

DESAFIOS E PERCALÇOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

■ FABRÍCIO DE PAULA SANTOS

 <https://orcid.org/0000-0001-7199-6181>

Universidade Federal de Ouro Preto

■ MARCO ANTÔNIO MELO FRANCO

 <https://orcid.org/0000-0002-0159-4109>

Universidade Federal de Ouro Preto

■ REGINA MAGNA BONIFÁCIO ARAÚJO

 <https://orcid.org/0000-0002-1443-4876>

Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar e refletir sobre os percalços e desafios de uma professora de Educação Física com deficiência física na trajetória de formação. Procura-se trazer à luz aspectos que poderiam permanecer obscurecidos no esquecimento de sua história de vida. A investigação aqui apresentada está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e Inclusão em Educação (NEPPAI), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A metodologia de pesquisa adotada é a autobiográfica, utilizando-se da Entrevista Narrativa (EN) como ferramenta principal. A interpretação dos dados se orienta a partir de uma questão geradora, da qual emergiram as seguintes categorias: o corpo “normal” e o corpo com deficiência física; acessibilidade e (in)exclusão; capacitismo. Através da narrativa da professora participante, constatou-se que ela enfrentou barreiras de acessibilidade em espaços que deveriam ser acessíveis a todos. A análise revelou também percepções permeadas por preconceito, notadamente relacionadas ao capacitismo, e uma tendência a enxergar o corpo com deficiência como “anormal”. As vivências relatadas nesta pesquisa desvendam experiências significativas na formação acadêmica de pessoas com

deficiência física e contribuem para a reflexão sobre a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência física. Educação Física. Narrativas docentes.

ABSTRACT

CHALLENGES AND MISTRESS IN ACADEMIC EDUCATION: NARRATIVES OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER WITH PHYSICAL DISABILITY

This work aims to understand and reflect on the setbacks and challenges of a Physical Education teacher with a physical disability during her training journey. We seek to bring to light aspects that could remain obscured in the oblivion of his life story. The investigation presented here is linked to the Center for Studies and Research on Practices in Literacy and Inclusion in Education - NEPPAI/CNPQ-UFOP. The research methodology adopted is autobiographical, using narrative interviews (NS) as the main tool. The interpretation of the data is guided by a generating question, from which the following categories emerged: the “normal” body and the body with physical disabilities; accessibility and (in)exclusion; ableism. Through the narrative of the participating teacher, it was found that she faced accessibility barriers in spaces that should be accessible to everyone. The analysis also revealed perceptions permeated by prejudice, notably related to ableism, and a tendency to see the disabled body as “abnormal”. The experiences reported in this research reveal significant experiences in the academic training of people with physical disabilities and contribute to reflection on the construction of a more equitable and inclusive society.

Keywords: Physical disability. Physical education. Teaching narrative.

RESUMEN

DESAFÍOS Y MAESTRAS EN LA EDUCACIÓN ACADÉMICA: NARRATIVAS DE UN PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA CON DISCAPACIDAD FÍSICA

Este trabajo tiene como objetivo comprender y reflexionar sobre los reveses y desafíos de una profesora de Educación Física con discapacidad física durante su recorrido formativo. Buscamos sacar a la luz aspectos que podrían quedar oscurecidos en el olvido de su historia de vida. La investigación aquí presentada está vinculada al Centro de Estudios e Investigaciones sobre Prácticas de Alfabetización e Inclusión en la Educación - NEPPAI/CNPQ-UFOP. La metodología de investigación adoptada es autobiográfica, utilizando como herramienta principal la entrevista narrativa (EN). La interpretación de los

datos est guada por una pregunta generadora, de la cual surgieron las siguientes categoras: el cuerpo "normal" y el cuerpo con discapacidad fsica; accesibilidad y (in)exclusin; capacitismo. A travs de la narrativa de la docente participante, se encontr que enfrentaba barreras de accesibilidad en espacios que deberan ser accesibles para todos. El anlisis tambn revel percepciones impregnadas de prejuicios, en particular relacionados con el capacitismo, y una tendencia a ver el cuerpo discapacitado como "anormal". Las experiencias reportadas en esta investigacin revelan experiencias significativas en la formacin acadmica de personas con discapacidad fsica y contribuyen a la reflexin sobre la construccin de una sociedad ms equitativa e inclusiva.

Palabras clave: Discapacidad fsica. Educacin Fsica. Enseanza narrativa.

Introduo

Embora de maneira modesta, tem-se notado um aumento na matrcula de estudantes com deficincia no ensino superior nos ltimos anos. Segundo o ltimo Censo da educao superior, 48.520 alunos com deficincia matricularam-se em cursos de graduao no Brasil. Esse nmero representa apenas 0,56% em relao ao total de matrculas do ensino superior no ano de 2019 (INEP, 2019). Diante desse cenrio, Lustosa (2020) afirma que a presena dos alunos com deficincia no ensino superior potencializa as lutas e conquistas no direito a incluso desses indivduos na sociedade, mas tambm questiona as prticas institucionais e pedaggicas que so oferecidas s pessoas com deficincia.

A presente pesquisa pretende trazer reflexes acerca dos desafios e percalos de alunos com deficincia no ensino superior, a partir da narrativa de uma professora de Educao Fsica com deficincia fsica, luz de sua trajetria de formao. A investigao aqui apresentada est vinculada ao Ncleo de Estudos e Pesquisas sobre Prticas na Alfabetizao e na Incluso em Educao (Neppai), certificado pelo Diretrio de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientfico e Tecnolgico

(CNPq) e vinculado ao Programa de Pds-Graduao em Educao (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

O interesse pela temtica emergiu durante a atuao de um dos pesquisadores como professor no curso de graduao em Educao Fsica, ao observar o processo de integrao e incluso de uma aluna usuaria de cadeira de rodas, especialmente em atividades prticas. Nesta pesquisa proposta, voltamos nosso olhar para uma professora de Educao Fsica com deficincia fsica que, por meio de uma Entrevista Narrativa (EN), compartilha o percurso de sua formao acadmica. O presente estudo se dedica a explorar um problema multifacetado e de relevante significado social no contexto do ensino superior: as dinmicas de in(ex)cluso e os desafios enfrentados por alunos com deficincia fsica, com um foco particular nas experincias dentro de um curso de Educao Fsica. Esta investigao nasce de uma observao crtica sobre a discrepncia entre a crescente presena de alunos com deficincia no ensino superior e a efetiva implementao de prticas inclusivas que atendam s suas necessidades especficas.

A pertinência dessa problematização reside na constatação de que, embora haja um aumento quantitativo no ingresso de alunos com deficiência nas universidades, conforme indicado pelos dados do INEP (2019), o processo de inclusão desses estudantes nas universidades é um aspecto que ainda deve ser explorado. Especificamente no campo da Educação Física, a inclusão de alunos com deficiência física apresenta desafios únicos. Essa área do conhecimento, tradicionalmente associada ao desenvolvimento de habilidades motoras e atividades físicas, de forma prática, demanda uma reflexão crítica e profunda sobre como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para garantir a inclusão efetiva, respeitando as limitações e valorizando as capacidades de cada aluno.

Portanto, a escolha desse foco investigativo se justifica pela necessidade de expandir o entendimento sobre a inclusão no ensino superior, especialmente em cursos que, por sua natureza prática, podem representar barreiras adicionais para alunos com deficiência física.

Percurso metodológico

O estudo proposto segue uma abordagem metodológica fundamentada na perspectiva qualitativa, caracterizada por sua atenção ao processo de pesquisa, mais do que ao produto final. Essa orientação é delineada por Lüdke & André (1986), que destacam a importância do pesquisador como um instrumento humano ativo na mediação dos dados, enfatizando a interação entre o pesquisador e o contexto estudado, bem como o engajamento direto com o campo de pesquisa. Dentro desse paradigma, optou-se pela metodologia autobiográfica, utilizando-se da EN como ferramenta principal, que tem sua etimologia no termo latino *narrare*, que se traduz como relatar ou contar uma história (Da Silva, 2015). Para Larro-

sa (2019), narrar o vivido é ressignificar a experiência, permitindo nos esquivarmos de dadas verdades as quais nos habituamos, para, de algum modo, podermos ser outra coisa, além daquilo que já se vive sendo.

A EN apresenta-se como uma crítica ao modelo convencional de entrevista, caracterizado por um formato de perguntas e respostas em que o entrevistado desempenha um papel mais passivo. Esse modelo tradicional é caracterizado pela predominância do entrevistador na definição dos assuntos e na formulação das perguntas, utilizando sua própria linguagem e estrutura (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Em contrapartida, a EN é reconhecida por sua capacidade de revelar a intrincada teia de experiências que compõem as jornadas individuais e coletivas. Ela possibilita uma exploração mais profunda e contextualizada das vivências dos sujeitos, permitindo que eles articulem suas histórias com maior liberdade e autenticidade. A EN foi transcrita integralmente, textualizada com omissões da fala do entrevistador.

A EN que fundamenta este estudo foi conduzida durante o doutorado de um dos autores deste artigo. O objetivo desta pesquisa foi analisar e refletir sobre os obstáculos e desafios enfrentados por uma professora em sua formação acadêmica, em particular considerando sua deficiência física. A entrevistada, ao narrar sua história de vida, naturalmente, foi trazendo à tona a memória os percalços percorridos em sua formação, o que deu ensejo à escrita deste texto¹.

Apresentando a personagem da narrativa

Catarina², uma mulher negra de aproximada-

1 O estudo foi aprovado pelo comitê de ética da UFOP. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 56537322.9.0000.5150 e Parecer nº 5.341.643.

2 Por questões éticas que envolvem a pesquisa, utilizaremos nome fictício.

mente 30 anos, nasceu em Santana dos Montes, um municpio mineiro com uma populao de cerca de 3.800 habitantes. Originria de uma famlia trabalhadora, ela se destaca como protagonista de uma jornada educacional marcada por desafios. A escolha de Catarina como sujeito de pesquisa deve-se a intersecção de sua experincia de vida com o campo de estudo de um dos autores, que lecionou para ela durante o curso de Educao Fsica. Esse encontro acadmico despertou o interesse do referido autor pelos desafios enfrentados por estudantes e professores com deficincia fsica, motivando a investigao tanto no mestrado quanto no doutorado. Aos 13 anos, Catarina foi confrontada com uma realidade transformadora: o diagnstico de escoliose congênita, uma malformao da coluna que resultou na necessidade de uso de cadeira de rodas para mobilidade.

A narrativa a seguir foi construda em um bloco nico, corrido, sem pargrafos ou divises de temas. Para ouvir e construir sua narrativa, foi realizada uma entrevista, atravs do Google Meet, a fim de conhecer, entender e problematizar seu processo de formao profissional. Para tanto, foi elaborada uma questo geradora para nortear a narrativa, a partir do que se pretende pesquisar. *“fale a respeito da sua trajetria de formao, no ensino superior em Educao Fsica, comeando dos agentes motivadores para a escolha do curso. Neste momento, considere seu contexto social e familiar. Reflita, na sua trajetria de formao, o que considera importante no processo de incluso de alunos com deficincia fsica no ensino superior, sobretudo, no curso de educao fsica. Relate como se dava o trajeto que voc fazia da sua residncia at a universidade, e como era sua participao/incluso, principalmente nas aulas prticas”*. O objetivo da pesquisa é explorar e debater os temas emergentes desta questo, no necessariamente

seguindo a seqncia em que foram abordados durante a entrevista.

A formulao da questo geradora para a entrevista narrativa adotou uma abordagem flexvel, evitando perguntas fechadas. Essa estratgia, conforme Jovchelovitch e Bauer (2008), é vantajosa, pois permite que o narrador expresse livremente sua histria, minimizando a influncia direta do pesquisador. Essa liberdade de expresso é fundamental para captar a essncia da experincia pessoal em toda a sua complexidade.

Em resposta à questo norteadora desta pesquisa, a anlise dos dados foi estruturada em categorias que emergiram da narrativa da professora. O processo envolveu a transcrio completa da entrevista e leituras analticas para identificar os principais temas. Dessa anlise minuciosa, surgiram trs categorias principais que refletem os tpicos abordados: a percepo do corpo “normal” versus corpo com deficincia fsica; questes de acessibilidade e (in)excluso; e o conceito de capacitismo.

Percalços de uma trajetria de formao, a partir do olhar de uma professora de educao fsica com deficincia fsica

Bom dia! Eu sou a Catarina, eu moro em Santana dos Montes. O motivo que eu escolhi o curso, ele era minha segunda opo. A minha primeira opo era outra. Aí ele foi minha segunda opo, por qu? Quando eu entrei na faculdade, no primeiro dia, eu fui à secretaria e me deparei com o coordenador do curso de Educao Fsica. Aí como o curso, a primeira opo, no tinha fechado turma, ele comeou a falar sobre o curso de Educao Fsica. Aí ele me convenceu a fazer. Só que de início eu tinha muito medo, devido à minha deficincia. Eu achei que no iria conseguir. Eu tenho escolio-

se congênita, sou cadeirante desde os 13 anos de idade. A minha (escoliose) foi tão agressiva que ela não deu tempo para nada, entendeu? Eu andava normal. Ai, um belo dia, eu acordei e não consegui mais levantar da minha cama. Em 2007, tive o diagnóstico definitivo da minha doença quando entrei no Hospital Sarah, em Belo Horizonte. Em relação às questões sociais, as pessoas me ajudaram e incentivaram. Minha família sempre me apoiou nesta questão. Tive o apoio da minha família. As minhas irmãs se revezavam para me acompanhar até Lafaiete, para a faculdade. Cada dia era uma. Elas me ajudavam bastante. No trajeto da minha casa à faculdade, o carro vinha me buscar aqui na minha porta, ai eu pegava o ônibus dos estudantes para Conselheiro Lafaiete (cerca de 40 km). Um ponto importante é que o ônibus não tinha acessibilidade para cadeirantes, ou seja, não era adaptado. As pessoas tinham que me carregar e subir comigo no transporte. Achei melhor, já que tinha aulas todos os dias, deixar minha cadeira de rodas na faculdade. Eu encontrei muitas dificuldades. Onde era a faculdade, eram as atividades teóricas, e as aulas práticas aconteciam em outros locais, devido à faculdade não possuir a estrutura física para todas as aulas práticas. Como não tinha acessibilidade em todos os locais das aulas e nem sempre o transporte me deixava na porta, minhas irmãs e colegas de turma me ajudavam neste deslocamento. Eu tinha que ir até um clube, no centro da cidade, que é um clube antigo e sem acessibilidade, para realizar aulas práticas. Os meninos me carregavam para cima e para baixo. Em relação às aulas práticas, alguns professores adaptavam as aulas para mim. Eu lembro que o do vôlei, do basquete, só que eu não participava ativamente, entendeu? Só de algumas coisas. Na teoria a gente aprende muita coisa, agora a prática, risos... é meio complicado se você não tiver a vivência daquilo. Essa foi minha grande dificul-

dade. Em relação aos professores, eles sempre me apoiavam e me incentivavam. Uma determinada tarefa ou exercício que eu não conseguia fazer, devido à deficiência, na maioria das vezes, eles adaptavam. Mas assim... o que eu mais senti falta foram das aulas práticas. Essa questão foi o que mais pesou pra mim. Porque eu não tinha vivência daquilo. Isso foi o que eu achei mais difícil. Em questão a parte teórica, era bem tranquila. Eu acho assim, falta muito, nas faculdades presenciais, que os professores se atualizem, façam cursos, para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, portadores de deficiência³, né? Não fala mais necessidade especial. É porque, alguns profissionais precisam mais do corpo, o físico, e a educação física, acredito, vai muito além disso. Ela é uma atividade relativa à inclusão e várias outras coisas através do esporte. Essa parte eu acho que ficou a desejar. Porque nem todo profissional tem essa capacidade de percepção. Só pensam em corpo, essas coisas assim, mas a educação física vai muito além disso. Muito além disso mesmo, risos... Alguns conseguiam adaptar as aulas, outros não. Os mais jovens de hoje visam mais o corpo, mais a estética e a educação física não é só isso. Ela é uma disciplina que vai muito além do corpo. A acessibilidade da faculdade foi nota 10. Desde o banheiro, até os corredores são todos acessíveis. Nem sempre tem. Mas na universidade foi bem tranquilo com relação a isso. Neste quesito, eles estão de parabéns, tratam a gente muito bem. O que mais me motivou a fazer o curso foi o desafio que eu tive que enfrentar para eu chegar até onde eu cheguei. Porque, antes de entrar na faculdade eu não tinha noção nenhuma do que era uma aula de educação física. Os três professores que eu tive, no ensino médio e fundamental, eles não me incentivavam. Eu era excluída das aulas deles, ficava no canto, sem nenhuma atividade.

3 Cabe destacar que a terminologia utilizada na atualidade é “pessoas com deficiência”.

Quando, na conversa com o coordenador do curso de Educação Física, ele começou a falar, percebi que ele tinha um amor pelo futsal, pela educação física, ele me conquistou. Sabe aquele professor que escolheu a profissão certa, é ele. Na aula de futsal, ele fazia de tudo para me incluir. Isso eu achei interessante, não só dele, mas outros professores também. O curso mudou a minha vida 100%. Eu era muito tímida. Quando eu comecei o curso, eu fui me soltando. Eu aprendi muitas coisas. Eu acho que esse curso deveria ser mais valorizado, porque ele ajuda as pessoas muito, tanto no lado cognitivo, essas coisas assim. É muito bom o curso. É um desafio que a gente tem que enfrentar. No contexto de agora, eu não tenho perspectiva para atuar, trabalhar, com a educação física. A cidade que eu moro é muito pequena. Aqui a gente sofre muito preconceito, as pessoas com deficiência, a gente não tem oportunidade de trabalho, esse tipo de coisa. Agora, futuramente, quem sabe... Algumas pessoas me enxergam como motivação. Como a Catarina estuda, ela é um exemplo, fica me colocando assim. Eu acho isso preconceito da parte deles. Eles não sabem como é difícil pra gente estudar, trabalhar, chegar a algum lugar. Em relação ao trabalho na minha cidade, aqui as pessoas têm a mente muito atrasada. Para eles, nós, pessoas com deficiência, nascemos para ficarmos dentro de casa. Nós não podemos buscar nossos objetivos. É coitadinha... complicado demais. E as pessoas que podem ajudar a gente, não incentivam. A acessibilidade da minha cidade é zero. É raro eu sair aqui. Aqui é uma cidade histórica, que eles falam que não podem modificar certos lugares, devido ser cidade histórica, patrimônio histórico. Acessibilidade nota zero. Aqui é uma cidade muito pequena e as políticas sociais (políticas) não lutam pelas pessoas com deficiência. Não temos apoio hora nenhuma. Eles acham que nós estamos tomando um lugar que não é nosso. As pessoas são muito ca-

pacitistas⁴. Bom, acho que falei tudo, se quiser perguntar mais alguma coisa, respondo.

O corpo “normal” e o corpo com deficiência física

Ao narrar sobre sua condição de deficiência adquirida na adolescência, Catarina destaca que, antes da escoliose congênita, ela andava “normal”. A questão da normalidade social está intimamente ligada às questões culturais. A cultura contemporânea é marcada pela égi-de do consumo, do individualismo e hedonismo que parecem entender o corpo como sinônimo da boa forma, porém a sociedade é constituída pela dicotomia entre normal e anormal, de acordo com a cultura que é estabelecida (Pacheco, 2011; Marques, 2021). Ainda, para Pacheco (2011), a impossibilidade do homem se comportar segundo suas próprias leis sugere a categoria do desviante, a negação desse “princípio racional”. E com os desviantes surgem as exclusões sociais.

Ao estabelecer um modelo cultural que indica a naturalidade da dicotomia normalidade/transgressão não apenas com relação às monstruosidades como marcas do corpo do Outro, mas, também, com relação às monstruosidades da alma, desvios de conduta moral – a sociedade pré-determina os comportamentos passíveis de repressão (Pacheco, 2011, p. 5).

O corpo é objeto de estudo e pesquisa em diversas áreas do conhecimento, tradicionalmente, como estrutura biológica. Porém, na contemporaneidade, o corpo passa a ser investigado como um construto cultural, histórico e social, dotado de sentido e significação (Lopes, 2021). No decorrer dos séculos, os padrões dos corpos tidos como ideais sofreram

⁴ Segundo Vendramin (2019, p. 17), o capacitismo seria uma “leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”.

diversas modificações. Nesse sentido, é necessário considerar a historicidade dos fenômenos analisados para que se possa iniciar um percurso de compreensão entre os sujeitos, sua cultura e seus corpos.

Se considerarmos que em cada época a atenção voltada para o corpo e os modos de nele intervir variam conforme os valores, as normas e as condutas corporais vigentes, podemos afirmar que, para além de sua materialidade orgânica, os corpos são também produzidos pela cultura (Lopes, 2021, p. 432).

Courtine (2011) afirma que para existir uma classificação social de um corpo anormal precisa haver uma comparação ao corpo julgado como “normal”, ou seja, uma normatização do corpo. Esse conceito de norma é uma construção social que estabelece valores e significados a que se refere. É necessário pensar e problematizar as representações dos corpos que escapam à norma, pois além de expressarem uma diferença, esses corpos são marcados, principalmente, por desigualdades e exclusões. (Goellner, 2010).

As pessoas com deficiência, por exemplo, são consideradas desvio da norma, em comparação a pessoas não deficientes. Segundo Carniel (2021), a questão da normalidade se estabeleceu de maneira hegemônica entre nós, configurando projetos societários que se declararam “perfeitamente perfeitos” e que “deveriam” ser perseguidos contra qualquer “anormalidade”.

Segundo Diniz (2012), a concepção da deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi criação discursiva do século XVIII, e, desde então, as pessoas com deficiência experimentam um corpo fora da norma. Ainda, para a autora, a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Essa concepção da deficiência é caracterizada pelo modelo médico que busca romper com a crença de que

a deficiência fosse uma dádiva divina. Ao estabelecer um parâmetro de normalidade com base no funcionamento organicamente adequado do corpo, a medicina imputa ao corpo a responsabilidade por qualquer falha nesse funcionamento atribuindo-lhe o valor da deficiência (Pereira, 2008).

Assim, os julgamentos relativamente estereotipados feitos por meio de sistemas de interpretação sobre o possível, o ético, o antiético, o belo e o feio, o válido e o inválido, o padrão e a transgressão, o normal e o anormal, o eficiente e o deficiente, e, assim sucessivamente, nascem, se reproduzem, se perpetuam ou se reconfiguram (Pessoa, 2018).

A ruptura com o modelo médico marcado pela dicotomia entre normal e o anormal no terreno da deficiência foi um importante avanço proporcionado pelos teóricos do modelo social, pois permitiu recusar a descrição do corpo com impedimentos como anormalidade (Gaudenzi, 2016).

Acessibilidade e (in)exclusão

Na fala da Catarina, fica explícita, em trechos distintos, que a falta de acessibilidade, na sua formação profissional, representou uma forma de exclusão social. No episódio em que ela relata que o ônibus dos estudantes, o qual ela utilizava para ir à faculdade, não tinha acessibilidade, sendo necessário que as pessoas a carregassem para entrar no transporte, trata de forma categórica a situação de exclusão. O relato dialoga com a autora Debora Diniz (2012), no livro *O que é deficiência*, o qual nos apresenta o modelo social da deficiência. A autora aponta que o modelo assume a deficiência como uma questão sociológica, em contraposição ao modelo médico. O modelo social da deficiência contribui para denunciar a opressão enfrentada pelos corpos com deficiência.

Quando a entrevistada narra que não tinha acessibilidade em todos os locais nas aulas práticas, que nem sempre o transporte a deixava próximo ao local onde aconteciam as aulas e, ainda, que era preciso a ajuda das irmãs e dos colegas para chegar ao local, nesse caso, fica evidente que, para o modelo social da deficiência, a segregação ou a não inclusão da pessoa com deficiência, em determinados locais, seria entendida como uma opressão. “Quem é deficiente para o modelo social da deficiência? Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente?” (Diniz, 2012). Essas reflexões são pertinentes para uma sociedade que se diz inclusiva.

Algumas legislações determinam a inclusão e permanência de alunos com deficiência no ensino superior, sendo a acessibilidade fator determinante para autorização e reconhecimento dos cursos superiores. Questões relacionadas às adequações de ambiente e acessibilidade arquitetônica têm sido destacadas em algumas legislações brasileiras desde a década de 1990, como o Decreto nº 3.298/1999, a Lei nº 10.048/2000, a Lei nº 10.098/2000, o Decreto nº 3.956/2001 e o Decreto nº 5.296/2004.

Destaca-se o Decreto nº 5.296/2004, no qual se passa a exigir que os estabelecimentos de ensino cumpram algumas determinações de acessibilidade para poder conseguir a autorização de abertura e funcionamento, como também para renovação de cursos. Para isso, faz-se necessário que estejam cumprindo com as normas referentes à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e urbanística, para que professores, funcionários e alunos com deficiência possam exercer suas atividades nas mesmas condições que os demais; e que seja coibida e reprimida qualquer ação discriminatória com relação a essas pessoas (Brasil, 2004).

Ressalto que, durante o período de graduação da Catarina, o decreto já estava em vigor, ficando evidente que a instituição, em específico, nas aulas práticas, não cumpria a determinação desse regimento. Esse fato coloca a pessoa com deficiência em situação de abandono. O termo “acessibilidade” é definido no inciso I do artigo 3º da Lei nº 13.146 de 2015, como sendo a:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

O estudo de Ferreira (2021) corrobora com a narrativa de Catarina ao relatar a dificuldade de acessibilidade no ensino superior. A pesquisa buscou dados que retratem a realidade das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) do país, no tocante à acessibilidade e inclusão social. No total, foram 25 instituições. Verificou-se que as IES estão investindo na implementação da acessibilidade, com aquisição de tecnologias assistivas e adaptações de suas edificações. No entanto, a falta de recursos, questões atitudinais, conscientização da comunidade acadêmica, implantação de políticas de acessibilidade e serviço de atendimento especializado ainda são obstáculos pontuados por algumas instituições.

Capacitismo

A narrativa da professora questiona criticamente a concepção do corpo eficiente no contexto da educação física, desafiando o ideal comumente associado ao profissional da área: um corpo forte, magro e tido como referencial. Ela ressalta enfaticamente que o campo da

Educação Física deve transcender a mera estética corporal. Em um episódio particular, a entrevistada enfatiza que a atuação do profissional de educação física vai muito além da performance e do desempenho físico, rompendo com a noção tradicional de que o corpo é um pré-requisito para a atuação efetiva na área. Esse ponto de vista encontra eco na pesquisa de Santos (2019), intitulada “A educação física além da prática: o deficiente físico como *personal trainer*”, que explora a carreira de uma profissional de educação física com deficiência física ativa em uma academia. Na prática, apesar de suas limitações de movimento e da necessidade de utilizar uma cadeira de rodas, a professora emprega três ferramentas pedagógicas distintas: (i) explicações verbais detalhadas sobre os movimentos a serem realizados; (ii) o uso de um boneco articulável, que ela denomina como *Peter Tosh*, para demonstrar posturas corretas e erros comuns durante os exercícios; e (iii) a exemplificação através de alunos mais experientes presentes. Esses métodos reforçam que habilidades pedagógicas eficazes, essenciais para um *personal trainer*, não são exclusivas de professores sem deficiência, mas devem ser uma característica comum a todos os profissionais da área.

Enquanto a profissional mencionada no estudo citado rompe com paradigmas, especialmente no que se refere ao capacitismo, por sua atuação em academias de ginástica, espaços frequentemente inacessíveis para pessoas com deficiência, a experiência de Catarina no Ensino Fundamental e Médio revela um contraste. Os professores de Educação Física que ela encontrou tendiam a reforçar a ideologia capacitista e a exclusão, frequentemente excluindo Catarina das aulas. Essa postura dos educadores pode ser atribuída a diversos fatores: a) uma crença dos professores na incapacidade de Catarina de participar das aulas devido à sua deficiência; b) a falta de capacita-

ção docente e formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência; c) a ausência de um planejamento pedagógico inclusivo que contemple as necessidades de todos os estudantes.

Mello (2016) define o capacitismo como uma forma de discriminação que se manifesta através de mecanismos de interdição e controle biopolítico, fundamentados na ideia de (in)capacidade. Isto é, baseia-se em premissas acerca do que pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer. Ademais, segundo a perspectiva da autora, o capacitismo implica uma atitude preconceituosa que estabelece hierarquias entre os corpos, rotulando alguns como inferiores, incompletos ou necessitados de reparação/reabilitação, em alinhamento com padrões de corponormatividade.

Reflexões finais

Este estudo, sob o título “Desafios e percalços na formação acadêmica: narrativas de uma professora de Educação Física com deficiência física”, investiga o percurso de formação acadêmica de Catarina, docente de Educação Física, enfatizando as vivências no ensino superior sob a perspectiva de sua deficiência física. Ao relatar sua história de vida, Catarina evoca os obstáculos enfrentados durante sua jornada educacional, o que deu sustentação à escrita deste artigo.

Foi observado que a professora enfrentou significativas barreiras de acessibilidade em espaços que, idealmente, deveriam ser acessíveis a todos. A limitação ou restrição no acesso e a consequente exclusão de pessoas de espaços públicos, como clubes, teatros, salas de aula e supermercados, evidenciam um processo de exclusão social. Esse fenômeno é identificado pelo modelo social da deficiência como uma forma de opressão.

Dessa forma, compreendemos que quando os professores não pensam suas aulas para

todos os alunos, considerando e respeitando suas particularidades e condições, essa atitude representa uma forma de opressão social contra esses alunos. Também, quando os professores deixam os alunos com deficiência no fundo da sala ou no canto de uma quadra, essa atitude ajuda a reforçar o processo de exclusão desses indivíduos e negligência do direito de participação deles no seu processo de formação. Infringe, dessa forma, um direito constitucional garantido pela Constituição Federal de 1988, que diz que a educação é direito de todos.

Um aspecto notável na narrativa da professora diz respeito à sua percepção corporal antes e após a vivência da deficiência. Ela relata que, antes de adquirir a deficiência, considerava-se “normal” em termos de mobilidade. Essa diferenciação, marcada pela deficiência, parece incutir na professora a ideia de anormalidade. Tal percepção é reflexo de um discurso de normalidade que é culturalmente construído, e que se alinha estreitamente com conceitos de capacidade e capacitismo. Nesse contexto, performances específicas são etiquetadas como normais ou anormais com base em um padrão cultural de normalidade, o qual, por sua vez, fundamenta e sustenta a conceituação de deficiência.

A questão do capacitismo é uma realidade constante na vida da professora com deficiência física. Frequentemente, uma perspectiva limitante, disfarçada de cuidado, pode inadvertidamente restringir as potencialidades do indivíduo para desempenhar certas tarefas. Essa visão nos conduz a questionamentos fundamentais sobre a relação da sociedade com pessoas com deficiência, particularmente no que tange ao seu direito de participação social. Assim, emergem indagações cruciais: a) que lugar é dado à pessoa com deficiência no espaço escolar? b) como o professor poderia pensar a tarefa para o aluno com deficiência

física? c) o foco do professor está na deficiência ou na funcionalidade/potencialidade do estudante com deficiência? Esses questionamentos deveriam fazer parte das reflexões dos professores, pois a escola é um lugar heterogêneo, que recebe alunos de diferentes condições, quilombolas, imigrantes, com deficiência, negros, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexos, Assexuais e mais (LGBTQIA+). Enfim, é um lugar plural em que pensar a inclusão deve ser inerente à dinâmica e ao cotidiano escolar.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 2
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, jul. 2015.
- CARNIEL, Fagner; MELLO, Anahí Guedes de. **Quem escreve pela deficiência no pensamento social brasileiro?** Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 11, n. 2, p. 490-505, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2316-1329.2021001>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2022.
- COURTINE, Jean. Jacques. O Corpo Anormal – História e Antropologia culturais da deformidade. In: Corbin, Alain; Courtine, Jean-Jacques; Vigarello, Georges (org.) **História do Corpo – As Mutações do Olhar: O Século XX** – volume 3. Tradução e revisão: Alves, Ephraim Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 253-240.
- DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A

narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 5 jan. 2022.

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

FERREIRA, Paloma Bessa et al. Comparação entre as condições de acessibilidade e inclusão social de 25 instituições públicas de ensino superior e um estudo de caso na UFTM. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 2, p. 121-149, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i2.4929>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GAUDENZI, Paula e ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2016, v. 21, n. 10. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diferença. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105085>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). **Censo da Educação Superior**: Sinopse Estatística – 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Pres_entacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOPES, Julia da Fonseca; BECK, Dinah Quesada. “Esse negócio de padrão é muito retrógrado”: o corpo como superfície de inúmeras interpretações. *Revista Teias*, [S.l.], v. 22, n. 65, p. 431-446, maio 2021.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50738>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Francisca. Geny.; RIBEIRO, Disneylândia. Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15iesp2.13825. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MARQUES GARCIA, R. Corpos estigmatizados na Educação Física: distanciamentos e aproximações de um reconhecimento legítimo. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 01–09, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/12557>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MELLO, Anahi Guedes. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PACHECO, Dalmer. Freak e a exclusão social. **Revista apontamentos midiáticos**. Alagoas. V. 3, n. 3, 2011. Disponível em: http://www.ichca.ufal.br/grupopesquisa/intermidia/resumos/resumo_dalmerpacheco.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

PESSOA, Sônia Caldas. **Imaginários sociodiscursivos sobre a deficiência: experiências e partilhas**. Belo Horizonte: PPGCOM, 2018.

SANTOS, Fabrício de Paula. **A educação física além da prática: o deficiente físico como *personal training***. 2019. 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos) – PPGCEC, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**. In: III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos. Anais...Sofia:

Entre o saber e o não saber nos processos artísticos e culturais. Memória, experiência e invenção, UNICAMP, Campinas, p.16-25, ago. 2019. Disponível em: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 1 jan. 2022.

Recebido em: 27/01/2023

Revisado em: 25/11/2023

Aprovado em: 23/12/2023

Publicado em: 26/12/2023

Fabício de Paula Santos é doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor na Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac) de Conselheiro Lafaiete. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (Neppai), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao PPGE da UFOP. *E-mail: fabricao_fps@yahoo.com.br*

Marco Antônio Melo Franco é doutor em Ciências da Saúde com ênfase em Saúde da criança e do adolescente pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (Neppai), certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe/CNPq). Coordenador do OIIIPe-UFOP. Membro do Núcleo de Estudos Sociedade, Família Escola (Nesfe/CNPq). *E-mail: mamf.franco@gmail.com*

Regina Magna Bonifácio Araújo tem pós-doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Gepejai). Coordenadora da série de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Coleção Docência em Formação, da Editora Cortez. *E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br*