, a gente fez contato com eles, ficamos conhecendo e fomos convidados, uma vez, pra participar. E aí passá a treiná no time que ele jogava, né.

A5 Na verdade eu não decidi, né. Por a gente fazer Educação Física na escola especial, então a gente convivia com o desporto semanalmente, 2, 3 vezes por semana. E eu sempre gostei de futebol, então na realidade, a questão de eu sair da

Educação Física pra uma atividade mais supervisionada de Educação Física foi realmente um passo bem curto, né. Eu já estava na beira já.

A6 A partir do momento que eu soube que existia, o dia que eu fiquei sabendo que eu podia jogar bola o meu maior objetivo era jogar bola. Foi, exatamente, eu perdi a visão foi muito difícil para mim. Eu perdi a autoestima, eu perdi a vontade de viver, foi uma fase terrível. Foi quando eu fui para o instituto Padre Chico, conhecendo a escola, eu estava conhecendo as dependências colégio foi quando eu ouvi um barulho de um monte de pessoas brincando e tal e eu perguntei o que era aquilo e me disseram que era futebol e eu questionei “Mas não é escola de cego? E me disseram: “Sim, são eles que estão jogando futebol”. E a partir daí eu soube que era possível, resgatei minha auto-stima isso influenciou em todos os lados da minha vida acadêmica, profissional.

A7 É o seguinte, sempre assim, os amigos, sabe. Eu na realidade quando eu comecei a jogar bola mesmo, eu comecei pelas peladas dos caras, entendeu? Em 98, os caras, tudo mais velho que eu, tudo, vamô dizê, profissional, bem prático, tudo técnico, tudo bem preparado. Eu ia pras peladas, né! Aí devagarinho fui conquistando espaço, chegava na partida fazia um gol, dois, três. O pessoal foi gostando de mim, né. O Zé Antônio, que é o vice-presidente da CBDC, e agora vice-presidente lá do meu clube em João Pessoa, e daí esse treinador também aqui, o Pádua, treinador da seleção, gostô do meu futebol, foi gostando, daí em 98 eu vim pra cá, pra o Rio, em Copacabana, pra um paradesportivo que teve, só entrei um minuto, até hoje dá vontade de rir quando eu lembro, joguei um minuto. Aí em 99, eu não tirei nota boa pra ir, tinha que tirá uns 7, não, tirei 7 aí a presidente do instituto não deixou eu vim, porque naquele tempo eu era interno, né. Aí em 99 eu não vim, e em 2000 me encaixaram na equipe aí.

A8 Logo que eu comecei a estudar, que eu comecei a brincar com outras pessoas, que eu me enquadrei e que eu vi que eu não podia realmente participar de um esporte que a gente chama normal, né. É, para mim foi gratificante porque eu tinha consciência que eu não podia jogar, fazer um esporte normal, que eu tinha que jogar de acordo com as minhas necessidades. Eu achei bom porque eu ia jogar dia-a-dia, ser de igual para igual já que quando jogava no meio de pessoas não tinha igualdade sabia que eles não me aceitavam por causa que eu não via.

A9 Pois é, eu comecei a reabilitação em 96, é..Natal é o pólo paraolímpico, Natal sempre teve atletas que participaram de paraolimpíadas, e pra você tê uma idéia, desde 92, na paraolimpíada de Barcelona que Natal serve atletas pra seleção brasileira e ganha medalhas, nem desde 92, 96 e 2000...e eu sabia disso porque eu via os atletas, e sempre eu via, né, na televisão dando entrevistas isso e eu achava super legal. Só que como eu tava em escola e eu nunca tinha nadado, não sabia nadá, eu ficava e falava ‘poxa, que legal, né’, só isso, mas não tinha o sonho de ser atleta. Em 96, quando eu fui, é, realmente pra essa coisa da reabilitação, por coincidência ou não, não sei, no mesmo lugar que eu tava fazendo a reabilitação, pela manhã, a

tarde, a equipe de atletas treinavam lá, de pessoas com deficiência. E eu fiquei sabendo logo que entrei, e aí eu comecei: ‘poxa, por que não? por que eu não posso participá da equipe’, né, a princípio eu pensei só em tá participando e vê no que que dava. Então, como eu nadava de na terça e quinta pela manhã, só como reabilitação, eu tentava me mostrá de qualquer jeito pro técnico pra ele tentá fazê esse convite. Só que passô o ano todo de 96, é, passo a metade de 97, eu sempre falava com a pessoa que dava aulas pra mim: ‘poxa, é... será que eu não posso participá da equipe?’ Ele falava: ‘não, ah, eu vô falá’, e nunca falava, né. E no meio de 97, eu fui fazê um curso de datilografia, cheguei pra moça e falei... a moça falô ‘Olha, A9, nós temos 2 períodos, manhã e tarde, qual que você escolhe?’ Eu: ‘Ah, coloca na manhã’. A moça da datilografia me colocô pela manhã, e assim o que fiz, fui na secretaria do clube, né, de.. da nataçã, e falei: ‘Olha, moça, vô começá um curso a próxima semana de datilografia mas infelizmente só tem no período da manhã, teria como a senhora me colocá a tarde antes da equipe de nataçã?’ Ela falô: ‘Olha, temporariamente eu te coloco a tarde, mas assim que acabá seu curso você volta pra manhã’. Eu: ‘Tudo bem’. Comecei a treiná, né, a tarde antes da equipe, mas sempre que a equipe, é, chegava e o treinador... quando eu via o treinador tentava me mostra de qualquer jeito, ia pra lá, ia pra cá, sempre que a equipe entrava pra começa o treino era pra eu saí mas eu sempre dava um jeitinho de ficá ali pra nadá com eles. Uma semana depois, tava saindo da piscina, e o técnico dessa equipe, ele chegô pra mim e falo: ‘A9, vi você nadando, acho que você tem futuro, e gostaria de fazê o convite pra você participá da equipe aqui do estado’. Eu até falo isso ‘Ah, legal’, tal, fiz aquela cara de surpresa, mas foi uma coisa assim meio premeditada, por isso eu sempre digo, oportunidades aparecem para todos, mas, as vezes, a oportunidade demora muito, você tem que cria sua oportunidade. Então foi isso que eu fiz e começô ali. Em 97 entrei pra equipe, né, criando minha própria oportunidade.

A10 Assim, eu realmente não escolhi ser atleta, tudo começou assim porque na época já existia muito atleta de renome a nível local, nacional e até internacional no meu estado e quando eu sofri o acidente, o interessante é que eu fazia fisioterapia. A fisioterapeuta falou para mim desse pessoal e eu já tinha visto antes na televisão e ela falou para mim que ia conseguir uma vaga para mim, para mim conseguir fazer nataçã, ela perguntô se eu sabia nadá, e eu não sabia nadar com a técnica que tem a nataçã na piscina, sabia nadar porque eu nadava em praia mas não tinha técnica, e essa fisioterapeuta... Naquela época era época de carnaval e minha fisioterapeuta falou: “A10, eu vou conseguir uma vaga para você, vou falar com o dono da academia”. E eu fiquei ansioso, cheguei em casa, falei pro pessoal que ia nadar e ela foi pro carnaval, voltou e parece que tinha esquecido. Eu cheguei pra ela: “E aí, a senhora conseguiu a vaga para mim?” “Ah, tá tudo lotado, não dá para conseguir não”. Aquilo foi uma tristeza para mim porque eu já tava empolgado já para nadar junto com o pessoal. Também aí, certa vez, eu ia passando e o dono da academia me parou e me perguntou se eu tinha interesse em fazer parte do grupo, em fazer reeducação.

Eu falei que tinha e comecei na terça e na quinta-feira nesta academia e comecei a me destacar junto as outras pessoas que estavam começando. Aí comecei, teve essa competição onde eu me destaquei aí eu comecei a treinar junto com a delegação e aí surgiu A10 aí, com bons resultados, mas isso se deve graças a Deus, a grande força de vontade que eu tive porque nada cai do céu a não ser que você corra atrás, Deus tá sempre ao lado das pessoas então você tem que correr atrás e ter muita força de vontade e comigo não foi diferente.

A11ME assim foi até na natação o começo foi assim. Eu comecei pelo colégio tinha escolinha depois da aula e eu tinha que ficar esperando minha irmã que fazia balé para voltar junto. Aí o professor falou: “Olha, eu nunca trabalhei com deficiente físico e eu não sei o que trabalhar contigo”. E eu falei até brincando com ele que faz qualquer coisa como todo normal que eu vou fazer e eu falei para ele “Oh, me põe dentro da água que eu vou tentar chegar do outro lado eu só peço um favor, se eu tiver morrendo afogado me tira” e foi assim. Eu comecei a, eu sempre praticava mais por recreação, né, nunca como atividade física regular. Sempre tava brincando, sempre gostei de participar, de brincar, mas nunca levava a sério, nunca tinha um treino nunca tinha... e assim no começo foi bem fácil de adaptar foi a escolinha mesmo. Eu comecei nem sabia que existia, é, esporte adaptado não tinha idéia, não era as minhas pretensões de chegar.

A12 Na realidade, por incrível que pareça eu não comecei na natação, comecei no basquete, que eu acho que é até um esporte complicado porque é um esporte que depende de vários fatores, não só você ser talentoso, mas de toda a equipe. Aí enfim, comecei e vi como era difícil a questão da logística, do transporte, basquete é um esporte complicado, mas é complicado, você precisa de espaço, de boas cadeiras, entrosamento. E o incrível é que como esporte basquete, como a equipe precisava de atleta pra montá uma de natação, eu fui pela natação também. Acho que nadava, ia nadá era 50 livre e 200 livre uma coisa assim. Foi uma coisa bem, uma experiência fantástica, meu primeiro evento e sempre fica a lembrança bem marcante. E de lá pra cá as coisas foram acontecendo a questão física foi melhorando.

A13 Então, na verdade eu comecei porque a Pró-visão tinha uma parceria com a academia Catarina de Campinas. E eles abriram espaço pra Pró-visão levar os alunos. Então, como abriu esse espaço, minha mãe falou “Vô levá, né, pra aprender a nadar, sei lá, ajudar na coordenação motora”. Eu fiz bastante coisa que me ajudou bastante, né. Até chegar a atleta que eu sou hoje. Porque além de nadar eu fiz aula de dança rítmica, eu fiz aula de piano, de flauta, então são coisas assim que me ajudaram pra meu desenvolvimento, né. Aí, sim, eu aprendi os 4 estilos, meus irmãos nadavam. Aí, até o que, até 92 eu nem sabia que existia esporte pra deficiente. Não sabia mesmo. Aí, a gente conheceu o Neno, né. Conheci o Neno, ele falo “Ah, vai ter uma competição brasileira aí na UNICAMP”, falou pra minha mãe, “Você não quer levar sua filha?”. Minha mãe ficô pensando. Aí chamou, eu fui lá, eu fui assim, quer dizer, meio sem entender nada, não sabia que tinha classificação, não sabia nada. Fui

lá, aí que eu comecei, né. Como eu acabei ganhando as provas que eu nadei, que eu também nem, aí eu comecei. Só que assim, o que contribuiu muito pra mim mesmo foi eu treina com uma equipe normal, que eu acho que isso foi muito importante pra mim, porque na época o desporto pra deficiente não tinha quase competições né. Eu participava em competições normais, às vezes eu chegava em último, mas pra mim o que importava era tá junto com o pessoal, então era uma coisa assim que me animô a ir pra frente, porque senão eu acho que não ia não.

A14 Eu já tava praticando o atletismo convencional há 2 anos, não, um ano. Comecei em 96, com 15 pra 16 anos, e em 97, um professor que trabalhava com atletas cegos e de baixa visão na mesma pista onde eu treinava, ele falô do alto grau e da deficiência que eu tinha. E me perguntou, né, se eu não queria participar de provas paraolímpicas, de baixa visão, porque na época não era conhecido, 97. Aí, ele falô dos problemas, das competições a mais, “Não, não me importo”. Aí ele me filiou, mas eu não participava de associação, não tinha recursos, deu uma parada, aí, aconteceu de eu não começá ainda no desporto. Daí em 99, uma outra professora que trabalhava também com cegos em Porto Alegre, a Fabiana Smenstorm, ela era professora na escola de 2º grau onde eu ganhei minha bolsa, e os professores de Educação Física comentaram com ela que tinha atleta e que eu tinha um grau alto de deficiência visual. Ela se interessou, ela viu meus resultados e prontamente ela já me procurou pra fazer uma seletiva pros jogos para-panamericanos que iam acontecê na cidade do México.

A15 Quando foi em 98, eu tava em Brasília, conheci o futebol, conheci algumas pessoas que já lidavam com o esporte adaptado, isso já via desde as paraolimpíadas em 96, 92. Aí jogava de futebol, aquela coisa, e na empresa que eu trabalho o pessoal gostava de fazer atletismo e corrida de rua. Aí vieram correndo, aquela coisa, e me chamaram pra fazer o esporte adaptado, pra pessoas com deficiência, sem braço, sem perna, com amputação, desporto adaptado. Aí, eu conheci o professor Ulisses nessa época, em 98, aí eu fiz um teste com ele e ele falô: “Bora, você tem jeito pra velocista”. Fui pra uma corrida de 400 metros, ganhei, daí parece que começô aquela coisa.

A16 Era, então, na minha escola. Aí depois foi que eu me integrei a um professor de Educação Física, quando realmente a gente entrô, ele viu e pegô 3 atletas, professor Brito, ele foi professor aqui do Norte e Nordeste, professor de Educação Física, Severino Brito, que foi meu primeiro técnico, que quando eu comecei a participar de campeonatos. Quer dizer, só se falava São Paulo, Rio de Janeiro. Olha, foi justamente quando eu participei desse brasileiro e eu fui, né, ganhei as 9 medalhas, da qual, das primeiras competições que eu competi foi o meu primeiro campeonato brasileiro, em 1981, em Curitiba, e da qual eu trouxe 9 medalhas, que ao chegar aqui na minha cidade eu entrei com o esporte, com o que eu fazia na escola, em termos assim, competitivo, né. Isso daí eu sempre gostei, eu sempre fiz na minha vida.

A17 A ADEVIBEL que é a associação dos deficientes visuais de Belo Horizonte. É, por essa professora, que ele foi no colégio para conversar com ela e se

tinham alguns alunos que estavam interessados, e teve outros alunos que foram também, só que eu comecei e já vim me destacando. Na primeira competição que foi em Curitiba já bati o record brasileiro que era 200m. No começo, para mim, eu não via a importância que alguns anos depois eu fui vendo, né. A importância do esporte na minha vida, o que eu podia conquistar no esporte, né. No começo eu não via isso, como você falou do Luiz Silva. No começo a gente fica meio, assim, até sem entender o que está acontecendo, né, porque veio muito rápido tudo na minha vida. Com 14 anos eu fui para Seul, uma viagem internacional, com 14 anos, e eu não sabia a importância que tinha. Era importante, mas eu, muito novinha, então. E depois quando eu fui para Barcelona, já com mais idade, Atlanta, aí eu fui vendo o que o esporte estava significando na minha vida, o que estava mudando e que eu podia conquistar mais no esporte.

A18 E era muito arteiro e o judô chegou muito cedo para mim também, chegou aos 7 anos de idade já tava, por intermédio do meu pai, no círculo dos meninos patrulheiros da onde que iniciei o judô. E aos nove anos de idade, eu comecei a praticar o judô competitivo na Volkswagem Club e comecei a competir. E aos 13 anos sofri a minha primeira deficiência do olho esquerdo, mas não parei, continuei a fazer a prática de judô como competidor regular e no judô regular obtive vários títulos: campeão paulista, campeão regional, campeão brasileiro e outros que eram do judô regular e aos 19 anos me vi obrigado a parar porque eu estava ficando cego da outra vista por um deslocamento de retina provocado por uma infecção alérgica. E fiquei parado um ano e meio e vim a conhecer o desporto paraolímpico, a competir novamente, totalmente cego, no judô regular em 1993. Em 1993, eu conheci um professor chamado Fernando da Cruz que me chamou para estar competindo para ele o brasileiro, no Rio de Janeiro. Dali em diante, eu comecei a competir com os judocas que eram cegos ou deficientes visuais e comecei a obter títulos. Eu fui descoberto por acaso, por um professor que tava assistindo um campeonato. Do judô regular. Num clube. Então eu fui descoberto por acaso.

Os atletas em condições de deficiência em relação ao acesso ao desporto adaptado:

- Tiveram a oportunidade nas escolas especializadas, os chamados Institutos para cegos: A1, A2, A5, A6 e A8;
- Souberam que havia algum tipo de seleção e precisavam compor o quadro da equipe: A4 e A12;
- Estava praticando a modalidade, em local não institucional, sem compromisso profissional quando foi percebido por pessoas que consideraram o talento: A7, A13 e A15;
- Através da reabilitação: A13;
- Através da reabilitação percebeu que poderia ser um grande atleta e criou oportunidades pra isso: A9;

- Não escolheu ser atleta, aconteceu: A10;
- Praticando a modalidade, em local institucional, mas ficava em desvantagem em relação às outras pessoas, descobrindo uma associação: A11;
- Na escola regular, através de um professor de Educação Física: A14 e A16;
- A partir da escola especializada, Instituto para Cegos, foi indicada para uma associação dos Deficientes Visuais: A17;
- Praticando a modalidade em competição convencional foi chamado para praticar a modalidade no desporto adaptado: A 18.

A presença da deficiência, quer seja de forma congênita ou adquirida, implica numa nova reestruturação de vida, quer seja no campo familiar, quer seja no campo de sua vida na sociedade. Novas formas, novos entendimentos, novas maneiras de se enfrentar e perceber a vida são quesitos fundamentais para que esta pessoa perceba sobre suas novas potencialidades. Para a deficiência adquirida, trata-se de um corpo que se reconhece também como novo e, para a deficiência congênita, este é o corpo.

Foram muitos os atletas que com a deficiência, tiveram dificuldades inicialmente em aceitar a si mesmo, aceitar sua nova condição e dentro desta descobrir suas novas possibilidades, descobrir do que poderiam ser capazes. Essa forma de conscientização pede que num primeiro momento, a pessoa em condição de deficiência se descubra sobre quais são suas potencialidades para que assim possa assegurar-se das possibilidades que ela tem. E foi no desporto que muitos encontraram um dos mecanismos para o despertar deste descobrimento. Perceberam que através do desporto outros caminhos poderiam ser abertos e de fato assim foi, conforme podemos verificar através de depoimentos de alguns atletas:

Não, porque quando você é criança você não tem esses problemas, né!. Acho que quando eu cheguei na adolescência eu tive um baquezinho de ... descobri algumas coisas...eu sabia que eu era diferente, mas vê as dificuldades... que criança, a gente só brinca tal, só faz as bagunças, então quando eu cheguei na adolescência senti um pouquinho de dificuldade. No início da adolescência com 11, 12 anos, mas depois o esporte, ele ajuda muito pra você se integrar, pra você se socializar essas coisas assim. (A1).

Aí três dias depois ele me deu um tiro, foi onde eu perdi minha visão. Passei quase 2 anos dentro de casa, sem querê sabê de nada, foi aonde eu vi, quer dizer, eu era um dos que não acreditava que cego jogava bola. Como eu gosto muito de bola, de esporte, eu escutando um jornal, certo final de semana lá, eu vi que ia ter uma apresentação de um time deficiente visual numa cidade lá chamada Serra Grande. Aí meu cunhado chegô e me chamô pra ir assistir, eu ainda não tava acreditando, mas assim mesmo eu fui e foi aí que eu voltei pra vida de novo, né. (A2).

Foi, exatamente, eu perdi a visão, foi muito difícil para mim. Eu perdi a auto-estima, eu perdi a vontade de viver, foi uma fase terrível. Foi quando eu fui para o instituto Padre Chico, conhecendo a escola, eu estava conhecendo as dependências

colégio foi quando eu ouvi um barulho de um monte de pessoas brincando e tal e eu perguntei o que era aquilo e me disseram que era futebol e eu questionei “Mas não é escola de cego?” E me disseram: “Sim, são eles que estão jogando futebol”. E a partir daí eu soube que era possível, resgatei minha auto-estima isso influenciou em todos os lados da minha vida acadêmica, profissional. (A6)

Para mim foi uma época muito difícil da minha vida porque eu estava na flor da idade, como adolescente, mas eu descobri o verdadeiro sentido da vida depois que comecei a competir esporte.(A10).

Desta forma, reafirmamos os estudos de Araújo (2007) que nos traz que o início da prática desportiva para as pessoas em condições de deficiência adquirida, muitas vezes ocorre dentro de um contexto de reconstrução de caminhos, ou seja, após tornar estáveis às alterações decorrentes da deficiência, sejam elas relativas aos níveis orgânicos ou psicológicos. As novas oportunidades por meio do campo desportivo surgem quer seja pela dificuldade em conviver em espaços comuns a todos; ou pela busca de fazer parte de um grupo com as mesmas necessidades, ou pela busca de serviços especializados (reabilitação) ou então pela busca de conhecimento sem a deficiência. Desta forma conforme os relatos:

Logo que eu comecei a estudar, que eu comecei a brincar com outras pessoas, que eu me enquadrei e que eu vi que eu não podia realmente participar de um esporte que a gente chama normal, né. (A8).

É, para mim foi gratificante porque eu tinha consciência que eu não podia jogar, fazer um esporte normal, que eu tinha que jogar de acordo com as minhas necessidades. Eu achei bom porque eu ia jogar dia-a-dia, ser de igual para igual já que quando jogava no meio de pessoas não tinha igualdade sabia que eles não me aceitavam por causa que eu não via. (A8).

Foi depois, acho que de uns 6 ou 7 meses, eu já tava praticando e eu comecei a querer competir e eu levava muita desvantagem do pessoal, eu participava das competições internas do colégio mas por mais força que eu fazia não consegui ganhar e pode falar que participar é importante, mas o bom é ganhar. (A11).

...mas não tinha o sonho de ser atleta. Em 96, quando eu fui, é, realmente pra essa coisa da reabilitação, por coincidência ou não, não sei, no mesmo lugar que eu tava fazendo a reabilitação, pela manhã, a tarde, a equipe de atletas treinavam lá, de pessoas com deficiência. E eu fiquei sabendo logo que entrei, e aí eu comecei: ‘poxa, por que não?’. (A9).

Outro ponto que observamos nas entrevistas em relação ao desporto adaptado, foi em relação às experiências motoras não institucionais identificadas como um dos acessos às pessoas que não estão em condições de deficiências.

Fazendo uma análise paralela, os caminhos para a iniciação ao desporto convencional elaborado por Araújo (2007), nos trazem que este se dá através de diferentes mecanismos, haja vista estarmos numa sociedade multifacetada, a saber: através de clubes, de organizações não governamentais, da escola regular, de experiências

motoras não institucionais, através de escolinhas esportivas, associações e grêmios, prefeituras, departamentos e secretarias de esporte.

O acesso ao desporto tradicional em clubes compõe-se uma realidade vivenciada por diversas famílias, consideradas como bem estruturadas, trata-se de um caminho muitas vezes espontâneos para este tipo de desporto. Mas, infelizmente, este acesso ainda não é considerado como uma oportunidade para as pessoas em condições de deficiência.

Mas, eis que surge somente um atleta em condição de deficiência, dentre todos os entrevistados que foi revelado graças ao trabalho de clubes, a saber:

Primeiro eu fui pro Guarani, eu fiquei um ano no Guarani, 89. Aí, minha irmã começou a ter alergia, teve que mudar de clube. Aí, eles vieram aqui pro Tênis, aí que eu comecei a nadar, assim, porque na época era uma coisa muito difícil aceitar um deficiente numa escolinha, né. Eu tive essa sorte deles aceitarem.(A13).

Outro ponto muito importante levantado pelos atletas foi sobre não somente a divulgação do desporto paralímpico para pessoas em condições de deficiência, mas também para àqueles que não estão em condições de deficiência. O estímulo por parte destes colabora para que levem o conhecimento e atitudes às pessoas em condições de deficiência que jamais imaginariam ser capazes de algo. Não que todos sejam necessariamente atletas, conforme observamos no relato de A12, mas que é possível que esta pessoa saia de dentro de sua casa e procure formas de praticar o desporto adaptado. Pensar o desporto adaptado somente com o olhar de desporto paralímpico é como pensar uma Educação Física escolar voltada somente para o alto rendimento. É pensar a Educação Física que procura o ideal ao invés do real, portanto, estaríamos provocando um processo elitista dentro do desporto adaptado também.

Isso é mentira, não há inclusão social através do esporte do alto rendimento, não há! Você faz Educação Física, não é isso? Você nunca vai ver que nunca há integração social através do esporte de alto rendimento. Esporte de alto rendimento é cobrança 24h, se você me der resultado eu te patrocino, se você não dá você tá fora. Esporte social é quando você tá na base, aí você faz esporte social, que ninguém te cobra nada e você não é obrigado a dar resultado pra ninguém. (A18).

Concordamos com A18, vemos o esporte adaptado como “esporte social”, que promove a inclusão e interação.

O que queremos dizer é que a divulgação através da televisão pode e deve estimular pessoas em condições de deficiência a procurarem diferentes formas de vivência desportivas que lhes deem razões, que lhes proporcionem um novo olhar sobre sua vida, quer no aspecto físico e afetivo. É preciso conscientizar a sociedade sobre do que a pessoa em condição de deficiência é capaz e a televisão é uma poderosa forma para isto.

Todo atleta busca em sua carreira o auge, que é considerada a medalha de ouro. Registramos aqui que nosso pensamento é o de que toda classificação é importante, toda medalha é importante, pois a superação em estar numa paraolimpíada já

é ouro, pois, atleta é atleta, quer seja pessoa em condição de deficiência ou não. A vontade de superar a si mesmo, de melhorar cada vez mais, de conquistar, é do ser humano, conforme afirmam os entrevistados.

Assim como também temos nossos ídolos no desporto olímpico, também temos ídolos no desporto paralímpico: são atletas que se destacam pelo trabalho e pela conquista de suas medalhas. Ícones desportivos são importantes em qualquer esfera do esporte, pois inspiram as pessoas a iniciar no desporto.

A conquista da medalha de ouro, trouxe para os atletas apoios financeiros oriundos do Governo Federal: loterias Caixa, Bolsa-Atleta e as variações com patrocínios. Atualmente o apoio financeiro mais utilizado pelos atletas é a bolsa-atleta e que para a maioria dos mesmos foi considerado como um avanço, como uma conquista ao desporto paraolímpico.

O apoio financeiro é compreendido pelo atleta como uma forma de se posicionar perante a sociedade e aos familiares, conforme relato de A10.

Como eu falei anteriormente eu pra ir treinar meu irmão tinha que me levar na bicicleta, no quadro da bicicleta, eu me lembro muito bem, até meu irmão mais novo, minha mãe ficava “Não, ele não pode porque daqui a pouco vai ficar doente também”. Tava sempre reclamando, mas graças a Deus eu consegui comprar um carrinho com uma indenização do meu antigo trabalho e comprei um fusquinha, meu primeiro carro foi um fusquinha, fiz uma adaptação rústica mas assim com o carro se torna mais independente e não tem nada melhor que você se tornar uma pessoa independente sem precisar de ninguém, sem aborrecer ninguém para onde você quer ir você vai..

Ter a autonomia financeira significa ter a autoridade para escolher a condução de sua vida. Receber financeiramente para ser atleta, representa também fortes laços com a família, uma vez que da condição inicial de pessoa em condição de deficiência, que necessitava de cuidados especiais despertando em diversos momentos a preocupação, despesas financeiras, a condição de estar atleta, transforma este quadro, passando o atleta a ser o provedor da família. É a sua nova configuração de pessoa em condição de deficiência ativa passando a ser a prioridade mediante a família.

No entanto, percebemos que poucos são os atletas que de fato preocupam-se com o seu futuro financeiro, de que forma sobreviverão após não apresentarem mais resultados e assim não receberem mais o bolsa-atleta.

Quando questionados sobre o futuro e se trabalhariam com o desporto adaptado, vários se remeteram a projetos/atividades que possam inserir a pessoa em condição de deficiência no mercado de trabalho. Alguns já têm profissão e estudo, no entanto, não é uma realidade de todos.

Analisamos que muitos atletas permanecem acomodados financeiramente nos apoios governamentais, e que o fato de pensarem em algum projeto social ou formas de divulgação do desporto adaptado, significa que, de certa forma, não pretendem se desligar do desporto adaptado, uma vez que foi este desporto adaptado que os acolheu e que lhes proporcionou uma nova forma de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desporto, considerado como um fenômeno social, multifacetado, conforme observamos no decorrer da história, carrega consigo mudanças nos campos políticos, sociais, econômicos e educacionais. Também gera a seus praticantes, mudanças de atitudes e de comportamentos que levam a ampliação do universo, buscando sua transformação.

A prática do desporto pelas pessoas em condições de deficiência quando transformada em desporto paraolímpico implica na interface de algumas necessidades que são inerentes a todo ser humano: alimentação, moradia, vestuário, recursos financeiros e afetividade. Assim entendemos que uma das dificuldades para a iniciação no desporto é o fator financeiro, inclusive, pois as roupas e o transporte são custeados pela família ou através de outros trabalhos realizados pelos atletas, conforme A11 “..., no começo foi mais “paitrocínio”, né, meus pais que me ajudavam, ajudando nas passagens e tudo mais”.

Ao tentar visualizar a trajetória dos atletas em condições de deficiência que conquistaram a medalha de ouro nas Paraolimpíadas de Atenas 2004, tivemos que nos atentar e entendermos o contexto em que se deram estes caminhos, a fim de que através do histórico de cada um, pudéssemos entender o real significado do desporto na vida destas pessoas.

Concluimos que a prática desportiva pelas pessoas em condições de deficiência adquirida tem sua iniciação, em sua grande maioria, dentro de um contexto de (re)construção de vida, ou seja, após tornarem estáveis as alterações decorrentes da deficiência nos níveis orgânicos ou psicológicos. A estabilização dos problemas imediatos a esta condição inesperada, possibilita novas tentativas. Estas por sua vez podem acontecer no campo social e no desporto, emergindo dentro de uma busca de ampliação da participação da pessoa deficiente na vida como um todo. Este primeiro momento busca estabelecer o mundo da descoberta na situação nova vivenciada por aquele corpo que se reconhece também como novo.

Em relação à deficiência congênita, a prática desportiva também possibilitou novas oportunidades, uma vez que estes atletas encontraram seu espaço na sociedade.

Quer seja na deficiência adquirida ou na congênita, o momento posterior foi o da conquista, da segurança, da recuperação da autoestima, ampliação das oportunidades, percepções de potenciais, seja no campo social, nos benefícios orgânicos, nos benefícios familiares, nos benefícios sociais e nos benefícios desportivos. É neste momento que o desporto adaptado ganha importância na vida destas pessoas.

Com dificuldades para se chegar ao desporto as quais foram percebidas através dos relatos dos atletas, deixamos a nossa visão de que os atletas medalhistas ouro de Atenas 2004, estão na condição de atletas, o que significa ser diferente de afirmarmos em serem atletas, ou seja, não há um reconhecimento de que o desporto paraolímpico seja uma prática cotidiana, pois basicamente o apoio financeiro que os atletas rece-

bem: a bolsa-atleta e loterias Caixa, dependem de bons resultados, assim relata A13 “é claro que no financeiro acabou ajudando um pouquinho porque, infelizmente, no Brasil, a gente tem que dá resultado pra gente conseguiu alguma coisa, né”.

O atleta ainda não tem uma rotina de atleta profissional, a qual estabelece fases, pois estas estão atreladas às condições financeiras e aos eventos realizados. Existe diferença entre o patrocínio do paraolímpico e do olímpico conforme observamos com A9 que “...em 2001 saiu o incentivo pra o comitê olímpico e paraolímpico através das bilheterias Caixa, né, dava 2% de tudo que a bilheteria arrecadava para o esporte olímpico e paraolímpico, sendo que 85% era pro olímpico e 15% para o paraolímpico”.

A medalha de ouro valorizou o desporto paraolímpico mais do que o apoio financeiro dos atletas, a bolsa-atleta é para todos que foram às Paraolimpíadas, assim descreve A5 que “..., acho que não foi a nossa medalha de ouro que iniciou, que garantiu o bolsa-atleta. O bolsa-atleta já tava bem antes, tanto que independentemente de ter ganho medalha, todos os que foram em Atenas estão ganhando o bolsa-atleta, no mesmo valor da gente que ganhô medalha de ouro. Então, assim, a medalha de ouro realmente valeu mais pro movimento do que realmente pra nós ...”.

Quer seja da nossa vontade ou não, o fator financeiro é essencial no desporto paraolímpico porque é essencial para viver em nossa sociedade: movimentam os atletas, que movimentam a mídia, que movimentam os patrocinadores, que movimentam os produtos desportivos, que movimentam o espectador, que movimentam a audiência, que movimentam dinheiro: que movimentam os atletas...

Os eventos, a projeção, a participação, a mídia, são fatores que promovem a inclusão e trazem os atletas ao esporte, como exemplo temos A12 “ como eu acabei ganhando as provas que eu nadei, que eu também nem, aí eu comecei”, ou mesmo quando continua em seu relato “ eu participava em competições normais, às vezes eu chegava em último, mas pra mim o que importava era tá junto com o pessoal”.

Outro fator demonstrado por A15, A16 e A17 foi a competição com premiação, que leva os atletas a se reconhecerem no desporto, foi o “despertar para o desporto”. Para A17, a maturidade também ajudou a compreender o significado, “ com 14 anos eu fui para Seul, uma viagem internacional, com 14 anos, e eu novinha, então”.

Também observamos que no caso de A18, o desporto visto como continuidade de uma vida que ocorre antes da deficiência, “... o judô chegou muito cedo para mim, chegou aos 7 anos de idade”.

O desporto adaptado trouxe para a vida destes atletas a conscientização da sua pessoa em condição de deficiência, possibilitando seu crescimento pessoal, financeiro e social, transformando em condições que resgataram seu bem-estar, sua autoestima, suas condições orgânicas de forma geral; ampliando as relações sociais; ampliando as oportunidades, renovando e retomando o orgulho de si mesmo e da família.

Para tanto, é preciso que os diferentes segmentos da sociedade: governo, comunidades, associações, federações, clubes e escolas, implementem ações de política

de inclusão e do direito da pessoa em condição de deficiência, para que possam atingir a todos os interessados. Que expressem que o acesso ao desporto não significa necessariamente ao desporto paraolímpico: é preciso manter a atitude de se ensinar o desporto vinculado à formação de cidadãos, que também tenham a clareza de suas ações motoras e de quais formas elas poderão beneficiá-los na sua vida diária. Desta forma, finalizamos com depoimento de um atleta cujos relatos muito contribuíram para nossa aprendizagem neste trabalho,

Eu só acho assim, quando o Brasil tiver consciência que o pouco que vem é muito pra gente. A gente fala assim que 15% da Lei Agnelo Piva não é nada. É muita coisa, o desporto paraolímpico é um ovo, muito pequeno, o desporto olímpico é uma melancia, assim, entendeu? E a gente saber trabalhar essas condições, saber que o trabalho de base tem que ser de clube, que o trabalho de clube tem que passar pela federação, o trabalho da federação tem que passar por uma confederação, o trabalho da confederação tem que chegar no comitê paraolímpico. A última ação é do comitê paraolímpico. Quando a gente começar a respeitar esse segmento dentro do Brasil, as coisas começam a andar diferente pro desporto paraolímpico, ou senão você vai ver sempre isso aqui, ó, a gente tá passando pra Pequim, os trabalhos começaram tarde, a preparação muito tardia. A gente vai chegar em Londres, vai ser a mesma correria, e vai gerando isso. Enquanto a gente não tiver consciência que a gente não pode queimar etapa, vai ser isso. (A18).

Portanto, poucas pessoas em condições de deficiência têm acesso ao desporto adaptado, e destas poucas, outras menos ainda a este tipo de desporto visando o alto rendimento. Para os presentes atletas, estar no desporto paraolímpico muitas vezes foi obra do acaso, poucos foram àqueles que de fato já tinham o conhecimento sobre o assunto. Os não deficientes já eram atletas, porém, com poucas chances no esporte de nível nacional/internacional. Não tinham contato com pessoas com deficiências, mostrando-nos que o preconceito pode mudar.

Entendemos que a divulgação do desporto adaptado por meio da mídia ainda seja um desafio perante a superação dos preconceitos da sociedade, e aqui basicamente representado por empresários, os quais são os principais agentes deste mercado. Acreditamos que a mídia poderia ser uma poderosa forma de promover o desporto adaptado de alto rendimento, enquanto um dos meios de comunicação para a população, mostrando a pessoa em condição de deficiência, cuja condição de doente, anteriormente, passou a ser de atleta, reconhecendo-se desta forma os benefícios trazidos por esta nova condição, a de atleta, nesta nova vida e neste corpo que se reconhece como novo, embora na mesma sociedade, reflete não somente para a pessoa em condição de deficiência, mas também no universo de pessoas que estão ao seu lado: família, cônjuges e amigos, pois observamos que o apoio da família e o receio da mesma, nos demonstraram a necessidade de uma maior divulgação da mídia, ajudando na formação da confiança e no apoio especificamente das mães, através do relato de A6 quando explica "...minha mãe poderia imaginar um cego andando sozi-

no. Então com 14 anos eu fugi de casa para jogar bola”, e mais a frente nos esclarece que “...se eu não tivesse fugido na época, eu teria, por muito tempo, me privado do meu próprio desenvolvimento”. Se este atleta teve que fugir para jogar futebol, por outro lado A2 teve a presença da mãe que o incentivou, uma vez que a mãe tinha conhecimento sobre o assunto porque frequentou um Instituto (o que nos traz também que este integra a família com o conhecimento), como demonstrado por A2 “sempre minha mãe me apoiou em tudo, graças a Deus, ela me falava bastante dos deficientes quando ela ia pra Campina, pro Instituto, saber que você vai fazer”.

Esta quebra de barreiras por parte da mídia, ainda que não muito expressiva, poderá ser estimulada no momento em que a própria sociedade também reconhecer que qualquer lugar que se vá, qualquer consumo que se faça, ali também se fará presente a pessoa em condição de deficiência. Reforçamos nossa ideia de que somente através da convivência com pessoas em condições de deficiência as oportunidades serão abertas para se aprender e para se enriquecer com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. F. de. *Desporto Adaptado no Brasil: Origem, institucionalização e atualidade*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

ARAÚJO, P. F. de. *Ações e Reações na Construção do Desporto Adaptado no Brasil*. 121f. Tese (Livre-Docência em Educação Física, Adaptação e Saúde) – Faculdade de Educação Física-FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARAÚJO, P. F. de. *Desporto adaptado no Brasil*. São Paulo: Phorte, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. *Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SEABRA JR. *Educação física e inclusão educacional: entender para atender*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000882016>. Acesso 03.13.

SILVA, R. F. da; SEABRA JR., L.; ARAÚJO, P. F. de. *Educação física adaptada no Brasil; da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte. 2008. 192p.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

OS ORGANIZADORES

Marco Bettine

Professor Associado III da Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades e da International Sociology of Sport Association. Realizou Pós-doutorado com Bolsa do CNPq na Universidade do Porto e em Relações Internacionais e os Megaeventos Esportivos no Instituto de Estudos Avançados da USP/Programa Ano Sabático. Formado em Educação Física pela Unicamp e Direito pela PUC-Campinas. Recebeu financiamento das principais agências de pesquisa do Brasil, principalmente a FAPESP. Orientador dos Programas de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política da EACH/USP e do Programa de Pós-graduação em Educação Física e Esporte da EEFERP/USP. Líder de Grupos de Pesquisa do CNPq (Grupo de Pesquisa em Sociologia do Esporte e Aspectos Socioculturais da Educação Física) e (LUDENS - NAP - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Futebol e Modalidades Lúdicas - Pró-Reitoria de Pesquisa).

Danilo Lutiano Valério

Doutor em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). Bolsista de Pós-Doutorado Estratégico da Capes no Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Mestre em Ciências da Atividade Física pela EACH-USP e Bacharel em Educação Física e Saúde pela EACH-USP. Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia do Esporte e Aspectos Socioculturais da Educação Física na EACH-USP, com pesquisas nas seguintes áreas: História da Educação Física e Esporte, Sociologia da Educação Física, do Esporte e do Lazer, Esporte Adaptado, Esporte Paralímpico e Atividade Física e Saúde.

Marcelo Vilela de Almeida

Bacharel em Turismo pela Faculdade Anhembí Morumbi; Especialista em Planejamento e Marketing Turístico pelo SENAC/CEATEL; Mestre e Doutor em Ciências da Comunicação (Relações Públicas, Propaganda e Turismo) pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Livre-docente pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)/USP. Docente e ex-suplente da coordenação do Curso de Graduação em Lazer e Turismo e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (ProMuSPP) da EACH/USP. Experiência como consultor de turismo e como docente em vários cursos de Turismo, Hotelaria e Lazer de nível técnico e superior (graduação e pós-graduação). Membro da Aliança para Formação e Pesquisa em Turismo Social e Solidário/Organização Internacional de Turismo Social (OITS) e do Centro de Pesquisa em Economia Pública e Social (CIRIEC Brasil). Ex-presidente da Associação Brasileira de Bacharéis em Turismo do Estado de São Paulo (ABBTUR/SP). Áreas de interesse: turismo social; turismo e envelhecimento; agenciamento turístico; educação/atuação profissional em turismo; planejamento turístico; mudança social, participação política e políticas públicas; economia social e solidária.

OS AUTORES

Ana Júlia Zambrini De Miranda

Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de Bauru. Discente no Mestrado Acadêmico pelo Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), na Unesp de Rio Claro. Vinculada ao Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte – LAMAPPE, na Faculdade de Ciências da UNESP Bauru.

Andréia Alves dos Santos

Graduada em Tecnologia de Gestão de Turismo pelo Instituto Federal São Paulo, Campus Campos do Jordão (IFSP-CJO), Técnica em Nutrição e Dietética pelo Centro Paula Souza (ETEC) e capacitações em Gestão de Hospitalidade: Etiqueta nos Serviços e Serviços de Recepção (SINHORES), Excelência de Qualidade Disney em Atendimento e Serviços de Hospitalidade e Gastronomia (SEBRAE) e Turismo Inteligente: como embarcar nessa era? (SENAC). Tem experiência no ramo da hotelaria, gastronomia e atualmente atua com hospitalidade pelo Convention & Visitors Bureau de Campos do Jordão e Região.

Bruna Benício

Graduada em Psicologia (Universidade do Sagrado Coração, 2011-2015), possui Aprimoramento profissional em Psicologia Clínica (PUC/SP, 2016-2017), Especialista em Psicologia do Trânsito (Universidade do Sagrado Coração, 2016-2017), possui Mestrado em Psicologia (UNESP/Bauru, 2017-2019) e atualmente é Doutoranda em Estomatologia e Psiconeuroimunologia, no Centro de Oncologia Bucal (UNESP/Araçaruba). Já atuou profissionalmente como Psicóloga Clínica, como Psicóloga do CRAS (concurada em caráter efetivo) e como professora universitária

nos cursos de Psicologia, Direito e Pedagogia. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase nos seguintes temas: psicossomática, psicologia clínica, gênero, sexualidade, relacionamento interpessoal e sociedade.

Bruna de Castro Mendes

Doutora e Mestre em Hospitalidade (UAM); Especialista em Gestão Mercadológica do Turismo e da Hotelaria (USP) e em Administração (FGV), pós-graduada em Docência no Ensino Superior (UNIMEP), graduada em Turismo (Puc-Campinas), e licenciada em Pedagogia (UFSCAR). Líder do Grupo de Pesquisa “Hospitalitas: oportunidades e desafios”; Membro da ABRATUR (Academia Internacional para o Desenvolvimento da Pesquisa em Turismo no Brasil - International Academy for the Development of Tourism Research in Brazil). Tem experiência na área de Hospitalidade, Turismo e seus impactos sociais, Comunidade local, Educação e Turismo Inclusivo. Desde 2008, pesquisa e desenvolve ações de extensão sobre acessibilidade no turismo e sobre os impactos do turismo na comunidade. Ocupa o cargo de Professora do Instituto Federal de São Paulo - Unidade Campos do Jordão desde 2015.

Débora Gambary Freire

Doutoranda da Universidade Estadual Paulista (UNESP/IB/Rio Claro), em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Graduação em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Bauru (FIB). Especialização em Fisiologia do Exercício aplicada à promoção de saúde (2017) pela (UNESP/FC/Bauru). Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2020), (UNESP/IB/Rio Claro). Membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) e do Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisas em Psicologia e Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPE – UNESP/FC/DEF/Bauru).

Fábia Freire Da Silva

Doutora e Mestra em Educação Física -FEF/Unicamp. Especialista em Atividade Motora Adaptada – FEF/Unicamp e em Educação Especial - Faculdade de Jaboticabal. Graduada em Educação Física – FIG/Guarulhos e em Pedagogia – Uninove. É servidora pública do município de Toledo-PR, atuando como técnica para-desportiva nas modalidades de Paratletismo e Bocha Paralímpica. Atua no Programa de Iniciação Motora para Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down e TEA. Coordenadora de Rendimento do Projeto Bocha Paralímpica.

Gabriela Alias Rios

Docente do Instituto Federal São Paulo - campus de Jundiá. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialista em Audio-descrição pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do grupo de pesquisa em Inclusão Escolar na rede de Educação Profissional Tecnológica (GPEI-

-EPT). Participa de projetos e possui publicações vinculadas à área de Educação Especial.

Guilherme Silva Pires de Freitas

Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo no Programa de Mudança Social e Participação Política, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Participativa; Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo no Programa de Estudos Culturais, na linha de pesquisa Cultura, Política e Identidades; Especialista em Ciências Sociais (Globalização e Cultura) pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pelo Centro Universitário UniFIAMFAAM. Membro associado ao LASA (Latin American Studies Association). Experiência atuando de forma voluntária no setor de comunicação por um mês na sede da Organização das Nações Unidas em Nova York.

José Luiz Rodrigues

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Medicina pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Especialização em Teoria e Métodos de Pesquisa em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998)

Keyla Ferrari Lopes

Graduada em pedagogia (1996-1999) especialista em LIBRAS (1991 e 2021), Especialista em educação especial pela Faculdade de Motricidade Humana - Lisboa, Portugal (2004-2006), Mestre e Doutora em educação física adaptada pela FEF/UNICAMP (2011/2018), pós doutoranda em estudos culturais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atua como docente na área da educação em cursos de graduação e pós-graduação, palestrante internacional, com atuações na Itália, Suíça e Portugal. Autora do Livro: Um encontro pela Dança trajetórias e Conquistas e do livro Dance Com ele

Kethelyn Cristina Braga Da Silva

Graduanda em Matemática pelo Instituto Federal São Paulo - campus de Itaquaquecetuba. Participa de projeto vinculado à área de Educação Especial.

Luiz Seabra Junior

Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor de Ensino Médio no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA/Unicamp); Membro do Laboratório de Estudos e

Trabalhos Pedagógicos em Educação Física - LETPEF - UNESP-Rio Claro. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atualmente é Diretor Geral do Colégio Técnico de Campinas-COTUCA/UNICAMP; Atuação com ênfase em Gestão Escolar; Educação Física na Educação Básica, Inclusão Educacional.

Magali Cristina Rodrigues Lameira

Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo pela UNIP (2015) e Bacharelado em Educação Física, pela Faculdade METROCAMP (2009). Mestra pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/ UNICAMP), na área de Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa “Aspectos Filosóficos do Esporte e das Práticas Corporais”. Membro do Grupo de Pesquisa GEPFEM/ FEF UNICAMP- Grupo de Pesquisa em Filosofia e Estética do Movimento, da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Pesquisadora em Filosofia do Esporte, Mídia e Jornalismo Esportivo. Jornalista (apresentadora) do Programa “Valores do Esporte” (TV Conecta- Araras) e Profissional de Educação Física e Natação.

Marlus Alexandre Sousa

Doutorando do PPG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT) do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-Rio Claro. Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista em Esporte Escolar (Unicamp). Mestre na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte, atuando na linha de pesquisa da Pedagogia do Esporte. Membro do Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte (GEPESP). Atuação na Educação Física Escolar e Docente no Centro Universitário Unimetrocamp Wyden - Campinas-SP.

Marina Brasiliano Salerno

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada ao curso de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais - linha de pesquisa Diferenças e Alteridades e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças. Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (2014), com estágio doutoral na Universitat de Barcelona (2013). Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2005), Especialista em Atividade Motora Adaptada, pela Unicamp (2007) e mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Inclusiva. Coordenadora do projeto de extensão Incluir pelo Esporte. Pesquisa na área de Formação Profissional, Educação Física Escolar Inclusiva e Esporte.

Natália Cristina De Oliveira

Graduada em Educação Física, Especialista em Fisiologia do Exercício, Mestre e Doutora em Ciências Médicas pela Faculdade de Medicina da USP. Docente pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Promoção da Saúde do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Tem se dedicado ao estudo das relações entre saúde e aspectos do estilo de vida em pessoas com doenças crônicas, com especial atenção aos ODS 3 e 11.

Paulo Ferreira de Araújo

Possui Licenciatura plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCCAMP (1983), Mestrado em Administração Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (1991), Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (1997), Livre Docente mediante concurso público e apresentação de tese pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2007). Atualmente é Professor Titular (MS-6) por concurso público realizado em 11/2013. Na FEF-UNICAMP, onde ocupou os seguintes cargos: Coordenador do desenvolvimento da Educação Física-CODEF 12/1990-05/1994; Coordenador Associado de Graduação de 02/1997-09/1998; Coordenador de Graduação de 08/2000-10/2002; Chefe do Departamento de Estudo da Atividade Física Adaptada-DEAFA de 01/2005-05/2006; Diretor Associado de 05/2006-05/2010 e Diretor da Faculdade de Educação Física da Unicamp, eleito para o quadriênio 05/2010-05/2014 e atua como Professor Permanente junto ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). foi Presidente Fundador da Federação Paulista de Basquete sobre Rodas-FPBSR, Sócio Fundador da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada-SOBAMA. E membro de conselhos editoriais e parecerista em revistas em sua área de formação e atuação, Tem experiência e produção científica na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Adaptada, atuando principalmente nos seguintes temas: Atividade Física e Desporto para pessoas em condições de deficiência, Política de atendimento no segmento da Educação Física e Desporto, Desporto Adaptado, Inclusão e Educação Física.

Priscila Moreira Corrêa Telles

Docente do Instituto Federal São Paulo - campus de Jacaréí. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro dos grupos de pesquisa em Educação, Politecnia e Sociedade (GPEPS) e em Inclusão Escolar na rede de Educação Profissional Tecnológica (GPEI- EPT). Participa de projetos e possui publicações vinculadas à área de Educação Especial.

Rachel Barbosa Poltronieri Florence

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Unicamp.

Regina Midori Fukashiro

Graduada em Administração de Empresas com habilitação em Comércio Exterior pela Universidade Metodista SBC, em Tecnologia de Gestão de Turismo pelo Instituto Federal São Paulo, Campus Campos do Jordão (IFSP-CJO), profissional Monitor e Técnico em Guia de Turismo pelo Centro Paula Souza (ETEC) e, com capacitações para as comunidades rurais pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em Turismo Rural, Formatação de Produto Turístico, Turismo Pedagógico, Turismo Sustentável e Monitoria em Propriedade Rural. Discente do Curso Técnico de Eventos e Bolsista no Programa de Extensão de acessibilidade no turismo pelo IFSP-CJO.

Ricardo Shimosakai

Profissional especialista em acessibilidade, inclusão e turismo. Bacharel em Turismo pela Universidade Anhembí Morumbi/Laureate International Universities, Pós-Graduado em Educação 4.0: Aluno como Protagonista, Mestrando em Turismo pela Universidade de São Paulo. Membro da Red Iberoamericana de Turismo Accesible, Society for Accessible Travel Hospitality (SATH) e European Network for Accessible Tourism (ENAT), organizações internacionais de turismo acessível. Participante da Comissão de Estudos sobre Turismo Sustentável da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), com dedicação para a tradução da ISO 21902:2021 - Turismo e serviços relacionados. Professor em matérias de acessibilidade e inclusão para os cursos de Graduação em Hotelaria de Luxo, Pós-Graduação em Arquitetura Hoteleira, MBA de Gestão em Hotelaria de Luxo, MBA em Gestão de Eventos Cerimoniais de Luxo e MBA em Arquitetura de Luxo da Faculdade Roberto Miranda.

Rubens Venditti Júnior

Professor Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), no Departamento de Educação Física (DEF). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE/DEF-FC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT), UNESP Campus de Rio Claro. Pesquisador e Docente em Atividade Motora Adaptada e Psicologia do Esporte e Exercício. Linhas de Pesquisa: Formação Profissional, Crenças Docentes e Aspectos Motivacionais na Educação Física e Esportes.

Stephanie Müller

Especialista em Psicologia do Esporte (Sedes Sapientiae). Psicóloga graduada pela PUC e FMU. Experiência em pesquisa, entrevista e atendimento terapêutico (A Hebraica, PSG Academy, Associação Brasileira de Diabetes Juvenil). Experiência em acompanhamento de triagem, palestras educacionais e acompanhamento de mediações (CEJUSC). Psicóloga clínica: atendimento individual, grupos de apoio

para a terceira idade e orientação profissional de jovens aprendizes (SindiClube). Experiência em psicologia hospitalar (Albert Einstein e Casa Hope) e escolar, além de programação neurolinguística e recursos humanos.

Thiago Ferreira Pinheiro Dias Pereira Bruna de Castro Mendes

Possui graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade. É professor adjunto e subchefe do Departamento de Turismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DTUR / IGEOG / UERJ), professor do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Desenvolvimento Territorial (UERJ) e professor do Mestrado Profissional em Geografia – ProfGeo / UERJ. Tem experiência na área de Geociências, atuando principalmente nos seguintes temas: ecologia de paisagem, fragmentação florestal e biogeografia. Nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, desenvolve estudos sobre gestão e uso público em unidades de conservação (UCs), resolução de conflitos de interesse, relação sociedade - natureza, ecoturismo, turismo de base comunitária, trilhas sensoriais, turismo inclusivo para as pessoas com deficiência (em ambientes naturais) e turismo de drogas. Coordena dois projetos de extensão, que visam estimular e socializar experiências de ecoturismo e trilhas sensoriais em UCs do estado do Rio de Janeiro, um projeto Prodocência intitulado “Ecoturismo Inclusivo para Pessoas com Deficiência: reflexões, estratégias e ações em unidades de conservação do estado do Rio de Janeiro”, bem como o Núcleo de Estudos sobre Turismo de Drogas (NETUD / UERJ).

Vivian De Oliveira

Bacharela em Educação Física pelo Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Mestre e Doutoranda (2021-atual) em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP/Rio Claro). Realizou intercâmbio acadêmico na Faculdade de Motricidade Humana (Universidade de Lisboa) em Lisboa, Portugal, cursando Ciências do Desporto. Membro do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE UNESP/Bauru). Secretária da Associação Brasileira de Estudos em Psicologia do Esporte e do Exercício (ABEPEEx). Docente no curso de Educação Física do Centro Universitário IESB (Brasília-DF).

