

ASPECTOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O JIU-JITSU BRASILEIRO

uma proposta de formação continuada



Gustavo Silva Marchiori
Flávia Barbosa da Silva Dutra
Felipe Di Blasi



Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Gustavo Silva Marchiori
Flávia Barbosa da Silva Dutra
Felipe Di Blasi

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ASPECTOS DA INCLUSÃO DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA E
O JIU-JITSU BRASILEIRO: uma
proposta de formação continuada

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem da Capa: Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

M298

Aspectos da inclusão da pessoa com deficiência e o Jiu-Jitsu brasileiro: uma proposta de formação continuada / Gustavo Silva Marchiori, Flávia Barbosa da Silva Dutra, Felipe Di Blasi – Curitiba: CRV, 2023.
108 p.

Bibliografia
ISBN Digital 978-65-251-5044-4
ISBN Físico 978-65-251-5043-7
DOI 10.24824/978652515043.7

1. Educação 2. Formação continuada 3. Acessibilidade 4. Educação inclusiva
I. Marchiori, Gustavo Silva II. Dutra, Flávia Barbosa da Silva III. Di Blasi, Felipe
IV. Título V. Série.

CDU 37

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático
1. Educação inclusiva – 371.9

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra
sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
 Três de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Élsio José Corá (UFFS)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Adalberto Santos Souza (UNIFESP)
 Allyson Carvalho (UFRN)
 Andrey Portela (UNIGUAÇU)
 Antônio Camilo Teles Nascimento
 Cunha (UMINHO)
 Arnaldo Luis Mortatti (UFRN)
 Daniel Carreira Filho (Faculdade FUTURA)
 Gumercindo Vieira dos Santos (UTPR)
 José Martins Filho (UNICAMP)
 Laura Ruiz Sanchis (UCV – Espanha)
 Luciana Venâncio (UFC)
 Luciene Ferreira da Silva (UNESP)
 Luiz Carlos Vieira Tavares – Mestre Lucas (IFS)
 Luiz Sanches Neto (UFC)
 Marcílio Souza Júnior (ESEF)
 Marcos Garcia Neira (USP)
 Mauro Betti (FC/UNESP)
 Nara Rejane Cruz de Oliveira (UNIFESP)
 Sérgio Luiz Carlos dos Santos (UFPR)
 Suraya Cristina Darido (UNESP)
 Walter Roberto Correia (USP)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
1	
PESQUISA E ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	13
2	
DESCRIÇÃO METODOLÓGICA	15
3	
ASPECTOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	19
3.1 Da eliminação à inclusão da pessoa com deficiência	19
3.2 Estigma, reconhecimento e justiça social.....	22
3.3 A comunidade de prática do Jiu-Jitsu brasileiro e seu potencial de inclusão social.....	31
4	
FOCO NA PESQUISA: questionário aplicado para praticantes de Jiu-Jitsu brasileiro com deficiência	35
4.1 O que o Jiu-Jitsu representa em sua vida?	36
4.1.2 Emoções afetos e autoconfiança	36
4.1.3 Igualdade, acesso e autorrespeito	38
4.1.4 Estima social	39
4.2 Adaptações.....	40
4.3 O Jiu-Jitsu brasileiro como profissão.....	42
5	
ASPECTOS RELATIVOS AO ENSINO DO JIU-JITSU BRASILEIRO.....	45
5.1 Do oriente ao ocidente: Conhecendo um pouco sobre a história do Jiu-Jitsu brasileiro	45
5.2 A formação profissional e o ensino do Jiu-Jitsu brasileiro	52
5.3 Novas formas de ensino do Jiu-Jitsu brasileiro	55

6	
FOCO NA PESQUISA: questionário aplicado para professores de Jiu-Jitsu brasileiro	63
6.1 Sobre a possibilidade de pessoas com deficiência praticarem o Jiu-Jitsu brasileiro.....	66
6.2 Segurança para ensinar o Jiu-Jitsu brasileiro para pessoas com deficiência	70
6.3 Grau de confiança para ensinar o Jiu-Jitsu brasileiro para praticantes com determinadas deficiências	74
6.4 Fontes de pesquisa dos professores.....	79
7	
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA COM PROFESSORES E PRATICANTES COM DEFICIÊNCIA.....	81
8	
CURSO DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL “ASPECTOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O JIU-JITSU BRASILEIRO”	85
8.1 Estrutura do curso	86
8.2 Avaliação do curso	88
9	
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CURSO DE ATUALIZAÇÃO	99
REFERÊNCIAS.....	101
ÍNDICE REMISSIVO	107

APRESENTAÇÃO

O esporte para pessoas com deficiência (PcD) vem crescendo mundialmente nas últimas décadas. No Brasil esta evolução se iniciou de maneira tardia se comparado aos Estados Unidos e alguns países Europeus. Segundo Bergossi e Mazo (2016), a Legislação Brasileira começa a tratar da inclusão da pessoa com deficiência de forma mais efetiva a partir da década de 1980, impulsionada pela comemoração do Ano Internacional da Pessoa Deficiente¹. Já em 1996, foi criado o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), iniciando a trajetória do esporte paralímpico nacional, sendo um marco no esporte para a pessoa com deficiência. Eventos paralímpicos atuais chamaram a atenção da mídia e impulsionaram a adesão da pessoa com deficiência ao esporte no país.

O Jiu-Jitsu² se desenvolveu no Japão durante o Shogunato, como arte marcial utilizada pelos Samurais. Na era Meiji, com a abertura dos portos japoneses, a arte marcial passou por um processo de “desportivização”. Segundo Elias e Dunning (1992) a desportivização configura um avanço no processo civilizatório:

A emergência do desporto como uma forma de confronto físico de tipo relativamente não violento encontrava-se, no essencial, relacionada com um raro desenvolvimento da sociedade considerada sob a perspectiva global: os ciclos de violência abrandaram e os conflitos de interesse e de confiança eram resolvidos de um modo que permitia aos dois principais contendores pelo poder governamental solucionarem as suas diferenças por intermédio de processos inteiramente não violentos, e segundo regras concertadas que ambas as partes respeitavam (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 49).

1 O termo utilizado atualmente é pessoa com deficiência.

2 Neste trabalho ao citarmos os termos “Jiu-Jitsu” ou “Jujutsu” estamos mencionando a arte marcial desenvolvida no Japão, enquanto ao usarmos o termo “Jiu-Jitsu Brasileiro” relacionamos aquele desenvolvido no Brasil.

Advindas deste processo, surgiram várias escolas, dentre elas a Kodokan liderada por Jigoro Kano. Cada escola desenvolvia seu estilo próprio de Jiu-Jitsu, Jigoro Kano criou o seu, conhecido atualmente como Judô (KANO, 1994). Kano (1994) aponta que “o Judô pode ser resumido como a elevação de uma simples técnica a um princípio de viver” e define três princípios fundamentais da modalidade: a suavidade (JU); a máxima eficiência com o mínimo de esforço (SEIRYOKU-ZEN-YO) e o bem-estar e benefícios mútuos (JITA-KYOEI).

O Jiu-Jitsu chegou ao Brasil a bordo do navio Benjamin Constant da Marinha Brasileira. No fim da primeira década do século XX, o japonês Sada Miyako, representante da academia Kodokan, foi contratado pela Marinha Brasileira com a função de ensinar as técnicas do Jiu-Jitsu para os oficiais de elite (CAIRUS, 2011; LISE; CAPRARO, 2018). O Jiu-Jitsu no Brasil como manifestação da Cultura de Movimento distanciou-se, tanto tecnicamente como filosoficamente, daquele praticado por Jigoro Kano e outras escolas Japonesas. Em outro território e época, seus praticantes transformaram a arte dando-lhe parte de suas identidades, e permeando-lhe com outros símbolos e significados, nascendo o Jiu-Jitsu Brasileiro (BJJ).

Segundo Rodrigues *et al.* (2018) o Jiu-Jitsu como arte marcial é carregado de valores, baseado no código de ética Samurai, o *Bushido*³. Tais valores éticos implicam na prática do Jiu-Jitsu, em seus rituais e na formação pessoal dos praticantes. Para Rufino e Darido (2009), no Brasil a arte se desenvolveu misturando aspectos da cultura oriental oriundos do *Bushido*, como a seriedade, respeito e dedicação, com a criatividade, adaptabilidade e versatilidade presentes na cultura brasileira do “malandro”.

Pode se dizer que o Jiu-Jitsu atraiu a atenção do público brasileiro da época pelos desafios intermodalidades, que mais tarde dariam origem ao MMA (*Mixed Martial Arts*), onde os

3 Segundo Coelho *et al.* (2016, p. 87): “Bushu = Guerreiro; Do = Caminho. O termo define a conduta do guerreiro em termos éticos e sociais”. Este código de conduta é composto de 7 princípios fundamentais: Justiça (Gi); Coragem (Yuu); Compaixão (Jin); Respeito (Rei); Honestidade (Makoto); Honra (Meiyo) e Lealdade (Chuu).

lutadores derrotavam seus adversários utilizando-se de golpes com alavancas e estrangulamentos⁴. A técnica prevalecia sobre a força bruta, confirmando o discurso ideológico da arte marcial de “máxima eficiência com o mínimo de esforço do corpo e espírito” propostos por Kano (1994). Assim sendo, presume-se que o aluno com deficiência poderia desenvolver seu Jiu-Jitsu e praticá-lo com eficiência. É válido destacar que atualmente existem federações que realizam competições de Jiu-Jitsu para pessoas com deficiência.

Como é praticado em grupos, o BJJ constitui uma comunidade de prática (CDP). De acordo com Wenger (2012), uma comunidade de prática pode ser vista como um sistema de aprendizagem social, exibindo características como estrutura emergente, relacionamentos complexos, auto-organização e limites dinâmicos de negociação contínua de identidade e significado cultural.

As comunidades de prática possuem três características marcantes. A primeira delas é que a comunidade de prática é um domínio, não é uma mera reunião de pessoas ou clube, mas uma identidade definida pelos interesses compartilhados, sendo criadas e sustentadas por pessoas engajadas no processo de aprendizado coletivo e compartilhado. A segunda característica diz respeito à noção de comunidade, onde os participantes se envolvem em atividades coletivas e discussões, ajudando-se e trocando informações, permitindo que aprendam uns com os outros. A terceira é ligada à prática, visto que os membros são praticantes que desenvolvem e compartilham um repertório de recursos, incluindo experiências, histórias, ferramentas e técnicas relacionadas a problemas recorrentes (SPENCER, 2014).

A comunidade de prática do BJJ existe tanto na esfera real, nas academias e escolas, como na esfera virtual. Podemos encontrar vários canais no *Youtube* e outras redes sociais destinados aos praticantes da arte marcial, onde são trocadas experiências

4 Muitas lutas terminavam sem a utilização de golpes traumáticos como socos e chutes. Podemos observar também na história destes confrontos lutadores franzinos e com porte físico menos avantajado vencerem oponentes bem mais fortes utilizando as técnicas oriundas do Jiu-Jitsu.

e informações. Os praticantes não constroem sua identidade no BJJ somente na academia, mas também online, compartilhando e discutindo técnicas e filosofias (SPENCER, 2014).

Ao realizarmos uma busca em redes sociais, encontraremos vários perfis de praticantes de Jiu-Jitsu Brasileiro com deficiência, porém pouco conteúdo produzido por eles e para eles. O estímulo para que este público produza conteúdo, além de “dar voz” e fortalecer a comunidade de prática, auxiliaria professores ao ensinar a modalidade para outras pessoas com deficiência, visto que haveria maior material para pesquisa.

Baseado no exposto acima, este livro nos conduz a uma pesquisa sobre alguns aspectos da relação entre o BJJ, a educação e a inclusão da pessoa com deficiência. Nesta pesquisa foram elaborados dois instrumentos de coleta de dados, sendo um deles direcionado para praticantes de BJJ com deficiência e outro para professores da modalidade. Aquele destinado às PcD visava entender o significado e as influências da prática do BJJ em sua vida. O outro, aplicado aos professores, busca conhecer supostos anseios acerca da inclusão da pessoa com deficiência em suas aulas.

As inquietações que originaram este trabalho, assim como seus resultados, serviram como base para a elaboração de um curso de formação continuada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) chamado “Aspectos da inclusão da Pessoa com deficiência e o Jiu-Jitsu Brasileiro”. O curso foi desenvolvido na plataforma *MOODLE* (versão 3.7.7) e oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação – SECTI, no primeiro período letivo de 2020, integrando a área de Prática Docente, com 30h de duração.

PESQUISA E ELABORAÇÃO DE UM CURSO DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Com objetivo de contribuir para a construção coletiva do conhecimento, não somente do professor, mas da comunidade de prática do BJJ, sobre a prática da modalidade por pessoas com deficiência, decidimos por elaborar e oferecer um curso de formação continuada. Porém, antes de pensarmos na formação continuada dos professores, era necessário conhecermos sua postura diante da temática, a forma como pesquisam, se atualizam, e buscam informações sobre sua prática profissional. Também era imprescindível entendermos a realidade dos praticantes com deficiência, e o que o BJJ significa para eles.

Para tal, realizamos uma pesquisa, e através da análise qualitativa dos dados coletados fomos capazes de entender melhor as relações entre a prática do BJJ e as pessoas com deficiência, assim como questões relativas ao ensino da modalidade para este público. O resultado desta pesquisa serviu como base para a elaboração do curso de atualização profissional “Aspectos da inclusão da pessoa com deficiência e o Jiu-Jitsu Brasileiro”.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que buscava compreender melhor a relação dos professores, das PcD e o BJJ. A pesquisa qualitativa, segundo Deslandes *et al.* (2002, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis”.

Nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados: (1) Questionário (Likert) respondido por 59 professores graduados acima da faixa marrom; (2) questionário semiestruturado respondido por 31 praticantes de BJJ com deficiência. Todos os participantes tomaram ciência do conteúdo da pesquisa e assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP/HUCFF/UFRJ) e aprovado sob o número CAAE 05460919.4.0000.5257.

O contato com os participantes foi realizado por redes sociais (*facebook, instagram, whatsapp*), e-mail e presencialmente (visitas a academias, projetos sociais e eventos relacionados ao tema). Decidiu-se por não restringir ou delimitar o convite à determinado grupo situacional ou regional, pois iria de encontro ao propósito do projeto, que é a inclusão das pessoas com deficiência e a utilização da tecnologia para o compartilhamento de conteúdo e comunicação entre praticantes, transpondo as barreiras geográficas.

Para análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de categorização do método de análise de conteúdo, que tem

como objetivo fornecer, por condensação, uma representação agrupada dos dados brutos (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

Ainda segundo Bardin (2016) os métodos de análise de conteúdo têm entre seus objetivos a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, possuindo duas funções, que podem ou não se dissociar:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- Uma função de “administração de prova”: Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova” (BARDIN, 2016, p. 35).

Optamos por utilizar o método de análise de conteúdo para tratar as questões discursivas, e as justificativas das questões objetivas, pois não nos interessa apenas a simples descrição dos conteúdos, e sim o que estes conteúdos podem nos ensinar sobre a relação entre o ensino do BJJ e a inclusão da PcD. O tratamento das mensagens foi feito com base na descrição, inferência e interpretação.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento

intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra (BARDIN, 2016, p. 45).

Após reunirmos as respostas de ambos os questionários e organizarmos em uma planilha no programa *excel* (versão 2007) utilizamos da técnica de categorização para desvendar as categorias/classes presentes no conteúdo das falas dos participantes. Primeiramente fizemos um inventário, isolando os elementos presentes nas falas dos participantes, e posteriormente classificamos as falas de acordo com as semelhanças/diferenças destes elementos. Após uma análise preliminar dos resultados desta coleta de dados, iniciamos a elaboração do produto desta pesquisa, que visa tanto a formação continuada de professores quanto o fortalecimento da comunidade de prática virtual dos praticantes de Jiu-Jitsu Brasileiro com deficiência.

Além da busca pelos praticantes nas redes sociais e a aplicação dos questionários criamos o “Grupo de Estudos e Difusão do Jiu-Jitsu Brasileiro da Pessoa com Deficiência” (GED BJJ-PCD). A intenção deste grupo é reunir os praticantes com deficiência e pessoas interessadas na temática, estimular a produção de conteúdo por eles, além da divulgação de ações e eventos. Foram criados perfis do GED BJJ-PCD no *Instagram*, *Facebook*, *Youtube* e um grupo no *Whatsapp*, possuindo nesta fase embrionária um alcance de 150 pessoas inscritas.

Após a análise dos dados, elaboramos um curso de atualização profissional chamado “Aspectos da inclusão da pessoa com deficiência e o Jiu-Jitsu Brasileiro”. O curso foi elaborado no AVA MOODLE (versão 3.7.7) e oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação – SECT, sendo ofertado no primeiro período letivo de 2020, integrando a área de Prática Docente. As inscrições ocorreram entre 14 de janeiro de 2020 e 13 de fevereiro de 2020, tendo 282 inscritos no total. Destes foram selecionados 108 participantes, que

se encaixavam nos critérios de seleção estabelecidos pelo Cecierj (Ser profissional da Educação graduado, licenciado ou licenciando a partir do 7º período ou 4º ano). Para este curso foi aberta uma exceção a esta regra, sendo possível a realização do curso por professores de Jiu-Jitsu Brasileiro graduados na faixa preta que não possuíam nível superior.

ASPECTOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

3.1 Da eliminação à inclusão da pessoa com deficiência

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Inicialmente, é necessário debruçarmos sobre o processo de inclusão da PcD, com intuito de compreendermos melhor algumas questões relativas à sua inclusão no BJJ. É necessário atentarmos ao processo histórico até o início do movimento de inclusão da PcD, tentando enxergar sob a trama de relações econômicas e socioculturais o lugar e a representatividade da PcD aos olhares dos seus pares sociais. Segundo Barboza e Almeida Junior (2017, p. 24), “o entendimento da deficiência adotou através dos séculos, pelo menos, três modelos distintos”, dentre eles o modelo moral, modelo da prescindibilidade e o modelo médico/reabilitador.

Nos primórdios da civilização humana, quando as tribos nômades necessitavam se deslocar à procura de condições favoráveis para sobrevivência as PcD eram eliminadas ou abandonadas por não conseguirem sobreviver às ameaças do ambiente ou acompanhar sua comunidade. Tempos depois, após o domínio das técnicas agrícolas e o assentamento das comunidades em locais fixos, a religião, os costumes e a cultura dos diferentes povos influenciavam para a segregação da PcD. Na Grécia Antiga, onde a estética e os corpos atléticos eram cultuados pela sociedade, as pessoas com deficiência eram abandonadas por suas famílias ou eliminadas. Já na Palestina o pecado era tido como causa das deficiências, sendo a pessoa igualmente excluída (PEREIRA, 2009).

Ainda segundo Pereira (2009), na Idade Média as explicações místicas e religiosas traziam uma imagem negativa e pecaminosa da PcD. Porém as cruzadas e guerras religiosas mutilaram muitos soldados, o que pode ter levado a Igreja a aceitar que uma deficiência e a alma pudessem coexistir no mesmo indivíduo. Pereira

(2009) pontua que, apesar de discriminadas, algumas PcD recebiam favorecimento e tratamento especial, dependendo do seu local de origem e de sua deficiência, baseados em crenças, questões místicas ou relacionados a alguma funcionalidade específica no contexto social. Além dos heróis de guerra, os cegos eram acolhidos de forma diferenciada em algumas sociedades, possuindo funções relevantes como memorizadores e propagadores religiosos.

Neste período supracitado, predominavam os modelos da “moral” e da “prescindibilidade”, que segundo Barboza e Almeida Junior (2017, p. 24) “[...] caracteriza por uma justificação religiosa da deficiência e pela percepção de que a pessoa com deficiência nada tem a contribuir para a comunidade, é um indivíduo improdutivo, verdadeira carga a ser arrastada pela família ou pela sociedade”.

Posteriormente, com a expansão comercial a imagem da PcD se vincula cada vez mais ao sistema econômico e sua capacidade produtiva. Com os avanços da ciência e sua relativa sobreposição à religião como norteadora ideológica e cultural da sociedade, outro olhar foi lançado à PcD. O paradigma cartesiano e mecanicista, que compara o corpo humano a uma máquina, colaborou para o surgimento do conceito de “normalidade” (PEREIRA, 2009). O corpo da PcD neste caso é considerado anormal, disfuncional. A medicina busca formas de classificá-lo, “consertá-lo”. Segundo Glat e Blanco (2013, p. 19) “a educação especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico”. A Educação para PcD possuía um viés terapêutico, voltado para inserção desses indivíduos à sociedade e para autonomia na vida diária.

Esse modelo, denominado “modelo reabilitador”, tem como características principais a substituição da divindade pela ciência e a admissão da possibilidade de algum aporte para a sociedade por parte da pessoa com deficiência, na medida em que sejam “reabilitadas” ou “normalizadas”. A pessoa com deficiência poderia tornar-se “rentável” socialmente desde que conseguisse assemelhar-se às demais pessoas válidas e capazes, o máximo possível. As deficiências, à

luz da ciência, decorrem de causas naturais e biológicas e são situações modificáveis, havendo possibilidade de melhoramento da qualidade de vida das pessoas afetadas (BARBOZA; ALMEIDA JUNIOR, 2017, p. 25).

Percebemos que a PcD ainda permaneceu segregada e relegada à caridade e à filantropia. No sentido contrário a aceitação das diferenças, espera-se encontrar uma forma de normalizar esse indivíduo de corporeidade “desviante”. A sociedade espera que a PcD se adeque a ela, que transforme sua existência para ser produtora. Se por um lado os avanços na medicina melhoraram a qualidade e expectativa de vida da PcD, por outro lado o foco se voltava para a deficiência da pessoa, subestimando suas aptidões. Neste cenário, a discriminação da pessoa com deficiência se mantinha enquanto o ambiente social permanecia inerte e imutável. O problema não é encarado como sendo da sociedade, mas sim da pessoa com deficiência (BARBOZA; ALMEIDA JUNIOR, 2017).

Segundo Palacios (2008) durante maior parte do século XX, nas sociedades ocidentais, a anormalidade e deficiência do indivíduo implicavam em dependência da família e da assistência social em instituições especializadas. A deficiência era considerada uma tragédia para família e um problema para o resto da sociedade. No entanto, no final dos anos 60, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, um número crescente de PcD começou a se mobilizar para condenar este estigma de “cidadãos de segunda classe”, alertando sobre o impacto das barreiras sociais e ambientais, as atitudes discriminatórias e estereótipos culturais negativos que descapacitavam as pessoas com deficiência. A “desmedicalização”, “desinstitucionalização” e o direito de ser e decidir sobre os rumos de sua própria vida caracterizaram o “movimento de vida independente”. A luta por reconhecimento e o ativismo político das pessoas com deficiência abriram caminho para uma nova era nas áreas de direitos civis e da legislação discriminatória.

O paradigma da inclusão ganha força durante a década de 90, inicialmente com a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, que apresenta os procedimentos padrões das Nações Unidas

em relação a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Segundo Barboza e Almeida Junior (2017) um marco importante para o desenvolvimento de um modelo social e de inclusão da PcD foi a adoção da Assembleia Geral da ONU, em 13 de dezembro de 2006, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Destaca-se nesta convecção: a ampla participação de PcD; o propósito de proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e fundamentais por todas as PcD; promover o respeito por sua dignidade, além de promover o modelo social que altera o tratamento legislativo da matéria. Desta forma, através de políticas afirmativas buscou-se a transição de um processo de integração para inclusão da pessoa com deficiência.

3.2 Estigma, reconhecimento e justiça social

As políticas afirmativas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência têm como objetivo a busca por justiça social. Porém, segundo Fraser (2006) a justiça social é *bidimensional*. Uma das dimensões possui caráter econômico e a outra cultural ou simbólico. Ainda conforme a autora, o remédio para injustiça econômica seria a *redistribuição*, e para a injustiça cultural o *reconhecimento*.

A injustiça econômica está relacionada às privações resultantes de um passado exploratório e de dominação do homem sobre o homem. Segundo Fraser (2006, p. 232) seus exemplos incluem:

[...] a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado).

A injustiça cultural ou simbólica recorre na dominação cultural, de representação, produção e interpretação simbólica na sociedade. Fraser (2006, p. 232) exemplifica da seguinte forma:

Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas este-reotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana).

As duas classificações de injustiça se entrelaçam e permeiam-se no real. É comum grupos sociais submeterem-se a estes dois tipos de injustiça simultaneamente (coletividades bivalentes), necessitando tanto remédios redistributivos como de reconhecimento em busca de justiça social. Daí pode decorrer o seguinte dilema: Na redistribuição, geralmente busca-se uma desdiferenciação do grupo (exemplo igualdade salarial entre gêneros) enquanto na luta por reconhecimento tende-se a fortalecer as especificidades para afirmar seu valor (FRASER, 2006).

Podemos considerar as PcD como uma coletividade bivalente. Como exposto anteriormente, vemos uma injustiça histórica que transita da eliminação à segregação. A problemática do acesso à educação e qualificação profissional acarreta numa dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. No Brasil, algumas ações afirmativas de caráter redistributivo tentam diminuir esta injustiça. Alguns exemplos de ações afirmativas são a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; o Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e o Decreto nº 9.508, de setembro de 2018, que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Visto que investigaremos as relações decorrentes da prática do BJJ

pelos PcD, não adentraremos na seara da injustiça econômica e das ações afirmativas e redistributivas, pois destoam do objetivo deste estudo. Logo, consideramos como foco a injustiça cultural e a luta pelo reconhecimento.

O ponto de partida para uma teoria social do reconhecimento é a premissa básica de que a vida social é ditada pelo imperativo do reconhecimento mútuo. Pois, só é possível conceber-se e compreender-se como indivíduo a partir da perspectiva criada pela interação com os outros indivíduos. Segundo Honneth (2003) o reconhecimento recíproco só pode existir como a apresentação de uma totalidade singular de consciência em outra totalidade de consciência.

As contribuições teóricas do “interacionismo simbólico” de George Herbert Mead (1863-1931) e as intuições da teoria da intersubjetividade elaboradas por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) em sua juventude desembocariam na distinção de três formas de reconhecimento recíproco (ALBORNOZ, 2011). Partindo da formulação destas três esferas, Honneth (2003) busca uma formulação complementar e pensa as três dimensões do reconhecimento como algo que se diferencia à medida em que se realiza na rede dos afetos, na dos direitos e da solidariedade conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento segundo Honneth (2003)

Estrutura das relações sociais de reconhecimento			
Modos de reconhecimento	Dedicação Emotiva	Respeito cognitivo	Estima Social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de Reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima

continua...

continuação

Estrutura das relações sociais de reconhecimento			
Formas de desrespeito	Maus tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honneth (2003).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Na esfera dos afetos se tece o reconhecimento entre as pessoas próximas, nas relações primárias. O relacionamento de interdependência simbiótica entre o bebê e a mãe, além de ser o primeiro contato do indivíduo com outro, é o início da aventura infantil do pré-reconhecimento em que se constrói, ao mesmo tempo, o amor de si mesmo e a autoconfiança, possibilitados pela experiência do amor do outro. Nos primeiros meses de vida, o bebê tem todas suas carências afetivas e fisiológicas atendidas pela mãe e entes mais próximos. Nesta fase simbiótica, ele ainda não tem condições de diferenciar cognitivamente ele mesmo, o ambiente e o outro. Conforme a mãe volta à sua rotina, o sentimento de onipotência do bebê aos poucos é quebrado, ele percebe que o ambiente e o outro não existem ao seu dispor, para sanar suas carências e necessidades. Deste processo de desilusão, inicia-se o reconhecimento do outro como um ser de direito. Através do envolvimento afetivo oriundo dos relacionamentos de amizade e amor, o indivíduo adquire a segurança para se estar só, sabendo que existem pessoas que se importam e estarão disponíveis quando precisar (HONNETH, 2003).

Ainda segundo Honneth (2003) o reconhecimento na esfera dos direitos se dá de modo diferente da esfera afetiva em muitos aspectos. Somente podemos nos enxergar como indivíduos com direitos, a partir de momento que somos conscientes do nosso dever face aos direitos do outro. Nesta esfera podemos perceber dois tipos diferentes de respeito jurídico e reconhecimento dos direitos. Aquele “generalizado” que assume todos seres humanos serem dignos de direitos, e outro relacionado com o status social do sujeito. Nesta zona de interpretação subjetiva do status

e estima, e na busca por direitos políticos de participação está situada a luta por reconhecimento nesta esfera.

Além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico supracitados, os sujeitos carecem de uma estima social que lhes permita a reflexão positiva de suas propriedades e capacidades concretas. Nas sociedades pré-modernas, articuladas em estamentos, a estima social do indivíduo era designada pela “honra” ou “origem”, relacionada ao assentamento social obtido por nascimento. Com as mudanças estruturais nas sociedades modernas, as categorias “honra” e “origem” deram lugar a “reputação” ou “prestígio” social, que se referem ao resultado da participação individual na sociedade (HONNETH, 2003).

Podemos perceber que “a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de reconhecimento e assentimento” (HONNETH, 2003, p. 213) e que através dos efeitos positivos do reconhecimento, o indivíduo adquire de maneira intersubjetiva uma compreensão positiva de si mesmo, baseada na autoconfiança, autoestima e autorrespeito. Do mesmo modo, podem ocorrer formas de violência que abalem estas relações positivas, baseadas no desrespeito, sendo classificadas como: maus tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensa.

Os maus tratos e a violação são formas “em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo, representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal” (HONNETH, 2003, p. 215). Ainda segundo o autor, o que se subtrai do sujeito neste tipo de desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito natural pela disposição autônoma do próprio corpo, que foi adquirido primeiramente na socialização via dedicação emotiva. Desta forma, é degradada a confiança em si mesmo.

Na esfera dos afetos e das relações primárias, essa concepção de fragilidade da PcD assumida por parte dos entes mais próximos pode, de certa forma, interferir no processo de conquista da autoconfiança, uma vez que uma relação de superproteção parental retardaria ou anularia a fase da separação simbiótica.

Em outro extremo, a rejeição parental da PcD também afetaria essa autoconfiança, com a negação do amor e suprimento das carências afetivas.

A segunda forma de desrespeito refere-se aqueles infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. Esta afronta a imputabilidade moral do indivíduo, que foi adquirida com o desenvolvimento das relações jurídicas, acarreta perda do autorrespeito, da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com os outros (HONNETH, 2003).

O impedimento do direito de ir e vir, de comunicar-se, de ter acesso à educação e emprego, de opções de lazer e prática desportiva são exemplos de desrespeito relacionados a esfera jurídica. Quando a sociedade impõe barreiras de acesso aos serviços básicos e ao convívio social pleno da PcD, seja por falhas estruturais físicas ou preconceitos, lesa-se o autorrespeito.

A degradação e ofensa se refere a depreciação de modos de vida, individuais ou coletivos. Quando uma reorganização da hierarquia social de valores da sociedade “degradam algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social as suas próprias capacidades” (HONNETH, 2003, p. 217). Assim, a autoestima do indivíduo é lesada.

A partir do momento em que se enxerga a PcD apenas pela ótica de suas limitações, nega-se suas potencialidades e qualidades. Este olhar preconceituoso desmerece e ostenta somente o que a pessoa não é capaz de fazer ao invés de vislumbrar o que ela de fato é capaz. Segundo Silva (2006) quando reconhecemos alguém pelo estigma ou rótulo, o relacionamento passa a ser com este rótulo e não com a pessoa. Deste modo idealiza-se a vida particular da pessoa com deficiência, relacionando todas suas ações, positivas ou negativas, com sua deficiência. Muitas vezes, como estratégia de defesa e autopreservação a PcD aceita e defende esses apontamentos que negam suas possibilidades de escolha e atuação, reforçando o assistencialismo que tem sua limitação

como princípio norteador. Neste caso presenciamos formas de desrespeito que afetam a autoestima do indivíduo.

Para Fraser (2007, p. 114) o “não reconhecimento é uma questão de impedimentos, externamente manifestados e publicamente verificáveis, a que certos indivíduos sejam membros integrais da sociedade”. Ainda segundo a autora, para uma paridade participativa, necessária para a justiça social, é necessário que os padrões socialmente institucionalizados de valoração cultural sejam igualitários a todos, e permitam oportunidades iguais de alcance de estima social.

No caso da PcD, um obstáculo para o reconhecimento é o preconceito. Segundo Silva (2006, p. 425) “O preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido como uma ameaça”. Tal ameaça neste caso seria a própria deficiência. Em uma sociedade que valoriza corpos com padrões estéticos musculosos, relacionados a um suposto estilo de vida “saudável”, o corpo marcado pela deficiência, remete a imperfeição e a fragilidade que se quer negar. Podemos inferir que muitas vezes a PcD carrega consigo um estigma.

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos [...] Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Além disso, houve alterações nos tipos de desgraças que causam preocupação (GOFFMAN, 1981, p. 5).

Segundo Goffman (1981, p. 5), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados

comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Estabelece-se demandas e expectativas sobre aquilo que se espera que um indivíduo deva ser, e o seu lugar dentro da sociedade, conceituado pelo autor como “identidade social virtual”, e há aqueles atributos que o indivíduo de fato possui, aquilo que ele de fato é, que entrega ao ambiente social, a sua “identidade social real”. A discrepância entre a identidade social virtual e real tende a deteriorar a identidade social do indivíduo, segundo Goffman (1981, p. 20) “ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo”.

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais (GOFFMAN, 1981, p. 7).

Segundo o autor, a relação entre o indivíduo estigmatizado e os outros pode não ser harmoniosa, chegando a haver certo embaraço no contato social direto. Em um primeiro contato direto a pessoa que não possui certo estigma pode sentir-se desconfortável por não saber como agir diante do estigmatizado, assim como o detentor da marca pode se sentir julgado ou tratado de forma diferente que os demais. Tal desconforto tende a desaparecer quando há maior intimidade entre os indivíduos.

Outra questão apontada por Goffman é que o estigmatizado pode querer ocultar a razão de seu estigma levando ao isolamento ou ao convívio restrito entre os que possuem estigma semelhante. Em outras situações a pessoa pode querer a qualquer custo “corrigir” ou “consertar” seu estigma, submetendo-se a tratamentos e intervenções arriscadas.

Percebemos que a distorção da identidade social virtual que inferioriza uma pessoa com deficiência, acontece através de um

preconceito e de uma idealização de sua vida. Goffman (1981) aponta que esse indivíduo estigmatizado muitas vezes se identifica com essa visão que o inferioriza, e tende a acreditar que realmente seja inferior aos seus pares sociais. Ainda segundo o autor:

O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito (GOFFMAN, 1981, p. 12).

Algumas PcD que nunca tiveram contato com o BJJ podem considerá-lo uma prática fechada e restrita por ser uma arte marcial, desenvolvida para o combate e a guerra. No entanto, com maior contato com a modalidade, se percebe justamente que é uma prática adequada e com potencial inclusivo.

Podemos considerar neste caso a prática do BJJ, de acordo com a teoria do autor, como um desidentificador. Para Goffman (1981) a informação social é aquela que passamos para o meio social sobre nossas características “mais ou menos permanentes” e se dá através de “símbolos”. Há os “símbolos de prestígio” que se referem aquelas características que garantem uma posição social privilegiada, e em oposição a estes há os “símbolos de estigma”. Os desidentificadores são uma terceira categoria que tende a quebrar uma imagem deteriorada, de forma real ou ilusória, e consolidar uma nova visão do indivíduo, desvinculando-o de sua imagem virtual.

Percebemos que o preconceito arraigado e consolidado historicamente pelos modos de relacionamento da sociedade com a deficiência (modelo moral, da prescindibilidade, reabilitador e da integração) afetam diretamente a autorrelação prática de autoconfiança, autorrespeito e autoestima da PcD. Uma das maneiras para combater o preconceito é tornar possível a identificação entre os indivíduos. Segundo Silva (2006) “A identificação só é possível por meio da convivência, na medida em que enfatiza o que não é igual e, ao mesmo tempo, ressalta a ideia de ser

igual na diferença, desafiando os receios do estranhamento e do medo”. Portanto, inferimos que as comunidades de prática, por sua característica primordial de unir pessoas com um mesmo objetivo, seja facilitadora e meio de convivência.

3.3 A comunidade de prática do Jiu-Jitsu brasileiro e seu potencial de inclusão social

Faz-se necessário elucidar alguns conceitos etiológicos, tais quais os termos “arte marcial”, “lutas” e “modalidades esportivas de combate”. A palavra “arte” vem do latim “ars” e significa técnica, capacidade de fazer alguma coisa e “marcial” vêm de “martiale” referente à guerra ou militares. Segundo Paiva (2015, p. 26) artes marciais são:

Atividades de combate fortemente relacionadas ao regionalismo, no qual o objetivo de defesa de uma comunidade pode ser implícito ou explícito. Influenciadas por aspectos culturais/étnicos são práticas que podem atuar nas esferas: física, espiritual e social.

Já luta vem do latim “lucta” que significa pugna, esforço. Paiva (2015, p. 25) conceitua da seguinte forma:

Jogos regidos pela lógica da oposição entre duas ou mais pessoas (agon), no qual, embora o objetivo seja variável, possui como características específicas o ataque a qualquer momento, ataque e defesa de alvos intrínsecos aos indivíduos (fusão ataque/defesa) e a possibilidade de ataque simultâneo ou mútuo.

As modalidades esportivas de combate são formas “desportivizadas” das lutas e artes marciais, cujo objetivo principal é simular em parte os combates corpo a corpo “verdadeiros” (PAIVA, 2015). Geralmente, possuem regras pré-estabelecidas, sistemas de pontuação além de campeonatos, torneios e federações que regulamentam sua prática. O Jiu-jitsu Brasileiro pode ser enquadrado

dentro das três terminologias, e se optássemos a utilizar apenas uma delas, correríamos o risco de limitar o seu entendimento.

Contudo, trataremos o Jiu-Jitsu Brasileiro como uma comunidade de prática com potencial de inclusão social. Veremos adiante que este fato será sustentado pelo discurso dos praticantes de BJJ com deficiência. Além dos benefícios à saúde e conhecimentos técnicos da modalidade, é evidente que valores éticos e morais são incentivados transversalmente na prática do BJJ. Nos Emirados Árabes Unidos (EAU) o BJJ está incluído nas escolas como uma disciplina, já no Brasil seus conceitos podem aparecer dentro do conteúdo de “lutas”, na disciplina de Educação Física. Independente disto, podemos inclui-lo na classificação de “educação não formal”, visto que é ensinado em diversas academias de lutas e projetos sociais.

Segundo Barboza e Dutra (2017) o interesse das PcD por atividades esportivas organizadas começou após a segunda guerra mundial, influenciado pelos benefícios demonstrados pelo médico alemão Ludwig Guttmann no hospital de Stoke Mandewille. A atividade física poderia proporcionar a PcD melhoras na saúde, longevidade, autonomia entre outros. Ainda segundo os autores, em um país com tamanha desigualdade como o Brasil, a prática esportiva possui um papel fundamental para a inclusão social, pois é o local onde o jovem encontra, oportunidades que lhe são negadas em outros setores da sociedade.

Como vimos na introdução, através da comunidade de prática do Jiu-Jitsu Brasileiro as pessoas se unem para compartilhar variadas experiências motivadas por um interesse em comum. Unidas pela vontade de aprender a modalidade, pessoas com e sem deficiência se aproximam através da experiência compartilhada. A quebra do preconceito pode ocorrer dessa relação de proximidade entre os sujeitos.

O termo “comunidade de prática” foi apresentado por Lave; Wenger (1991) ao conceituarem a Teoria da Cognição Situada (TCS), que constata que a aprendizagem não é algo estanque e separado do resto de nossas vidas, sendo inerente à natureza do ser humano. Dentro da TCS, as comunidades de prática representam

estruturas básicas de fomento à aprendizagem social (MOSER; SCHENEIDER; MEDEIROS, 2013).

Communities of practice are everywhere. We all belong to a number of them—at work, at school, at home, in our hobbies. Some have a name, some don't. Some we recognize, some remain largely invisible. We are core members of some and occasional participants in others. Whatever form our participation takes, most of us are familiar with the experience of belonging to a community of practice (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 5).

Nas comunidades de prática, o aprendizado surge do relacionamento e interação entre os integrantes e do constante desequilíbrio causado pela diversidade de saberes dos indivíduos com suas experiências de vida singulares. A identidade dos participantes permanece em constante transformação, visto que as relações sociais entre os membros geram espaços para o fluxo de informações e conhecimentos já existentes e para a criação de novos, contribuindo para o desenvolvimento individual e coletivo (WENGER, 2008).

Supomos que a comunidade de prática do BJJ pode colaborar na construção de efeitos positivos do reconhecimento. Ao visitar academias de BJJ, é comum ouvirmos os praticantes denominarem o grupo como “família”. O sentimento de comunidade e pertencimento criado entre os praticantes pode colaborar para o fortalecimento da autoconfiança do atleta com deficiência, visto que experienciará relacionamentos de amizade e afeto. Ao mesmo tempo que adquire autoconfiança, a PcD tende a diminuir uma suposta superproteção que possa ocorrer no seu âmbito familiar, pois mostra-se capaz de lutar o BJJ.

Teoricamente, quando começam a praticar Jiu-Jitsu Brasileiro tanto os atletas com deficiência, quanto os sem deficiência, passarão por “apuros”. A complexidade da arte, que utiliza movimentos pouco usuais da vida cotidiana, é um exercício de humildade e uma constante evolução. Spencer (2014) diz que o BJJ pode significar para alguns indivíduos um “choque de

realidade”, por exemplo quando o sujeito que se acha imbatível por possuir uma pujança física é derrotado pelo atleta franzino. Analogamente, para o atleta com deficiência pode ser um choque de realidade perceber-se capaz de derrotar atletas sem deficiência e mais fortes que ele. O atleta com deficiência logo perceberá que, dentro do universo do BJJ, submete-se as mesmas regras, passará por dificuldades e terá que vencer desafios como os atletas sem deficiência. Este tipo de vivência influi na construção de seu autorreconhecimento, autorrespeito e autoimagem.

O Jiu-Jitsu Brasileiro como prática educativa e de inclusão da PcD necessita transcender a ideia de “esporte como meio de reabilitação” para “esporte como meio de inclusão”. Devemos transpor a criação do “mito do herói”⁵, utilizando a imagem da PcD como motivação para outras pessoas realizarem algum feito. A inclusão da PcD se dá no esporte por sua representatividade, e por ser um espaço de expressão e luta por reconhecimento.

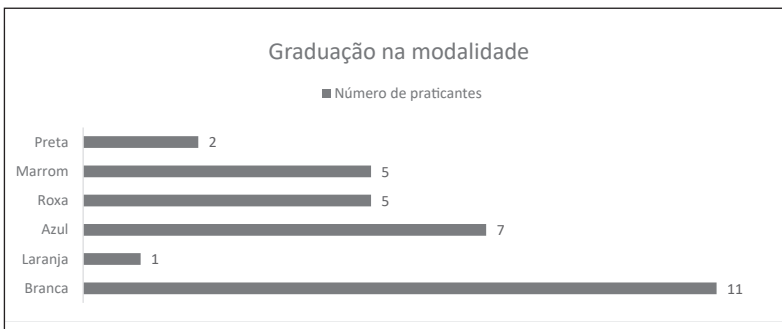
5 Segundo Campbell (1949) a função dos mitos e ritos de passagem é de prover símbolos que levem o ser humano a avançar, indo de um ponto a outro de sua existência, em detrimento daqueles símbolos que o fazem recuar. Neste caso relacionamos o mito do herói ao contexto das pessoas com deficiência, no sentido de que qualquer ação realizada por estas pessoas, tende a servir como estímulo para outras pessoas “seguirem em frente”. Compreendemos que há um discurso recorrente de superação, onde qualquer feito realizado por uma pessoa com deficiência, mesmo aqueles que deveriam ser rotineiros e comuns, como por exemplo o direito de praticar um esporte, se tornam uma jornada heroica e de superação miraculosa. Infelizmente somente há superação porque a sociedade impõe barreiras para estes indivíduos.

FOCO NA PESQUISA: questionário aplicado para praticantes de Jiu-Jitsu brasileiro com deficiência

Aplicamos um questionário elaborado no *Google forms* a praticantes de Jiu-Jitsu Brasileiro, obtendo 31 respostas. Dos participantes, 9 residem no estado de São Paulo, 4 no Rio de Janeiro, 4 no Espírito Santo, 3 em Minas Gerais, 2 no Mato Grosso do Sul e 1 nos estados do Amazonas, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Sergipe, Goiás e no Distrito Federal. O questionário também foi respondido por 2 praticantes de Portugal. Com objetivo de preservar a identidade dos respondentes, os praticantes com deficiência serão identificados pela letra “A”, seguido de um número.

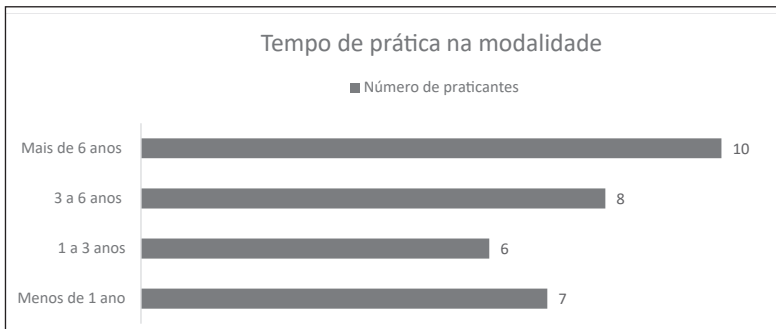
Em relação as deficiências, 28 são praticantes com deficiência física, 1 com deficiência visual, 1 com deficiência auditiva e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O praticante com TEA contou com a ajuda da mãe para responder as perguntas do questionário. A graduação dos participantes e o tempo de prática na modalidade estão dispostos nas Figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 – Gráfico sobre a graduação dos praticantes com deficiência na modalidade



Fonte: O autor.

Figura 2 – Gráfico sobre o tempo de prática dos praticantes com deficiência na modalidade



Fonte: O autor.

4.1 O que o Jiu-Jitsu representa em sua vida?

A pergunta “O que o Jiu-Jitsu representa em sua vida?” revelou alguns aspectos da relação entre a modalidade e a vida dos praticantes com deficiência. As respostas dos praticantes remetem a diversos benefícios proporcionados pela prática da modalidade. Analisando as respostas, encontramos três categorias predominantes: “Emoções, afetos e autoconfiança”, “Igualdade, acesso e autorrespeito” e “Estima social”. Estas três categorias vão ao encontro das premissas de Honnet (2003) sobre as três esferas do reconhecimento, explorados no tópico “Reconhecimento e Justiça social” deste capítulo de livro. Os tópicos 4.1.2 ao 4.1.4 correspondem as três categorias encontradas na análise de conteúdo desta questão do questionário.

4.1.2 Emoções afetos e autoconfiança

A primeira categoria está relacionada com a forma de reconhecimento em suas relações primárias, advindas da dedicação emotiva, do amor e da amizade. Como visto anteriormente, para Honnet (2003) as formas de desrespeito relacionadas a esta forma de reconhecimento são os maus-tratos e a violação, ameaçando a integridade física dos indivíduos. Por outro lado, quando há

um efeito de reconhecimento positivo nesta esfera, o indivíduo adquire uma compreensão positiva de si mesmo, a autoconfiança.

As relações afetivas construídas no Dojo, promovidas pelo encontro de pessoas diversas reunidas com um mesmo propósito, gera um sentimento de pertencimento e acolhimento. É normal neste ambiente os integrantes utilizarem o termo “família” para descrever o grupo, como visto nos seguintes relatos:

“É uma família. O Jiu-Jitsu hoje representa minha vida. Representa superação. O Jiu-Jitsu me ajudou, e ainda ajuda a aceitar como estou” (A27).

“Muita coisa, uma delas é família” (A28).

Percebemos também que a prática da modalidade tem influência na autoconfiança do indivíduo, atuando sobre um hipotético sentimento de fragilidade ocasionado pela deficiência, superproteção parental ou rejeição causada pelo estigma. Além das técnicas de defesa pessoal, a melhora do condicionamento e de outras valências físicas instigam a autoconfiança dos praticantes.

“No início foi a autoconfiança, me ajudou a voltar a acreditar em mim. Na parte física me devolveu a força e equilíbrio, melhorou até a parte de sensibilidade que era exagerada no início. Parece besta, mas o simples fato de tropeçar em uma calçada por não conseguir dobrar o joelho para subir um obstáculo, e ao invés de cair e se machucar, você executar um rolamento e ficar de pé como se nada tivesse ocorrido, evita um transtorno pra quem está nessa situação que vale a pena” (A 17).

“Melhorou meu equilíbrio, aumentou a massa muscular, aliviou a pressão nas articulações e emagreci. Aumentou a autoestima, pois sinto que consigo me defender e ganhei muitos amigos” (A2).

“Qualidade de vida e autodefesa” (A 20).

4.1.3 Igualdade, acesso e autorrespeito

A segunda categoria refere-se ao reconhecimento nas relações jurídicas e dos direitos – advindas do respeito cognitivo – que, quando violados pela privação legal e exclusão, ameaçam a integridade social do indivíduo. Entretanto, quando os direitos estão assegurados e o cidadão goza de iguais condições de acesso e usufruto que seus pares sociais; tem-se a auto relação prática de reconhecimento do autorrespeito. Este sentimento de equidade pode ser observado no seguinte relato:

“Para mim o Jiu-Jitsu tem sido a minha vida, pois treino todos os dias e não consigo mais viver sem ele. Ajuda a superar os problemas do dia a dia e da vida! Lá no tatame somos todos iguais, e todos são tratados igualmente em um mesmo propósito” (A12).

Notamos também que o direito à prática desportiva nem sempre abrange as pessoas com deficiência. Muitos esportes possuem barreiras que dificultam, ou até impedem, a prática pelas PcD. Tratando-se de alto rendimento, muitas modalidades não possuem competições, cerceando o direito de participação deste público.

“O Jiu-Jitsu me tirou de um período depressivo e me incluiu novamente à uma arte marcial muito em comum com o Judo, a qual sou faixa marrom e precisei parar pois não é permitido competição para amputados” (A1).

A prática desportiva é também uma forma de expressão. As modalidades esportivas de combate são um constructo cultural da humanidade, de rico conteúdo simbólico, cujo significado varia de acordo com tempo e espaço. O Jiu-Jitsu surge como espaço de expressão para a PcD.

“Para mim uma liberdade de expressão, onde aprendo o autocontrole” (A23).

4.1.4 Estima social

A terceira categoria trata do reconhecimento na comunidade de valores, da reputação e prestígio social, que são resultados da participação do indivíduo na sociedade. A degradação e a ofensa são as formas de desrespeito relacionadas a esta esfera do reconhecimento, denegrindo a honra e dignidade do indivíduo. Quando o indivíduo goza de estima social pela ampliação de sua participação em diversos contextos, observa-se o efeito positivo da autoestima.

Para Honneth (2003), a autoestima está intimamente ligada às capacidades do indivíduo e o valor social atribuído a elas. A carga simbólica existente entre os conceitos de “identidade social virtual” e “identidade social real”, tende a estigmatizar a PcD geralmente pela idealização de suas vidas, de suas capacidades, de seus sofrimentos ou alegrias.

Os indivíduos estigmatizados são julgados como incapazes de realizar certas atividades ou ocupar determinadas posições dentro de certa escala social. Percebemos que a prática do BJJ pode colaborar para a afirmação da identidade social real dessas pessoas, enfatizando suas capacidades, removendo rótulos. A evidência da identidade social real, em detrimento da identidade social virtual, gera a autoestima.

“Através da prática do Jiu-Jitsu, melhorei minha autoestima, passei a ter autocontrole, além de melhorar minha saúde física e mental” (A30).

“Foi um renascer para o esporte e aumentou minha autoestima. Ajuda a aliviar o stress diário e a melhorar minha condição física” (A22).

“Jiu-Jitsu me deu uma nova vida, me devolveu motivos e estima” (A4).

No contexto econômico de uma sociedade capitalista, muitas vezes os valores são pautados pelo trabalho desempenhado, pela

capacidade produtiva e de consumo. Em um mercado de trabalho excludente, competitivo e produtivista há tendência de alocar as pessoas com deficiência em determinados setores, por uma idealização relacionada ao estigma e a capacidade de produção. Neste cenário, o Jiu-Jitsu surge como uma oportunidade para PcD trabalhar com algo que goste e que tenha um significado.

“Meu trabalho, meu amor, minha terapia” (A8).

“Para mim representa um recomeço, foi onde eu aprendi a me desafiar de verdade e gostar de romper meus limites. Hoje em dia posso dizer que vejo como uma oportunidade, tendo em vista que quero ser profissional de Educação Física” (A19).

“Meu estilo de vida e minha profissão, atleta” (A 21).

4.2 Adaptações

Quando feita a pergunta “Foi necessário realizar alguma adaptação no seu treinamento relacionadas a sua deficiência?”, 23 praticantes responderam que sim e 8 que não. Porém, percebemos que em algumas destas respostas negativas, havia adaptações na forma de praticar o Jiu-Jitsu. Notamos que o significado deste conceito de “adaptar” pode ser compreendido de maneiras distintas entre os indivíduos. Aquilo que muitas vezes para os praticantes sem deficiência, como este pesquisador, se considera uma adaptação, para o praticante com deficiência não é.

“Treino igual a todos os outros, exceto muitas posições de pé” (A 22).

“Não, até porque eu pratico Jiu-Jitsu sentado” (A25).

Estas respostas nos levam a algumas hipóteses. Uma delas é que para estes atletas o Jiu-Jitsu seja uma arte adequada a sua deficiência, por exemplo quando alguma limitação de movimento

dos membros inferiores não seja determinante para prática da modalidade. Outra possibilidade é aquela apontada por Goffman (1981) de que alguns indivíduos estigmatizados tendem a negar ou tentar ocultar os fatores que deixam visíveis seus estigmas, que neste caso seria a afirmação de uma adaptação evidenciando uma deficiência.

Outra constatação relevante, é a afirmação de que o Jiu-Jitsu Brasileiro é uma prática adequada por natureza, indo ao encontro dos preceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. A arte se desenvolveu sob os pilares conceituais e filosóficos do menor dispêndio de energia com maior eficiência, da técnica sobre a força bruta, e do mais fraco sendo capaz de vencer o mais forte.

“O meu já é adaptado” (A28).

Encontramos discurso semelhante entre aqueles que afirmaram a necessidade de adaptações.

“O bacana do Jiu-Jitsu é que ele é totalmente moldável, ou seja, você adapta conforme sua condição. Tive que adaptar principalmente a falta de uso das pernas” (A24).

“Sim, estou sempre aprendendo e querendo me aperfeiçoar pois luto contra pessoas com e sem deficiência. O próprio Jiu-Jitsu em si é muito pessoal de cada um, o jeito de ser executado, pode ser feito de várias formas, sendo que as vezes o que é melhor para uma pessoa não quer dizer que vai ser a melhor forma para a outra” (A12).

Pode-se notar em algumas falas a importância do professor e da construção coletiva das adaptações.

“Sim. Os golpes são adaptados. Tudo simples para quando o professor e o aluno se ajudam” (A18).

“Sim, muitos dos movimentos de Jiu-Jitsu são adaptados para mim, como golpes e finalizações que são necessários os dois pés. Meu professor sempre adapta de acordo” (A1).

“No começo adaptava alguns golpes junto ao meu professor, hoje em dia eu mesmo faço minhas adaptações em golpes ou movimentação” (A3).

“Apenas no começo pelo fato de ter aversão ao toque. Meu treinador teve muita paciência e habilidade para me inserir no treino coletivo e que eu pudesse permitir que os outros colegas de treino me tocassem” (A31).

Percebemos algumas categorias presentes na fala dos praticantes que irão ao encontro da fala dos professores, quando analisamos a pergunta sobre se achavam possível a prática da modalidade por PcD. Notamos que há afirmações em ambos os grupos quanto ao Jiu-Jitsu Brasileiro ser uma arte adequada por natureza, assim como afirmações de que o Jiu-Jitsu Brasileiro pode ser adaptado para sua prática ou que a PcD pode se adaptar para praticar a modalidade.

4.3 O Jiu-Jitsu brasileiro como profissão

A última pergunta do questionário era “Pretende dar aulas de Jiu-Jitsu? Por quê?”. Para esta pergunta, seis praticantes responderam “não saber” ou “nunca terem pensado nessa possibilidade”. Três praticantes responderam que “não”, sendo que um deles diz ter foco em competir, mas não descarta a possibilidade totalmente.

“Não. Gosto de competir, no momento não penso em dar aula. Talvez um dia eu pense sobre, quando evoluir mais no esporte” (A1).

O restante dos praticantes respondeu que pretende dar aulas (17) ou que já dão aulas da modalidade (5). Quanto a motivação, é perceptível que a maioria pretende atuar em projetos sociais, no ensino da modalidade para outros atletas com deficiência e na divulgação dos benefícios da modalidade e de seu potencial inclusivo.

“Sim, por gosta de ensinar o próximo e passar minhas experiências e mostrar que o Jiu-Jitsu é para todos” (A3).

“Pretendo se for para ajudar outras pessoas com deficiência, mostrar que o Jiu-Jitsu pode nos dar um motivo para continuar” (A4).

“Sim. Porque eu quero motivar as pessoas, mostrando que o Jiu-Jitsu traz uma melhoria para a vida e sinto que posso transmitir todo conhecimento que recebo na minha trajetória” (A9).

“Sim, o Jiu-Jitsu me ajudou muito, me ensinou a me conhecer e cuidar de mim mesmo. Pesava 130 quilos e sofro de síndrome do pânico, hoje peso 73 e consigo lidar com meus problemas muito melhor. Quero passar isso para frente e o Jiu-Jitsu com sua filosofia vai agregar muito. Fico disponível para qualquer informação” (A19).

“Meu sonho é me formar na faculdade de Educação Física e me tornar faixa preta para ensinar pessoas com deficiência” (A31).

“Sim. Para poder ajudar as crianças no futuro e mostrando para eles que o Jiu-Jitsu pode mudar vidas igual fez com a minha” (A11).

“Porque o Jiu-Jitsu surdo precisa de mais profissionais nesta área” (A23).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ASPECTOS RELATIVOS AO ENSINO DO JIU- JITSU BRASILEIRO

5.1 Do oriente ao ocidente: Conhecendo um pouco sobre a história do Jiu-Jitsu brasileiro

Segundo Rufino e Darido (2009) é possível que o Jiu-Jitsu tenha sua origem na China a mais de três mil anos A.C., chegando ao Japão por volta do Século II D.C., porém, não há fatos ou documentos que comprovem essa história disseminada.

“O Japão feudal empregou inúmeros nomes relacionados com o jiu-jitsu, alguns divergiam em fundamentos técnicos outros eram extremamente semelhantes; Aikijitsu, Tai Jitsu, Yawara, e Kempô, e mesmo o termo jiu-jitsu se dividia entre estilos como: Kito ryu, ShitoRyu, Tejin e outros” (RUFINO; DARIDO, 2009, p. 6).

Kano (1994) pontua que muitas artes marciais eram praticadas no Japão Feudal, e que posteriormente, durante o período Edo (1603-1868), se desenvolveram em uma arte complexa, que era ensinada por mestres em inúmeras academias.

“Many martial arts were practiced in Japan during its feudal age: the use of the lance, archery, swordsmanship and many more. Jujutsu was one such art. Also called taijutsu and yawara, it was a system of attack that involved throwing, hitting, kicking, stabbing, slashing, choking, bending and twisting limbs, pinning an opponent, and defenses against these attacks. Although jujutsu’s techniques were known from the earliest times, it was not until the latter half of

the sixteenth century that jujutsu was practiced and taught systematically” (KANO, 1994, p. 15).

Cussins (2019) classifica o Jiu-Jitsu japonês de acordo com os períodos históricos segundo o Quadro abaixo.

Quadro 2 – Períodos históricos do Jiu-Jitsu japonês

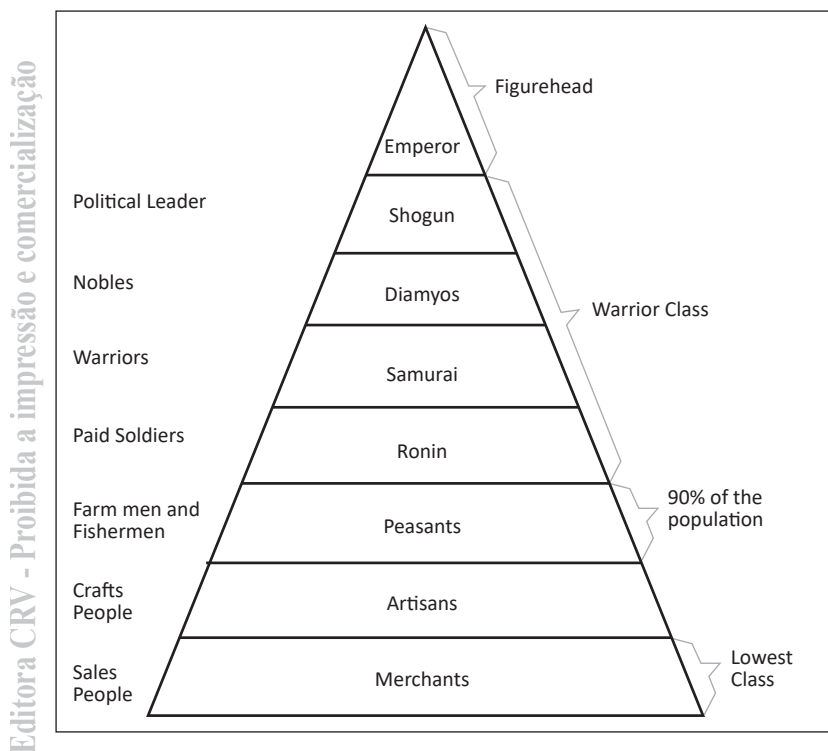
Paleolítica (c35,000 AC - 14,000 AC)		
Jōmom (14,000 - 300 AC)		
Yayoi (300 - 250 DC)		
Kofun (250 - 538 DC)		
Asuka (538 - 710 DC)		
Nara (710 - 794 DC)		
Heian (794 - 1185 DC)	Período “Clássico-Primitivo” do Jiu-Jitsu Japonês.	Formas de artes marciais japonesas “ Koryu ”
Kamakura (1185 - 1333/1336 DC)		
Muromachi / Ashikaga (1336 - 1573 DC)		
Azuchi-Momoyama (1568 - 1603 DC)		
Edo / Tokugawa (1603 - 1868 DC)	Período “Clássico-Tardio” do Jiu-Jitsu Japonês.	Formas de artes marciais japonesas “ Kobudo ”
Meiji (1868 - 1912 DC)	Período “Tradicional” do Jiu-Jitsu Japonês.	Formas de artes marciais japonesas “ Gendi ”
Taishō (1912 - 1926 DC)	Período “Moderno” do Jiu-Jitsu Japonês.	
Showa (1926 - 1989 DC)		
Heisei (1989 - presente)		

Fonte: Cussins (2019).

Entre o período Asuka e Azuchi-Momoyama, o Japão viveu intensa guerra civil. Um samurai (traduzido literalmente como “aquele que serve”) poderia passar sua vida inteira no campo de batalha. A subsistência (e sobrevivência) do Samurai dependia diretamente do combate, portanto aprimorar suas técnicas era de vital importância. Numa época em que não havia uso de armas de fogo, com o combate realizado a curta distância, era comum o desenvolvimento e treinamento de diversos sistemas

de luta (armada, desarmada, de defesa, contra-ataques armados, desarmados, contra múltiplos agressores). Os combates eram fatais, e o vencedor o único capaz de aprender e refinar sua técnica para uma próxima batalha. Os samurais escolhiam seguir uma vida dedicada à guerra, guiados por um código de conduta conhecido como Bushido (CUSSINS, 2019).

Figura 3 – Pirâmide social do Japão feudal



Fonte: Cussins (2019).

Ainda segundo o autor, com decorrer das décadas, os exércitos privados de samurais contratados pelos Daimyos (latifundiários) tornaram-se tão fortes que ofereciam resistência ao poder do Imperador. Em 1192, Yoritomo Minamoto se tornou o primeiro Shogun permanente do Japão. Durante o Período Heian, seu governo militar aumentou, e sua autoridade chegou a ofuscar

a corte imperial. Neste período os samurais eram a classe que comandava o Japão. Possuindo terras e status de nobreza (agora todos Daimyos eram samurais) podiam dedicar mais tempo à prática de guerra. Os conhecimentos marciais desenvolvidos eram passados de geração para geração, mantendo este saber restrito a classe samurai.

Durante o Período Muromachi (1336-1573) os samurais começaram a usar armaduras como proteção para ataques de armas como lanças, espadas e flechas. Golpes traumáticos, como socos e chutes, eram pouco eficazes contra um samurai vestido de armadura, então as técnicas de luta agarrada evoluíram com viés de derrubar, imobilizar, estrangular e quebrar, assim como atacar os olhos, nariz e órgãos genitais. Em um combate corpo a corpo, muito próximo para o uso de armas como a espada e lança, era comum a utilização de facas e pequenos bastões combinados com técnicas de luta agarrada. O Jiu-Jitsu do Período Muromachi é conhecido como “Jiu-Jitsu Clássico-Primitivo”, “Yawara” ou “Koryu Jiu-Jitsu” (CUSSINS, 2019).

Segundo Cussins (2019) o período Clássico-Tardio do Jiu-Jitsu japonês teve início no Período Edo. Nesta época sistemas de ensino e escolas de Jiu-Jitsu começaram a ser formuladas e documentadas. Essas escolas sistematizavam o conteúdo que era passado através das gerações nos clãs, e eram chamadas de “Ryuha”. Uma das primeiras escolas de Jiu-Jitsu de que se tem registro foi fundada por Hisamori Takeuchi em 1532, denominada Hinoshita Torite Kaisan Takenouchi-ryū. Nestes ambientes de aprendizagem eram ensinadas também técnicas de combate com diversos tipos de armas e técnicas de ressuscitação. Como o objetivo destas escolas era ensinar e desenvolver formas mais eficientes de matar adversários, muitas não sobreviveram nos períodos de paz, tendo os seus registros históricos se perdido com o tempo.

Ainda segundo o autor, a chegada das armas de fogo, a proibição do porte de armas e a ausência de guerras colaboraram para o desenvolvimento de uma forma diferente de Jiu-Jitsu neste período. Os duelos e o ensino do Jiu-Jitsu tornaram-se

alternativas de sustento para os Samurais. Além dos duelos e desafios, as competições entre escolas colaboraram para o desenvolvimento técnico da modalidade. Se no passado os golpes traumáticos (atemiwaza) eram relegados, devido a ineficiência no combate utilizando-se armaduras, neste período foram reinseridos, utilizados principalmente como forma de aproximação e preparo para quedas. As características primordiais do Jiu-Jitsu permaneceram, como a utilização racional da energia e esforço, a utilização da força do adversário contra ele e a técnica prevalecendo sobre a força. Em 1717, numa tentativa de controlar o número crescente de escolas e estilos, todas escolas foram obrigadas a se registrar. Segundo Mol (2001), acredita-se que existiram por volta de 300 escolas no período.

A transição para o período Tradicional do Jiu-Jitsu japonês ocorreu após a guerra civil de 1866, quando o último Shogun foi derrotado e o poder retornou para o Imperador. Além da derrubada do shogunato e restabelecimento do poder para a família imperial japonesa, houve uma mudança na pirâmide social do país, transferindo o poder dos samurais para a classe média. Esta reconfiguração social Japonesa ficou conhecida como “Restauração Meji” Neste período de mudanças políticas, econômicas e religiosas, o Japão passa por um processo de “Occidentalização”. Em 1877 Samurais do clã Satsuma lideraram uma rebelião contra os estrangeiros e o governo. A nova guarda Imperial, agora formada por fazendeiros e comerciantes, derrotou os samurais, utilizando armas ocidentais. Este episódio foi simbolicamente o fim do “Bushi”. O Jiu-Jitsu quase desapareceu com os samurais, sendo relegado ao submundo, considerado inapropriado para a imagem que o Japão queria passar ao mundo. A Arte agora era praticada em segredo, em poucas escolas. Em 1882, Jigoro Kano criou o Judô como uma forma de Jiu-Jitsu socialmente aceita para a sociedade moderna japonesa. Em 1895 foi criada a associação Dai Nihon Botokukai, numa tentativa de manter viva as artes marciais japonesas (CUSSINS, 2019).

Finalizando, Cussins (2019) diz que o Jiu-Jitsu moderno possui diversos estilos e variações que combinam técnicas dos

períodos clássico e tradicional. Com a globalização a arte se espalhou por todo o mundo, evoluindo e se adaptando de acordo com o local e tempo em que é ensinada e praticada. As técnicas, metodologias de ensino, rituais e estilos de lutar variam de acordo com a região, a escola e o professor.

Segundo Cairus (2011) a imigração foi estimulada no Brasil após a abolição da escravidão, para suprir a demanda laboral e reconfigurar a etnia proletária da sociedade. Estas mudanças fariam parte de uma política de modernização nacional encabeçada pela elite pós-monárquica, tendo como referência os padrões europeus e norte-americanos. O Governo da nova república demonstrou interesse pela modernização Japonesa na era Meiji, estabelecendo relações diplomáticas no ano de 1895. A partir de então, diferentemente de como tratava outras etnias, a diplomacia brasileira enaltece o estilo de vida e a cultura japonesa aos olhos da elite Brasileira.

“Cultural aspects of Japanese lifestyle did not escape the gaze of Brazilian diplomats. Manoel de Oliveira Lima, the Brazilian consular representative, produced a lengthy traveller’s account. Observing a popular theatrical spectacle in Kyoto in 1903, he described “this style of local capoeira peculiar to Japan known as jiu-jitsu, in which one takes the opponent down by grabbing his legs.” Oliveira Lima was a Catholic intellectual and diplomat who brought images of Japan to a broad elite audience” (CAIRUS, 2011, p. 105).

Além dos diplomatas e da elite, a inteligência militar se mostrou impressionada com o desempenho dos Japoneses no campo de batalha durante a vitória contra a Rússia em 1905, sentindo-se estimulada a usar as artes marciais japonesas como ferramenta para promoção de uma melhoria eugênica (CAIRUS, 2011). O capitão Santos Porto e o Tenente Adler Aquino, ambos da Marinha Brasileira, chegaram a traduzir um manual de Jiu-Jitsu escrito por Harrie Irving Hanchok. Cairus (2011, p. 105) descreve parte deste manual:

“The most interesting section of the book, however, is the introduction written by Captain Santos Porto, who presents the concerns he and the Brazilian elite had for the future of a vast nation being held up by the “fragile and broken” Brazilian race. He also praises efforts made by sports associations to develop a more physically fit population in such climatically unfavorable conditions, despite poor nutrition and a traditional lack of physical activity. According to Santos Porto, the weakness of Brazilian bodies contrasts starkly with the country’s exuberant nature, and physical education would help to overcome years of neglect. He states, for example, that Afro-Brazilian capoeira’s failure as a native school of physical education was largely due to the maladies of the past monarchical regime.”

Podemos perceber que somado a adoção do Jiu-Jitsu pelos militares como método treinamento e arte marcial, e do encantamento da elite pela cultura japonesa, havia uma tentativa de subjugar e inferiorizar as manifestações culturais produzidas pelos afro-brasileiros da época, como a capoeira. A prática da capoeira foi criminalizada pelo código penal republicano em 1890.

Vários lutadores Japoneses, dentre eles Mitsuyo Maeda e Sada Miyako, participaram de desafios de luta no Brasil, como uma forma de entretenimento. Estes atletas desafiavam lutadores a vencê-los em troca de um prêmio em dinheiro. Houve vários confrontos entre lutadores de Jiu-Jitsu e capoeiristas, que dividiam e acirravam os ânimos do público da época (CAIRUS, 2011, LISE; CAPRARO, 2018). Podemos dizer que estes desafios intermodalidades foram a origem do MMA e do desenvolvimento do Jiu-Jitsu Brasileiro.

Segundo Rufino e Darido (2009), alguns lutadores Japoneses, como Maeda, pertenciam a Kodokan, porém preferiam se apresentar como lutadores de Jiu-Jitsu e não de Judo, pois os desafios contra lutadores de outras artes marciais, ou até de outras modalidades esportivas, ia contra os princípios do Judo.

“[...] para não criar mais problemas com os seus superiores no judo, Maeda afirmava para todos que ele era um

praticante de Jiu-Jitsu, arte marcial que não tinha a institucionalização e o rigor do judo, podendo então ser usada para representá-lo enquanto lutador e desafiante de outras modalidades” (RUFINO; DARIDO, 2009, p. 10).

Estes lutadores começaram a ensinar o Jiu-Jitsu ao público brasileiro, e o BJJ foi se desenvolvendo desta junção de aspectos da cultura japonesa e brasileira, primeiramente como uma arte-marcial, com foco na defesa pessoal e no combate, e posteriormente como uma modalidade esportiva de combate, sendo regulamentada por federações.

5.2 A formação profissional e o ensino do Jiu-Jitsu brasileiro

Partindo do pressuposto que o BJJ constitui uma comunidade de prática com potencial de inclusão da pessoa com deficiência, devemos pensar como o professor se prepara para receber esse público e como irá treiná-lo. A formação do Professor de BJJ ocorre de forma peculiar, assim como sua fonte de pesquisa.

A formação do professor de BJJ se dá majoritariamente dentro da academia de Jiu-Jitsu, tendo como fonte de conhecimento seu professor e colegas de treino mais graduados (CUSSINS, 2019). Alguns professores buscam uma formação complementar na área de Educação Física para aprimoramento profissional e por questões de regulamentação da profissão⁶. No entanto, acreditamos que aqueles que ingressam no ambiente universitário encontrarão poucas disciplinas relacionadas ao ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro, e provavelmente nenhuma relacionada ao ensino da modalidade para PcD. Mesmo que o currículo de graduação em Educação Física ofereça uma disciplina que contemple a educação inclusiva, seus conteúdos são apenas introdutórios ao vasto universo formado pelas demandas das PcD. Um estudo realizado por Vaz e Dutra (2017) confirmou a importância de disciplinas como a “Educação Física adaptada” no Ensino

6 As questões relativas à regulamentação profissional não serão exploradas neste livro.

Superior, mas que mesmo cursando-a, discentes não se sentem preparados a trabalhar com PcD.

Geralmente a formação do professor de BJJ se dá pela experiência acumulada dentro do Dojo, ao longo dos vários anos de treinamento necessários para alcançar a faixa preta. Suas experiências são moldadas com base nos ensinamentos de seu professor e suas adaptações da arte para construção de seu estilo de luta próprio. Ao visitarmos diferentes academias de BJJ, certamente iremos nos deparar com diferentes técnicas, rituais e relações entre os praticantes. No Japão, na época do desenvolvimento das artes marciais, cada escola também possuía suas peculiaridades.

Jigoro Kano (1994), ao criar a escola Kodokan sistematizando símbolos, rituais e conhecimentos oriundos do Jiu-Jitsu Clássico-Primitivo e Clássico-Tardio, adequando a arte marcial a modernidade da Era Meji e aproximando-a da categoria de modalidade esportiva de combate, via na modalidade algo semelhante ao que supomos acontecer atualmente com o BJJ.

In my youth I studied jujutsu under many eminent masters. Their vast knowledge, the fruit of years of diligent research and rich experience, was of great value to me. At that time, each man presented his art as a collection of techniques. None perceived the guiding principle behind jujutsu. When I encountered differences in the teaching of techniques, I often found myself at a loss to know which was correct. This led me to look for an underlying principle in jujutsu, one that applied when one hit an opponent as well as when one threw him. After a thorough study of the subject, I discerned an all-pervasive principle: to make the most efficient use of mental and physical energy. With this principle in mind, I again reviewed all the methods of attack and defense I had learned, retaining only those that were in accordance with the principle. Those not in accord with it I rejected, and in their place I substituted techniques in which the principle was correctly applied. The resulting body of technique, which I named judo to distinguish it from its predecessor, is what is taught at the Kodokan (KANO, 1994, p. 16).

Nos primórdios do BJJ e durante a década de 1990, as distintas academias, como comunidades de prática, tentavam manter em segredo suas técnicas e métodos de treinamento (SPENCER, 2014). Portanto, esses conhecimentos tendem a manter-se exclusivos aquele pequeno grupo, havendo pouco diálogo e troca entre um grupo e outro. Esta falta de diálogo e compartilhamento de conteúdo pode limitar a experiência do professor. Teoricamente, um professor só teria uma base teórica consolidada através da experiência empírica para ensinar algum praticante com deficiência se houvesse algum presente em seus treinos durante sua trajetória.

Com a revolução na comunicação iniciada pelo advento da Internet, muitos professores têm outra fonte de pesquisa e compartilhamento de conteúdo. Ao encontro dessa produção de material na Internet, temos uma nova geração de atletas cada vez mais conectada, que possui uma nova forma de aprender e relacionar-se com a informação e, conseqüentemente, com o BJJ. Segundo Spencer (2014), devido à evolução contínua do BJJ, que envolve o constante desenvolvimento de técnicas, os praticantes são constantemente desafiados a aprender como contra-atacar as técnicas recentemente desenvolvidas. Através das redes sociais, os praticantes trocam experiências sobre técnicas, regimes de treinamento entre outras questões relacionadas ao BJJ, formando comunidades de prática virtuais do BJJ não reguladas e sem encaminhamento.

No entanto, muitos professores de BJJ tendem a condenar esta prática, proibindo os atletas de buscarem novos conteúdos fora da academia. O ensino do BJJ ainda é moldado pelos métodos “tradicionais” onde o professor conduz todo processo, e o aluno “absorve”. Outro fator que vai de encontro aos novos anseios dos praticantes é o autoritarismo, sustentado pela hierarquia de graduações. O praticante menos graduado não pode questionar ou contrariar os mais graduados, e deve seguir à risca suas orientações. É crucial uma maior flexibilização e diálogo dentro do Dojo, para atendermos às demandas desta nova geração. É necessário apresentarmos aos professores metodologias ativas como alternativa aos métodos tradicionais.

O autoritarismo da maior parte das relações humanas interpessoais, grupais e organizacionais espelha o estágio atrasado em que nos encontramos individual e coletivamente em termos de desenvolvimento humano, de equilíbrio pessoal, de amadurecimento social. E somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 16).

As metodologias ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2017, p. 24). É necessário repensarmos algumas tradições em prol da construção de metodologias de ensino do BJJ mais coerentes com as demandas atuais. Estas metodologias que ampliam o diálogo com os discentes e a construção coletiva do conhecimento tendem a enriquecer o ensino da modalidade e a formação dos docentes, principalmente no ensino da modalidade para PcD.

5.3 Novas formas de ensino do Jiu-Jitsu brasileiro

Com a constante evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) o compartilhamento e produção de conteúdo é cada vez maior e mais rápido. A interatividade e facilidade de comunicação entre as pessoas diminui as distâncias geográficas. Os avanços nas telecomunicações unem o mundo de ponta a ponta, facilitando transações, estreitando laços de amizade, facilitando a troca de conhecimentos e facilitando a descoberta pacífica das diferenças (LEVY, 1999).

Para prosseguirmos nesta abordagem, é necessário entendermos os conceitos de ciberespaço e cibercultura, propostos por Levy (1999, p. 15) como:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. [...] Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

A geração que nasceu após o início da era da informação é estudada e nomeada por diversos autores. É unanimidade o entendimento de que a relação destes com o conhecimento é bem distinta das gerações nascidas em outras eras (PRENSKY, 2001; VEEN; VRAKKING, 2009).

A geração que nasceu do final da década de 1980 em diante tem muitos apelidos, tais como “geração da rede”, “geração digital”, “geração instantânea” e “geração ciber”. Todas essas denominações se referem a características específicas de seu ambiente ou comportamento. “Geração i da rede” é uma expressão que se refere à internet; “geração digital” refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais on-line ou a lidarem com informações digitais. “Geração instantânea” faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas. Muitas gerações têm apelidos, então por que esta deveria ser diferente? Será que as diferenças para com as gerações anteriores são mesmo importantes ou se trata somente de outra geração, posterior à geração X e à geração do pós-guerra? A resposta é que a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 28).

Veen e Vrakking (2009) denominam essa geração que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos como “Homo Zappiens”. Segundo os autores, a relação com estes recursos desde o nascimento permite aos indivíduos terem “controle sobre

o fluxo de informações, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem em rede, de acordo com suas necessidades” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 12). Ainda segundo os autores:

Os usos dessas tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento do Homo zappiens. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queiram contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com quem se comunica com frequência (VEEN; VRAKING, 2009, p. 29).

Prensky (2001) utiliza o termo “nativos digitais”, pois considera essa geração como falantes nativos de uma linguagem digital. O autor denomina como “imigrantes digitais” os outros indivíduos, que não nasceram com estas tecnologias em voga, mas tiveram que se adaptar ao uso delas.

O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (PRENSKY, 2001, p. 2).

Podemos perceber claramente a presença dessa geração de nativos digitais nos treinos de BJJ. Para este novo público não

é suficiente o conteúdo aprendido dentro do Dojo no horário específico de treino. Ele tende a buscar por conhecimento, quer aprender novas técnicas e possui meios para isso, através dos conteúdos compartilhados no ciberespaço. Podemos encontrar também, professores imigrantes digitais dispostos a aprender e utilizar essa nova linguagem, assim como outros que são resistentes às inovações.

Os espertos adultos imigrantes aceitam que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de suas crianças a ajudá-los a aprender e integrar-se. Os imigrantes não-tão-espertos (ou não-tão-flexíveis) passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas as coisas em seu “velho país” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Atualmente, podemos encontrar ofertas de ensino de BJJ à distância. Estão disponíveis no ciberespaço diversas modalidades de ensino a distância de BJJ como cursos fechados, onde o praticante paga um valor para ter acesso ao material por tempo determinado, a conteúdo aberto e gratuito oferecido em blogs e redes sociais. Segundo Silva e Toschi (2015) a definição de educação à distância não é unânime, pois, é derivada de vários outros conceitos que são usados para definir métodos de ensino não presenciais. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 em seu artigo 1º conceitua educação a distância como:

Art. 1º – Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Basicamente na educação a distância professor e aluno não se encontram no mesmo ambiente físico, e não interagem

necessariamente ao mesmo tempo. Segundo Tori (2017) a relação entre os indivíduos pode acontecer de maneira síncrona, quando emissor e receptor se comunicam em tempo real, ou assíncrona, quando emissor e receptor se comunicam em momentos diferentes. Portanto, presume-se que na educação a distância ocorra uma relação dialógica entre professor e aluno, mesmo que não seja em tempo real.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p. 16).

O ensino híbrido do BJJ, realizado tanto no Dojo quanto no ciberespaço, constitui a união entre duas modalidades de ensino que já acontecem, porém, grande parte das vezes dissociadas. Assim, cabe aos professores pensarem formas de utilizar a cibercultura como ferramenta para melhorar a qualidade de suas aulas na academia.

A utilização de novas ferramentas e de metodologias de ensino mais flexíveis e diversas vão ao encontro dos preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁷. Segundo Rose (2001) a origem do DUA é atribuída aos pesquisadores do Center for *Applied Special Technology* (CAST), e seu desenvolvimento foi motivado pela preocupação dos pesquisadores quanto a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

7 O termo original na língua Inglesa é Universal Design for Learning (UDL).

A origem do termo é baseada no Desenho Universal para Arquitetura, que tem como objetivo elaborar produtos e ambientes que possam ser utilizados por todos, sem necessidade de adaptações, na medida do possível. Ao encontro de um paradigma inclusivo, busca-se a adequação da escola ao estudante ao invés do estudante se adaptar ao ambiente escolar.

In the early 1990s, we shifted our approach to address the disabilities of schools rather than students. We later coined a name for this new approach: universal design for learning (UDL). UDL drew upon neuroscience and education research, and leveraged the flexibility of digital technology to design learning environments that from the outset offered options for diverse learner needs. This approach caught on as others also recognized the need to make education more responsive to learner differences, and wanted to ensure that the benefits of education were more equitably and effectively distributed (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 3).

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014) os avanços científicos nas áreas da neurociência, aprendizagem e mídias digitais, deixaram cada vez mais evidente a desconexão entre o aumento da diversidade estudantil e um currículo único que tenta servir a todos.

Recent advances in neuroscience have provided a different understanding of individual differences, characterizing them instead as predictable, normal variability that exists across the population. Brain functions and characteristics fall along a continuum of systematic variability. Thus differences are incremental, distributed, and dynamic rather than stable and categorical within an individual. This contradicts the idea of bright lines between an idea of normalcy and deviation from normalcy, and challenges the practice of diagnosing and labeling individuals. From a practical viewpoint, it means that a UDL curriculum designer or teacher can plan for expected variability across learners and provide curriculum that has corresponding flexibility. The lesson or curriculum should then have the flexibility and affordances

to amplify natural abilities and reduce unnecessary barriers for most students, and enable teachers to customize easily for each learner (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 6).

Na concepção do DUA, ao invés de classificar e rotular os estudantes, a educação necessita otimizar a diversidade. Os autores ainda afirmam que o currículo da maioria das escolas é baseado no mito de que todos estudantes são homogêneos e aprendem da mesma maneira.

Success, we realized, can only occur when the learner and the curriculum interact in ways that help them both improve at the same time. We knew that most curricula are designed and developed as if students were homogeneous, and the most common approach to curriculum design is to address the needs of the so-called “average student.” Of course this average student is a myth, a statistical artifact not corresponding to any actual individual. But because so much of the curriculum and teaching methods employed in most schools are based on the needs of this mythical average student, they are also laden with inadvertent and unnecessary barriers to learning (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 2).

Portanto os autores defendem a ideia do uso das TICs para construção de alternativas de ensino variadas, que atendam e cultivem a diversidade dos estudantes. Tal diversidade de formas de ensinar não beneficiaria somente os estudantes com deficiência, mas todos estudantes, visto que as diferenças não estão relacionadas apenas a se ter uma deficiência ou não, mas sim na pluralidade da vida humana. A fim de promover uma educação inclusiva, os autores afirmam que a escola deve atender três objetivos: fornecer vários meios de engajamento, de representação e vários meios de ação e expressão.

Of course there will be outliers who may require on-the-fly individualization or innovative single solutions. But with most of the variability addressed in the curriculum itself, teachers will have the time and attention to devote to this.

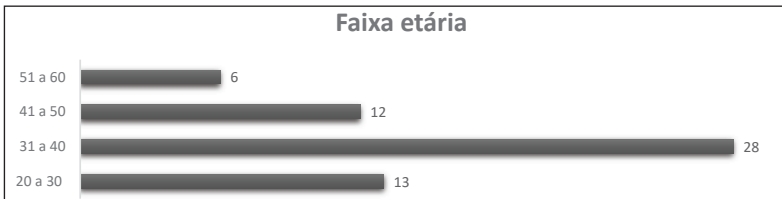
Further, instead of seeing variability as problem, we now understand it to be an actively positive force in learning for the group as a whole (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 6).

Assim, acreditamos que apresentar e estimular o uso das TICs pelos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro, cultivar a diversidade e dar voz aos discentes tornando-os sujeitos ativos no processo de aprendizagem são algumas medidas importantes para aproximar a modalidade de um modelo inclusivo. Através das trocas realizadas entre os membros das comunidades de prática virtuais é possível potencializar as formas de se ensinar e se aprender o Jiu-Jitsu Brasileiro. Uma maior produção de conteúdo por atletas com deficiência tende a colaborar para o desenvolvimento do BJJ, servindo como fonte para o aprendizado colaborativo, expandindo as trocas dentro da comunidade de prática dos praticantes de BJJ com deficiência. Ao mesmo tempo, tal material serviria como fonte de pesquisa para professores de Jiu-Jitsu Brasileiro elaborarem novos métodos e alternativas, enriquecendo o ensino da modalidade.

FOCO NA PESQUISA: questionário aplicado para professores de Jiu-Jitsu brasileiro

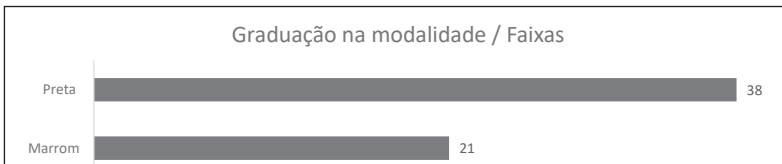
O questionário destinado aos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro, graduados nas faixas marrom e preta, obteve 59 respostas. Destes, dois respondentes afirmaram ter deficiência, sendo elas auditiva e visual. Com objetivo de preservar a identidade dos respondentes, os professores de BJJ serão representados pela letra “P”, seguido de um número. Os gráficos seguintes apresentam uma visão geral sobre as características do grupo, como faixa etária (Figura 4), graduação na modalidade / faixa (Figura 5), escolaridade (Figura 6), áreas de formação em nível superior (Figura 7) e tempo de docência na modalidade (Figura 8).

Figura 4 – Gráfico sobre a faixa etária dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro



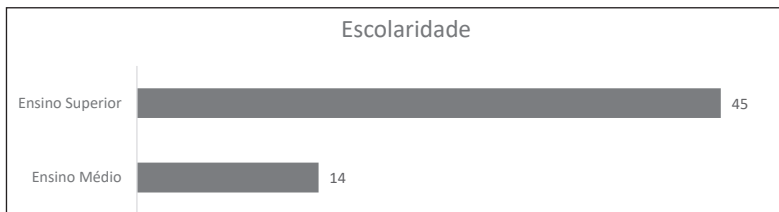
Fonte: O autor.

Figura 5 – Gráfico sobre a graduação dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro na modalidade



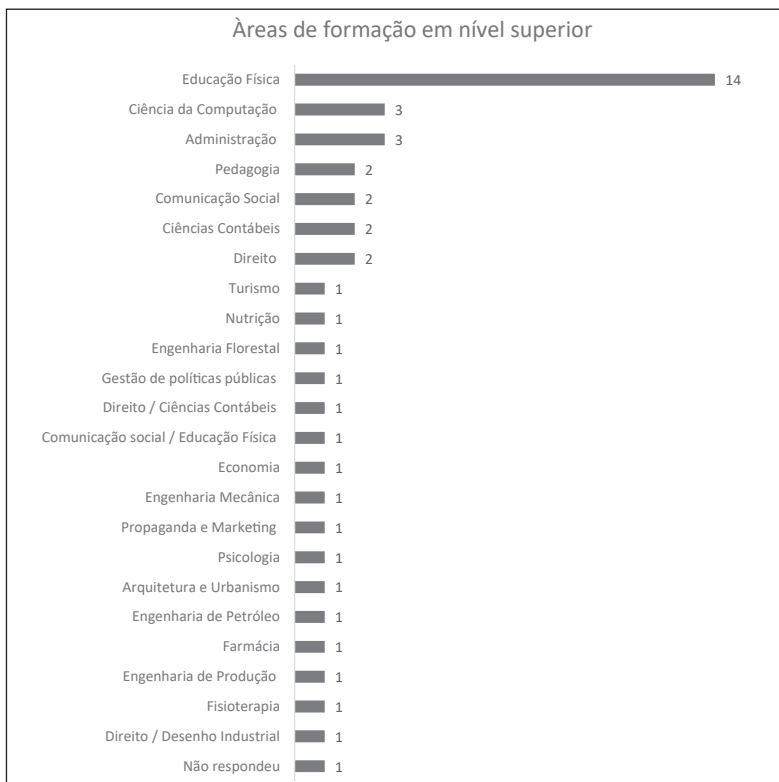
Fonte: O autor.

Figura 6 – Gráfico sobre o nível de escolaridade dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro



Fonte: O autor.

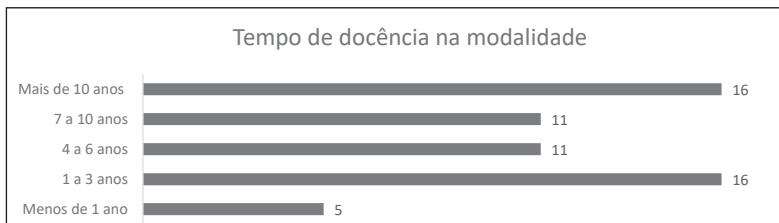
Figura 7 – Gráfico sobre áreas de formação dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro que possuem Nível Superior⁸



Fonte: O autor.

8 A presença de dois cursos no gráfico significa que o respondente possui duas graduações.

Figura 8 – Gráfico sobre tempo de docência dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro na modalidade



Fonte: O autor.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Percebemos que há grande diversidade entre os professores de Jiu-Jitsu Brasileiro entrevistados. A prática não é ensinada majoritariamente por graduados em Educação Física, havendo professores sem formação em nível superior e alguns outros com formações diversas que decidiram trocar de profissão ou conciliam o ensino da modalidade com outro vínculo empregatício. É visível que o Dojo é um ponto de encontro universal, que independe de formação, status social ou quaisquer outras características.

Considerações sobre a formação profissional de professores de Judô feitas por Drigo *et al.* (2011) podem facilmente ser constatadas no universo do Jiu-jitsu Brasileiro. Segundo os autores, desde a promulgada a regulamentação profissional da Educação Física no Brasil (Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998), não há consenso sobre a obrigatoriedade dos técnicos de artes marciais terem formação na área. Há discursos que classificam as artes marciais como “atividades culturais” e não desportivas.

Partindo desta premissa que aproxima a modalidade do artesanato, os autores apontam as semelhanças destes ambientes de ensino com as “escolas de ofício”⁹ tendo em comum as seguintes

9 “As corporações de ofício tiveram o seu desenvolvimento a partir do século XII, tendo o apogeu no século XIV, considerando que o sistema artesanal evoluiu do “sistema familiar”, necessidade de produção para subsistência, deslocando-se para o “sistema de corporações”. Período em que ocorre o êxodo do artesão para a cidade, passando a produzir para um mercado pequeno e estável, os habitantes urbanos. A relação dos saberes da prática dá-se de pai para filho ou de mestre para discípulo, podendo, ainda, em alguns casos se transmitir através de escolas, organizadas e mantidas por cooperativas ou associações de artesãos” (DRIGO *et al.*, 2011, p. 51 *apud* RUGIU, 1998).

características: “Os aprendizes aprendem fazendo; Apresenta uma imagem valorizada do mestre; As atividades práticas são consideradas tão formativas quanto os estudos formais” (DRIGO *et al.*, 2011, p. 50).

Podemos perceber através da diversidade de níveis de ensino e formações acadêmicas dos professores respondentes desta pesquisa que a formação profissional na modalidade ocorre no Dojo. As experiências acadêmicas e profissionais em outras áreas, relacionadas ou não com a modalidade, tendem a enriquecer o ambiente de ensino destes professores, visto que o treino vai além da simples repetição de golpes. Cabe lembrar que em uma comunidade de prática emergem questões que extrapolam seu objetivo principal, surgindo da interação entre seus membros e do desequilíbrio causado entre visões de mundo distintas, portanto quanto mais diverso o grupo de participantes e suas vivências pessoais, mais rico tende a ser o conhecimento produzido coletivamente.

6.1 Sobre a possibilidade de pessoas com deficiência praticarem o Jiu-Jitsu brasileiro

Em relação a questão “Você acha possível que uma pessoa com deficiência possa praticar o Jiu-Jitsu Brasileiro?”, todos praticantes responderam positivamente. Ao analisarmos as justificativas, percebemos a prevalência de três categorias, que transitam pelo campo das questões adaptativas relativas à prática da modalidade, indo ao encontro dos discursos dos praticantes com deficiência. Destacamos também uma quarta que diz respeito aos professores que já trabalham com este público ou têm um contato próximo.

Uma primeira categoria abrange o conteúdo das falas de professores que acreditam que o Jiu-Jitsu Brasileiro é uma prática adequada. Entendemos como adequada aquela prática que se molda de acordo com as especificidades de seus praticantes, que se adequa a diversidade. Ela difere das outras práticas que esperam que o aluno se adapte a ela. Esta prática adequada vai ao encontro do paradigma da inclusão e das características do Desenho Universal para Aprendizagem. Percebemos na fala

destes professores a crença de que o BJJ é uma arte maleável e que cultua a diversidade, sendo acessível a todos.

“O Jiu-Jitsu é uma linguagem corporal inclusiva e plenamente adaptável às demandas do praticante. Uma prática corporal adequada” (P 01).

“O Jiu-Jitsu é um esporte totalmente adaptável a qualquer situação que o aluno apresente, se tornando assim um esporte para todos” (P 02).

“Com certeza, já presenciei diversas pessoas com deficiência praticando Jiu-Jitsu. A luta, devido a sua diversidade de posições e estratégias, pode se encaixar a todo tipo de especificidade do corpo ou limitação” (P 04).

“O Jiu-Jitsu é uma arte marcial adaptável, com exercícios específicos para cada biotipo. Ele consegue trabalhar as partes cognitivas, motoras, e explora bem o lado específico de cada ser humano” (P 20).

“Jiu-Jitsu é para todos, mas principalmente para quem é mais fraco poder vencer o mais forte, seja com ou sem deficiência, aqueles com deficiência irão compensar com outras habilidades chegando a um equilíbrio” (P 22).

“Jiu-Jitsu é uma arte extremamente adaptada a quem pratica” (P 34).

“As artes marciais, em especial o Jiu-Jitsu, apresentam uma grande flexibilidade pedagógica para a aquisição das técnicas da modalidade. O próprio Jiu-Jitsu Brasileiro foi fruto de adaptações técnicas de seu precursor Hélio Gracie. Cito também outro ícone do Jiu-Jitsu brasileiro e contemporâneo de Hélio Gracie, o mestre Fadda, que em seu livro “Jiu-Jitsu e a queda do complexo”, relata dois episódios que ocorreram em sua academia e que dizem respeito à duas pessoas com deficiência: Torpedo, um amputado dos 2 membros inferiores e Aranha, com paralisia cerebral” (P 12).

Outra categoria encontrada diverge um pouco da anterior e se aproxima mais do paradigma da integração, onde o praticante tem que se adaptar à modalidade. Nesta categoria os professores afirmam que a pessoa com deficiência pode praticar a modalidade, desde que sejam feitas adaptações relacionadas à deficiência.

“O Jiu-Jitsu é acessível a todos, só são necessárias algumas adaptações à pessoa com deficiência” (P 52).

“Existem diversas formas de praticar esse esporte, basta o professor e aluno se adequarem as condições específicas dessas situações” (P 29).

“Já temos vários exemplos de que é possível adequar os treinamentos as deficiências físicas e Síndrome de Down. O Jiu-Jitsu faz milagres” (P 28).

“Com adaptações a deficiência é possível a pessoa com deficiência realizar as atividades” (P 07).

Encontramos também uma categoria que restringe a prática a determinadas deficiências. Podemos perceber esta restrição quando os professores sugerem em suas falas alguma condição para prática da modalidade relacionada a determinada deficiência.

“Dependendo da deficiência as aulas podem ser adaptadas para atender as necessidades do aluno” (P 06).

“Dependendo de sua deficiência, adotamos uma forma de praticar a arte sem que possa colocar sua integridade física em risco, isto só é possível devido a diversas formas de se praticar o Jiu-Jitsu” (P 14).

“Princípios básicos da inclusão solidificam que é possível adaptar qualquer atividade física para qualquer indivíduo, desde que haja mobilidade mínima necessária” (P 35).

“Desde que haja possibilidade de adaptação do movimento à deficiência da pessoa” (P 39).

“A adaptação das técnicas vai depender da deficiência” (P 46).

“Dependendo do grau de deficiência, dá para fazer um bom trabalho. Mesmo sendo um retorno demorado devido determinadas limitações” (P 59).

Por fim, temos a categoria daqueles professores com deficiência e dos que já trabalham ou vivenciaram o contato com estes atletas.

“Jiu-Jitsu capacita os fracos, dando a eles a força de vontade para superar obstáculos. Sou um exemplo disso” (P 11).

“Tive a oportunidade de conhecer e treinar com diversas pessoas com deficiência, tipo amputação de membros, paralisia parcial dos movimentos entre outros. O atleta nessas condições conseguem praticar o Jiu-Jitsu e ter uma integração perfeita com os demais alunos” (P 15).

“Eu mesmo ensino crianças com deficiência física, deficiência auditiva e psicomotora” (P 29).

“É totalmente possível. No nosso treino tem um amigo que ensinava para cegos em Recife. Se chamava ‘Jiu-Jitsu com tato’” (P 41).

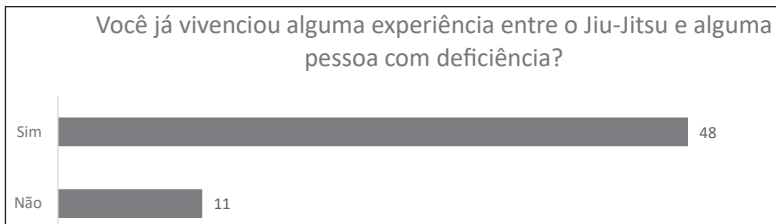
“Formei uma turma com cegos” (P 43).

“Já presenciei várias pessoas com deficiência em competições” (P 52).

6.2 Segurança para ensinar o Jiu-Jitsu brasileiro para pessoas com deficiência

Quando perguntados se “já vivenciaram alguma experiência entre o BJJ e PcD” temos o disposto no Figura 9.

Figura 9 – Gráfico sobre vivência dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro acerca da prática da modalidade por pessoas com deficiência



Fonte: O autor.

Podemos considerar que a presença de PcD no Jiu-Jitsu Brasileiro é uma realidade, visto que a maioria dos respondentes já presenciou de alguma forma. Alguns professores afirmaram já ter treinado com PcD ou presenciado a participação deste em competições. Podemos perceber em alguns relatos que o primeiro contato com este público praticando a modalidade surpreendeu, e alterou uma visão depreciativa sobre praticante com deficiência e suas habilidades.

“Um garoto que não tinha o movimento das pernas. O garoto treinava de forma adaptada com todos, fazia parte do grupo da resenha, além do benefício físico, houve uma evolução mental muito grande da parte do aluno” (P 2).

“Já tive parceiros de treinos com problemas de cegueira total, deficiência auditiva. Amputados também são cada vez mais praticantes” (P 3).

“Já treinei com pessoas com deficiência física e Síndrome de Down. Acredito que o esporte mude a vida dessas

pessoas, somado ao acolhimento típico das academias de Jiu-Jitsu. Acredito que o aluno se sinta mais autoconfiante e útil” (P 56).

“Treino com um faixa preta que tem tetraplegia” (P 55).

“Já tive um colega de treino cego e já fiz algumas lutas em competições contra um PcD que tem uma única perna” (P 51).

“Em um período que estive em Maceió, treinei na equipe Kimura/Nova União onde havia um rapaz sem um dos membros superiores. Em outra ocasião na Copa Mercosul fiz uma luta contra uma pessoa com deficiência visual e já tive oportunidade em treinar com autistas” (P 37).

“Sim, o praticante não tinha perna e mesmo assim ele adaptou bem sua forma de lutar, me surpreendendo e fazendo com que eu encarasse sua deficiência de forma normal” (P 14).

“Em diversos campeonatos já presenciei atletas com paralisias, cegos e até paraplégicos” (P 26).

Também há relatos de professores que já ensinaram ou têm em suas turmas praticantes com as mais variadas deficiências.

“Tive um aluno com deficiência e vi que o Jiu-Jitsu fez muito bem para a vida dele” (P 11).

“Foi um dos meus melhores alunos. Geralmente são mais dedicados” (P 17).

“Já tive várias experiências. E um que posso lembrar nesse momento foi um aluno com deficiência intelectual no qual ele teve um desenvolvimento muito grande, assim como inclusão no meio dos outros alunos. Infelizmente teve que se mudar e parou de treinar” (P 18).

“A senhora tem paralisia cerebral que a impedia de andar sozinha, com as aulas e treinamento, ela conseguiu se tornar independente no seu deslocamento” (P 21).

“Montei um projeto com a média de 12 alunos, todos cegos ou baixa visão” (P 43).

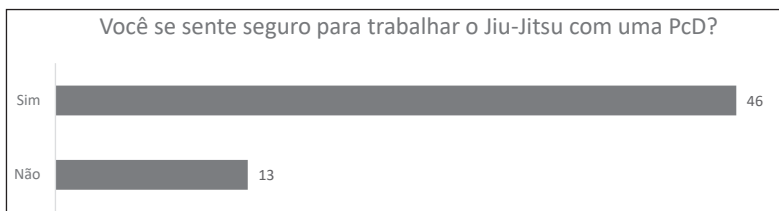
“Dei aula para um aluno com deficiência visual e ele se saia muito bem na execução dos golpes, incluindo as simulações de luta que existem ao final de cada aula” (P 31).

“Já treinei e dei aula para pessoas com Síndrome de Down e Autismo” (P 47).

“Vivo de aprendizado, já tive vários contatos, com aluno surdo, por pouco tempo, já tive como juiz em uma luta de um atleta com amputação de braço. Hoje tenho um aluno com paralisia cerebral e faz um treino com todos da equipe. Mas o mais importante, tenho um filho com pequena deficiência motora do lado direito do corpo” (P 50).

Com relação à segurança para ensinar o Jiu-Jitsu Brasileiro para pessoas com deficiência, observamos a Figura 10.

Figura 10 – Gráfico sobre o sentimento de segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar a modalidade para pessoas com deficiência



Fonte: O autor.

Um dos motivos alegados pelos professores que indicaram insegurança para ensinar a modalidade para PcD é a falta de conhecimento teórico e prático.

“Acho que um aprimoramento teórico e prático no caso seria primordial” (P 14).

“Não possuo nenhum conhecimento nessa área” (P 19).

Outros respondentes acreditam que, mesmo tendo experiência no ensino da modalidade, o fato de não ter formação em Educação Física é um fator limitante para sua atuação com este público.

“Apesar de dar aulas de Jiu-Jitsu há mais de 7 anos, não sou Educador Físico e não possuo nenhuma experiência com ensino de PcD” (P 23).

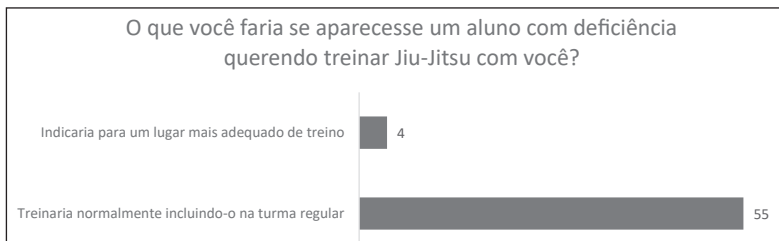
Por fim, há participantes que apontam a necessidade de cursos sobre a temática para sentirem-se seguros.

“Entendo ser necessário ter um curso sobre o assunto” (P 46).

“Preciso de alguma especialização” (P 48).

Quando perguntamos sobre o que fariam caso aparecesse alguma PcD querendo treinar com eles, oferecemos duas opções de resposta, uma ‘incluindo o aluno nas turmas regulares’ e outra ‘indicando o aluno a um lugar mais adequado’, o resultado é apresentado pela Figura 11.

Figura 11 – Gráficos sobre confiança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro em incluir o aluno com deficiência em suas turmas regulares



Fonte: O autor.

Os professores que optaram por indicar o aluno a outro professor afirmaram não se sentir preparados para ensiná-los devido à falta de capacitação, experiência e insegurança. Outro praticante acredita ser necessário uma turma especial para esta demanda.

“Embora eu tenha algum conhecimento sobre a área, ainda o considero muito raso, creio que a experiência prática conta muito para desenvolver essa segurança, coisa que ainda não tive, o mais adequado para mim seria enca-minhar para um profissional melhor preparado de minha confiança” (P 10).

“É melhor indicar quem possa fazer um bom trabalho com esse aluno” (P 46).

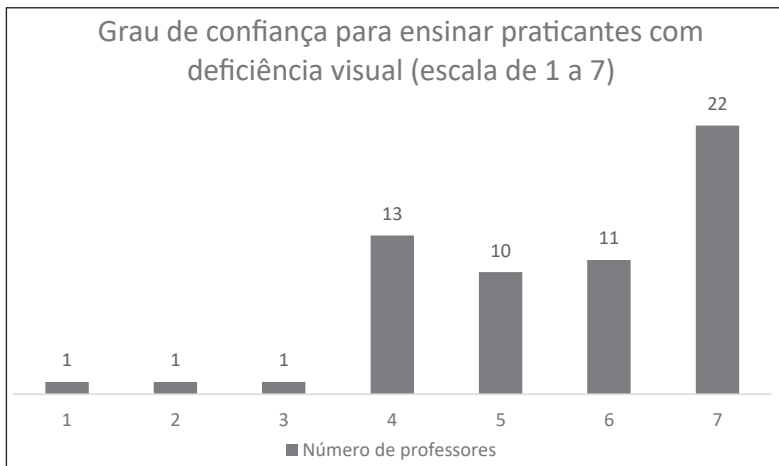
“Pois acho que tem que ser capacitado para tal” (P 45).

“A um amigo que tenha uma turma especial” (P 14).

6.3 Grau de confiança para ensinar o Jiu-Jitsu brasileiro para praticantes com determinadas deficiências

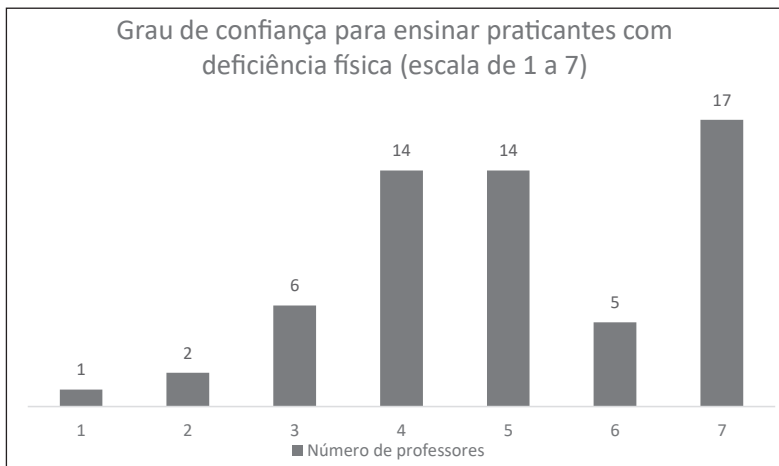
Os professores foram arguidos sobre o grau de confiança para ensinar o Jiu-Jitsu Brasileiro para praticantes com determinadas deficiências. Os respondentes deveriam escolher, de acordo com cada deficiência, numa escala de 1 a 7, sendo 1 “sem confiança alguma” e 7 “Plenamente confiante”. As deficiências elencadas foram: visual (Figura 12), física (Figura 13), auditiva (Figura 14), intelectual (Figura 15) e múltiplas (Figura 16).

Figura 12 – Gráfico sobre segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar pessoas com deficiência visual



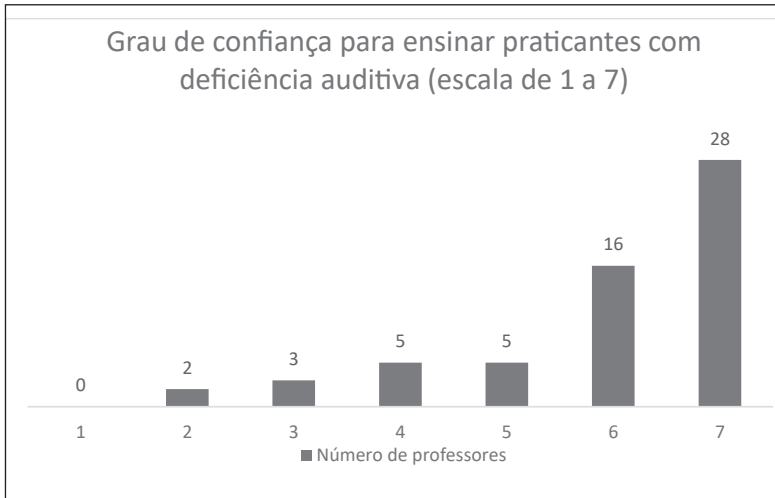
Fonte: O autor.

Figura 13 – Gráfico sobre segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar pessoas com deficiência física



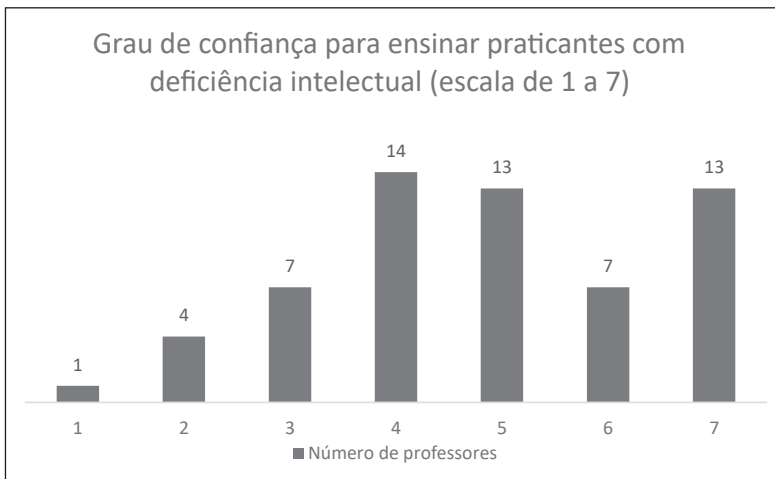
Fonte: O autor.

Figura 14 – Gráfico sobre segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar pessoas com deficiência auditiva



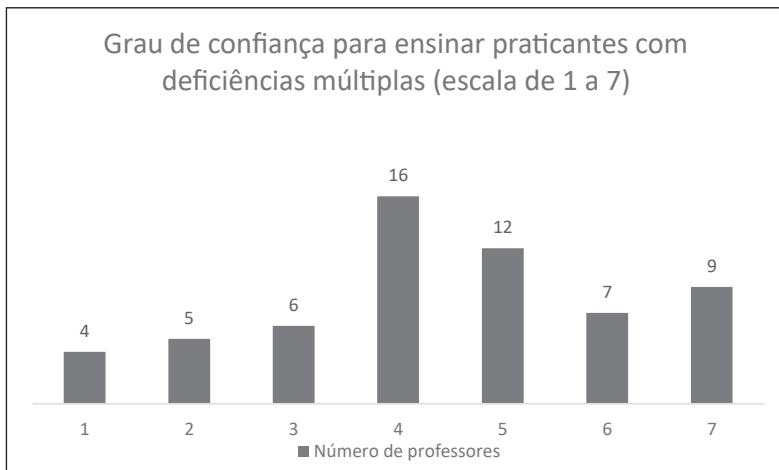
Fonte: O autor.

Figura 15 – Gráfico sobre segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar pessoas com deficiência intelectual



Fonte: O autor.

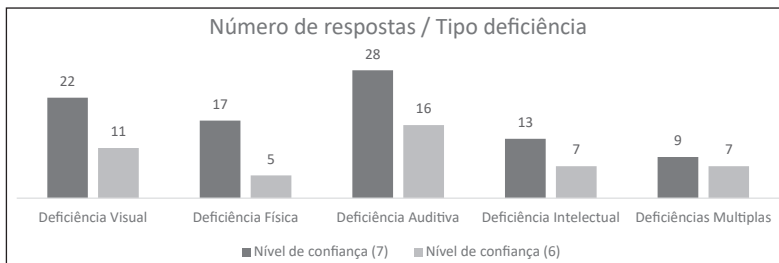
Figura 16 – Gráfico sobre segurança dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro para ensinar pessoas com deficiências múltiplas



Fonte: O autor.

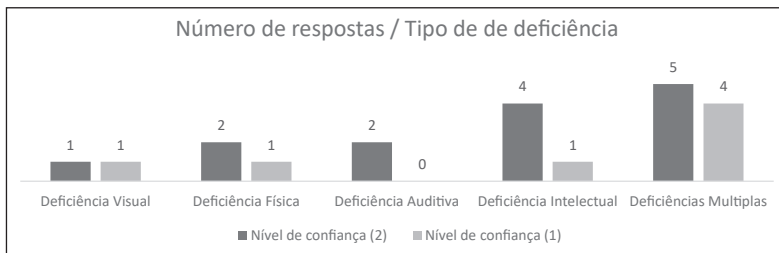
Na Figura 17 temos a relação do número de professores que se consideram confiantes para ensinar determinadas deficiências (aqueles que responderam 7 e 6), enquanto na Figura 18 temos a relação daqueles que não se consideram confiantes (que responderam 1 e 2).

Figura 17 – Gráfico contendo número de professores de Jiu-Jitsu Brasileiro confiantes em ensinar determinadas deficiências



Fonte: O autor.

Figura 18 – Gráfico contendo número de professores de Jiu-Jitsu Brasileiro sem confiança para ensinar determinadas deficiências



Fonte: O autor.

Geralmente, neste tipo de análise, espera-se que um professor que se sente inseguro para ensinar um praticante com determinada deficiência demonstre certa insegurança em ensinar todas as outras, não havendo grande variação nos escores entre um tipo de deficiência e outra. Porém, ao analisarmos individualmente as respostas das Figuras 12 a 16, notamos que houve grande variação nestes escores na resposta de 29 professores.

Percebemos que o público respondente mostra maior insegurança para ensinar o BJJ para pessoas com deficiências múltiplas e intelectuais, ao passo que possui maior grau de confiança para trabalhar com pessoas com deficiências auditiva, visual e física. De modo geral, constatou-se que a tendência do grupo é mais para seguro em ensinar o BJJ para PcD do que inseguro.

A maior insegurança para ensinar pessoas com deficiências intelectuais pode estar relacionado a rotulação e as características do estigma relacionado a este grupo, algumas vezes oriundas das definições adotadas para a classificação destes indivíduos. Segundo Glatet *et al.* (2013, p. 80) “a definição de deficiência intelectual é complexa, por se tratar de uma denominação genérica que abrange um grupo muito heterogêneo de indivíduos, com diferentes níveis de comprometimento e etiologias”.

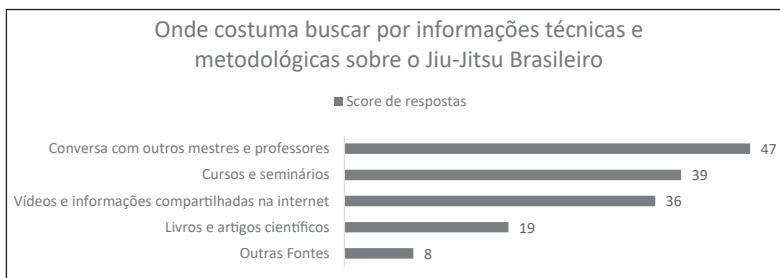
Ainda segundo as autoras, para ensinar uma turma inclusiva é importante que o professor tenha uma visão positiva destes alunos, focada em suas potencialidades, ao mesmo tempo que reconhece suas limitações. A participação da família e a aceitação

das diferenças pelo grupo são outros fatores preponderantes e que devem ser mediados pelo professor.

6.4 Fontes de pesquisa dos professores

A pergunta “Onde costuma buscar por informações técnicas e metodológicas sobre o Jiu-Jitsu Brasileiro?” oferecia 5 opções de resposta, podendo o respondente escolher mais de uma opção. As opções eram “Cursos e seminários”, “Livros e artigos científicos”, “Vídeos e informações compartilhadas na internet”, “Conversa com outros mestres e professores” e “Outras fontes”. O escore para cada opção de resposta está disposto na Figura 19.

Figura 19 – Gráfico sobre fontes de pesquisa dos professores de Jiu-Jitsu Brasileiro



Fonte: O autor.

Podemos notar que a conversa entre os professores, os cursos e seminários e os conteúdos compartilhados na internet são as principais fontes de pesquisas dos professores. Tal fato corrobora com a ideia de utilizarmos um Ambiente Virtual de Aprendizagem que estimule a construção coletiva e colaborativa do conhecimento para a atualização profissional dos professores acerca da inclusão da pessoa com deficiência no Jiu-Jitsu Brasileiro e da criação e utilização de novas metodologias de ensino da modalidade.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA COM PROFESSORES E PRATICANTES COM DEFICIÊNCIA

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Inicialmente, é importante salientar que não devemos analisar os resultados desta pesquisa sob o viés de que o Jiu-Jitsu Brasileiro seja uma prática melhor ou mais adequada que qualquer outra no processo de inclusão das PcD. Tampouco devemos nos aproximar do discurso ilusório de que o esporte é imprescindível nesse processo ou um caminho ideal. É necessário atentar que o Jiu-Jitsu Brasileiro é apenas uma lente, um ponto observado pelo pesquisador, dentro do amplo universo de questões relativas à justiça social e inclusão. Os benefícios relatados pelos praticantes poderiam ter sido adquiridos em quaisquer outros ambientes e são devidos basicamente a dois fatores primordiais. A quebra do estigma e o acesso.

O direito de engajar e participar de quaisquer atividades pode parecer pleno, mas não é. As barreiras são diversas, e não se impõem somente as PcD, mas a vários outros grupos que, de alguma forma, são estigmatizados e colocados à margem da sociedade. No caso das PcD, as barreiras impostas a participação se acumulam e vão desde a questão arquitetônica até as barreiras criadas nas relações sociais. Os conceitos de desenho universal para arquitetura e para aprendizagem surgem como saltos procedimentais que vão ao encontro do paradigma da inclusão. A acessibilidade é o ponto de partida para se respeitar o direito a participação, e através da participação e convívio social, se pode pensar em uma queda das barreiras sociais, geralmente relacionadas ao preconceito e estigmatização.

Notamos ao longo desta pesquisa que da união de pessoas em torno de um interesse comum, em comunidades de prática,

surgem ambientes ricos para aprendizagem e, especificamente no caso das PcD, de reconhecimento intersubjetivo e queda de preconceitos. A autoconfiança, o autorrespeito e autoestima foram estimulados devido as trocas realizadas entre os indivíduos em relações sociais positivas, que aconteceram dentro de um contexto específico. Tais estímulos poderiam ter ocorrido em diversos outros contextos diferentes do Dojo. Creio que podemos afirmar analisando esta pesquisa é que o Jiu-Jitsu Brasileiro, de acordo com a fala tanto de professores quanto de praticantes com deficiência, é uma prática com barreiras maleáveis de transposição pelos praticantes com deficiência. Notamos que as estratégias redistributivas não são suficientes para garantir Justiça social. O BJJ, enquanto desenho universal, possibilita a aceitação de entes historicamente marginalizados, reitera sua posição pela alteridade, combate o discurso de superação e heroísmo e ainda prepara a sociedade ante os dilemas de redistribuição-reconhecimento causados por estratégias redistributivas impostas por força de lei.

No percurso de desenvolvimento desta pesquisa foi possível adentrar a comunidade de prática virtual do Jiu-Jitsu Brasileiro dos praticantes com deficiência e perceber que esta se encontra em estágio de maturação. Através dos contatos realizados nas redes sociais notamos que grande parte dos praticantes se conhecem e “seguem” uns aos outros nestes ambientes virtuais. É notável que existe uma união e troca de informações entre estes atletas nas redes sociais, mesmo que residam em cidades diferentes. A velocidade da internet e as redes sociais surgem como uma forma de aproximação dos indivíduos, mediando as trocas e combatendo o isolamento. A prática do Jiu-Jitsu Brasileiro configura um ponto de interesse mútuo e um motivo para interação que tende a se transformar em afinidade e amizade.

A produção de conteúdo técnico da modalidade por atletas com deficiência ainda é pequena em relação as produções feitas por praticantes sem deficiência. Quando adentramos o período de distanciamento social, devido a pandemia da covid-19, percebemos um aumento no número de transmissões de conteúdo por

esse público, principalmente em transmissões “ao vivo”, onde falavam sobre questões relativas à prática da modalidade. Com a prática impossibilitada nos Dojos, as redes sociais serviram como uma forma de manter o contato com a modalidade e com os outros praticantes. Um fator que aponta para um aumento dessa produção de conteúdo no futuro é que a maioria dos entrevistados nesta pesquisa demonstrou interesse em ensinar a modalidade. É provável que nos próximos anos tenhamos uma nova geração de faixas preta, nativos digitais com deficiência, que utilizarão as redes sociais para compartilhar suas produções.

Percebemos que todos os professores entrevistados afirmaram ser possível que PcD praticassem o BJJ, e a grande maioria já havia presenciado tal fato. Os professores basearam suas explicações no discurso de que o BJJ é uma prática adequada por natureza, e que adaptações estão presentes em seus princípios fundamentais. Encontramos o mesmo discurso em algumas falas dos praticantes com deficiência. Podemos inferir que os fundamentos primordiais da modalidade vão ao encontro do conceito da universalidade, sendo assim considerada uma prática adequada pela maioria dos respondentes dessa pesquisa. No relato dos professores foi possível perceber que o contato com PcD através da modalidade, ou o simples fato de presenciar algum praticante com deficiência lutando BJJ, contribuiu para uma mudança de visão acerca das PcD, removendo rótulos e preconceitos.

A maioria dos professores afirmou segurança para ensinar o Jiu-Jitsu Brasileiro para PcD baseados na premissa de universalidade da arte. Com relação a determinadas deficiências, percebemos que as deficiências múltiplas e intelectuais surgem como maior desafio para os professores no ensino da modalidade. A falta de conhecimento teórico e prático e de alguma formação específica foram apontados como motivos de insegurança. Tal constatação, aliado com o fato de professores utilizarem como fontes de pesquisa a conversa com outros professores, os cursos e seminários e os conteúdos compartilhados na *internet*, corroboram para a elaboração de nosso produto e a metodologia escolhida.

O resultado desta pesquisa representa a esperança de uma grande evolução do Jiu-Jitsu Brasileiro da pessoa com deficiência. A vontade dos praticantes com deficiência em trilhar o árduo caminho até a faixa preta e de ensinar, é primordial para o desenvolvimento do BJJ. É bem provável que num futuro próximo teremos uma geração de faixas preta com deficiência engajada no ensino da modalidade e compartilhando seu conhecimento com outros professores sem deficiência, contribuindo para melhora da qualidade de ensino e para inclusão das pessoas com deficiência.

CURSO DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL “ASPECTOS DA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O JIU- JITSU BRASILEIRO”

Com base na demanda constatada pela pesquisa, elaboramos um curso de atualização profissional chamado “Aspectos da inclusão da Pessoa com deficiência e o Jiu-Jitsu Brasileiro”. O curso foi elaborado no *Moodle* (versão 3.7.7) e oferecido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação – SECTI, no primeiro período letivo de 2020, integrando a área de Prática Docente, com 30h de duração. O Edital 2020-1 dispõe sobre as características dos cursos de atualização:

Os Cursos de Atualização da Fundação Cecierj são oferecidos em períodos letivos. Os cursos são gratuitos e têm carga horária de 120 horas, organizada em disciplinas de 30 horas; os cursos são distribuídos nas seguintes grandes áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática, Prática Docente e Tecnologia Educacional. [...] Os Cursos de Atualização se destinam a complementar a formação dos professores com base na discussão de diferentes temáticas pertinentes à Educação Básica. As disciplinas integrantes das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática são construídas com base no Currículo Mínimo adotado no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal é alinhar as habilidades e competências desenvolvidas no curso com aquelas necessárias na prática docente. As disciplinas integrantes das áreas

Prática Docente e Tecnologia Educacional abordam temas transversais a todas as áreas do conhecimento e se destinam a colaborar com novas práticas pedagógicas e incentivar o aprimoramento das já existentes.

O curso foi divulgado pelo site da Fundação Cecierj e via redes sociais (*Instagram, Facebook e Whatsapp*), tendo 282 inscritos, sendo selecionados 108 participantes. Destes, 50 concluíram o curso, tendo aproveitamento superior a 60% do total proposto.

8.1 Estrutura do curso

Iniciamos as interações com os cursistas no dia 10/03, seguindo o cronograma disposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Cronograma do curso de atualização profissional

Conteúdos	Data
Apresentação dos cursistas e da equipe	10/03/2020
História do jiu-jitsu brasileiro	17/03/2020
Aspectos da inclusão	24/03/2020
Introdução ao Jiu-Jitsu Brasileiro Desportivo e Paradesportivo	31/03/2020
Jiu-Jitsu Brasileiro e Educação	07/04/2020
Atividade prática	14/04/2020
TICs e Educação: aprendendo através das comunidades de prática	28/04/2020
Comunidades de prática virtuais do Jiu-Jitsu Brasileiro: A voz dos praticantes com deficiência	05/05/2020
Metodologia de ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro	12/05/2020
Adequações técnicas	19/05/2020
Avaliação do curso	26/06/2020
Encerramento	02/06/2020

Fonte: O autor.

Além do Cronograma, foram fixados na página inicial do curso (Figura 20) o Edital 2020-1, o Guia do Curso e dois recursos de “Fórum”, um para “Avisos” e outro para “Dúvidas”. Estes recursos permaneceram fixos durante todo curso.

Figura 20 – Página inicial do curso de atualização profissional



Fonte: O autor.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Os conteúdos foram divididos em tópicos e liberados de acordo com o cronograma. Apesar da característica assíncrona do curso, priorizamos este formato com o intuito de estimular certa sincronicidade na participação dos Fóruns e outras atividades. Pedimos aos cursistas que participassem das atividades de cada tópico antes de iniciarmos um novo conteúdo. Contudo, as atividades propostas e conteúdos permaneciam abertos mesmo após iniciarmos novos tópicos, dando maior flexibilidade e oportunidade para os discentes organizarem seus estudos.

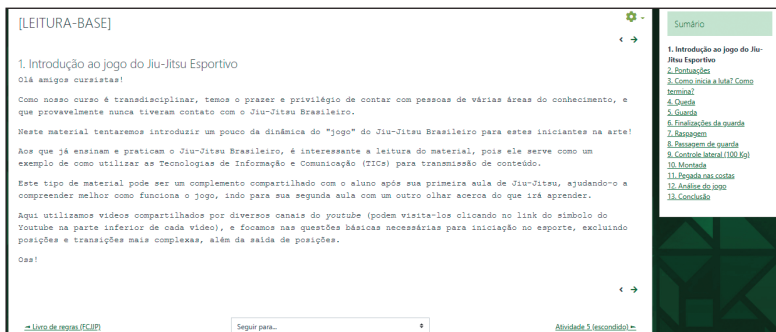
Em cada tópico apresentamos uma breve introdução com instruções sobre o conteúdo e as atividades da unidade (Figura 21). Elaboramos os conteúdos teóricos utilizando o recurso “Livro”, sob o título de Leitura-base (Figura 22). Além dos conteúdos teóricos, utilizamos outros recursos como vídeos e artigos complementares. Em cada semana havia também uma atividade como fórum, questionário ou redação. Cada tópico e as respectivas atividades serão detalhados nos capítulos seguintes. Cabe ressaltar que devido a pandemia da covid-19, foram necessárias algumas adequações relativas a certas atividades programadas previamente.

Figura 21 – Figura representando a estrutura básica dos tópicos do curso de atualização profissional



Fonte: O autor.

Figura 22 – Figura exemplificando o recurso de Leitura-base do curso de atualização profissional



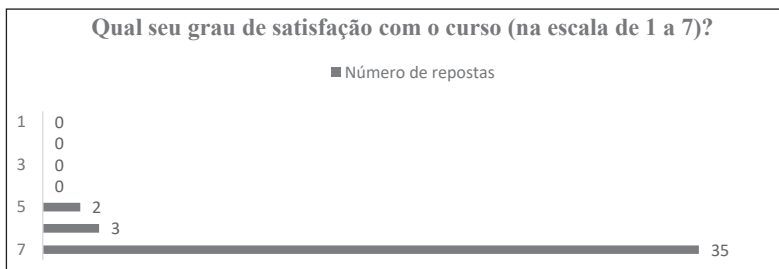
Fonte: O autor.

8.2 Avaliação do curso

Na última semana de curso solicitamos aos discentes que respondessem um questionário avaliando o curso, sendo este respondido por 40 cursistas. Neste questionário preservamos o

anonimato dos respondentes afim de evitar constrangimentos, por isso iremos identificar os relatos pela ordem de resposta (a letra R seguida do número). Perguntamos primeiramente “Qual seu grau de satisfação com o curso (na escala de 1 a 7)? Esclarecemos aos estudantes que 1 significava “insatisfeito” e 7 “satisfeito”. O resultado está disposto na Figura 23.

Figura 23 – Gráfico sobre o grau de satisfação dos cursistas (na escala de 1 a 7)



Fonte: O autor.

A segunda pergunta do questionário era discursiva, e trazia o seguinte enunciado: “O curso colaborou, de alguma forma para sua formação ou atuação profissional? Justifique sua resposta”. Todos os respondentes afirmaram positivamente. Dentre as repostas, alguns cursistas afirmaram que o curso auxiliou na preparação para trabalhar com PcD.

“O curso foi de extrema importância, aprendi abordagens técnicas e teóricas sobre um tema que eu tinha grande dificuldade. Hoje me sinto melhor preparador para trabalhar com um aluno PcD, seja no tatame ou em qualquer outro local onde eu esteja dando aula” (R 03).

“Na questão da PcD mudou totalmente meu modo de pensar e agir no Dojo ou fora. Não vou dizer que me sinto 100% qualificado, mas saberei lidar com a PcD quando adentrar em minha academia. Com este suporte que foi dado aqui eu garanto que estou apto para essa missão que é ensinar e passar o conhecimento para todos” (R 11).

“Sim, com certeza. Ainda não havia tido contato com a abordagem da PcD no esporte, apenas de ver em demonstrações e vídeos de internet. Na minha academia não há nenhum aluno com deficiência e o curso me abriu as portas para não só esperar que isso aconteça como também incentivar esse público a nos procurar” (R 14).

“Sim, quando eu me inscrevi, não fazia ideia de como poderia ser possível elaborar um curso com esse tema e ainda mais para PcD, e isso porque sou praticante há mais de dez anos! Fiquei muito contente com o que aprendi pois adquirir novos conhecimentos e abri a minha mente. Espero que você continue nessa jornada” (R 29).

Alguns cursistas que não tinham familiaridade com o Jiu-Jitsu Brasileiro apontaram que o curso colaborou para conhecerem melhor a modalidade.

“Sim, eu não conhecia nada sobre o Jiu-Jitsu, e cada vez mais está aumentando a prática desse esporte/luta no Brasil, fiquei muito feliz com o curso. Contribuiu muito para a minha formação, pois vários alunos meus são praticantes de Jiu-Jitsu” (R 16).

Outros cursistas apontaram que o curso colaborou para preencher uma lacuna curricular ou complementar o que foi aprendido sobre o tema em sua formação universitária.

“Sim, o curso colaborou bastante com minha atuação profissional. Sou licenciado em Educação Física, mas o módulo de inclusão na faculdade foi mais amplo e não direcionado como este curso” (R 37).

“Sim, durante a graduação é um tema pouco trabalhado, então é sempre importante buscar novos meios para aprimorar o conhecimento, e esse curso colaborou muito” (R 39).

Outro aspecto ressaltado pelos participantes foi o aprendizado através da construção coletiva, e da rica troca de experiências realizada entre um grupo tão diverso.

“Sim, com certeza. Pois a troca de experiências e as vivências de todos os participantes contribuíram na construção do nosso trabalho diário com as crianças” (R 40).

“Sim, saber das opiniões e vivências dos outros participantes foi um dos pontos altos do curso, sempre que possível eu lia o máximo de relatos de cada um, deixando mais claro que só faremos a diferença na vida das pessoas se atuarmos de forma conjunta. Gratidão a instituição e ao corpo docente” (R 24).

“Sim, pois organizou o conteúdo específico de maneira didática e enriqueceu todo o conhecimento através da troca de experiência com outros profissionais” (R 06).

Por fim, mesmo os cursistas que não trabalham com o BJJ apontaram que o curso colaborou para sua formação profissional.

“Com certeza. Apesar de não dar aulas específicas de Jiu-Jitsu, sendo apenas praticante, sou professor de todos os segmentos. Tenho alunos com deficiência, logo me ajudou muito todo o material disponível aqui, não só nas questões relativas ao Jiu-Jitsu, mas em outras questões também, principalmente no que diz respeito à Educação Física (R 35).

“Sim, o curso colaborou para minha formação profissional. Como professor de Física da educação básica e como praticante de Jiu-Jitsu Brasileiro, os conhecimentos e trocas de experiência adquiridas no decorrer da disciplina me ajudaram a adquirir novos conhecimentos relacionados a pessoas com deficiência e inclusão. Desta forma, contribuíram para meu aprendizado e desenvolvimento de minhas atividades docentes” (R 21).

“Sim, os conteúdos apresentados foram de grande importância para minha formação e atuação profissional. Mesmo sem praticar a modalidade do curso (Jiu-Jitsu), os tópicos eram bem direcionados e explicativos, deixando qualquer dificuldade para traz” (R 05).

Na terceira pergunta questionamos quais fatores positivos os cursistas destacariam sobre o curso. Aqui mais uma vez foi ressaltada a questão do contato entre os cursistas e da construção coletiva do aprendizado.

“Assuntos que eu não tinha conhecimento, obtive através da leitura dos questionários de colegas, uma visão diferente da minha que vai me ajudar, e sem contar no curso online que me deu essa oportunidade de concluir a distância” (R 17).

“Destaco como pontos positivos o material didático, observar outras opiniões de pessoas que também vivem o esporte. Gostei muito da live com os representantes das federações. Foi bem enriquecedor fazer o curso” (R 14).

“Além do que foi aprendido, a possibilidade de manter o contato com os participantes através das comunidades de prática virtuais” (R 37).

A interdisciplinaridade presente na temática do curso, que transitava entre a prática do BJJ, a inclusão da pessoa com deficiência e a educação, foi outro aspecto positivo apontado pelos discentes.

“A interdisciplinaridade entre os conteúdos do universo das lutas e da atividade escolar. Essa mescla de conhecimentos me ajudou a ver o Jiu-Jitsu Brasileiro de uma forma mais didática e educativa” (R 21).

“Além da evidência constante da inclusão com o Jiu-Jitsu, a abertura das discussões sobre a inclusão escolar para qualquer profissional, com ou sem experiência com a luta.

Também foi positivo trazer um conceito que, para mim, era novo (o de comunidades de práticas). Além disso, a condução do curso foi excepcional” (R 32).

Os cursistas também destacaram positivamente o contato com pessoas com deficiência e suas vivências.

“Os aspectos conceituais apresentados. As narrativas dos praticantes de Jiu-Jitsu com deficiência” (R 33).

“Os textos indicados, as lives com os amputados, as pesquisas indicadas, as ações de plano de aula e de como planejar uma aula para uma pessoa com deficiência, enfim, todas as possibilidades de pesquisa e interação foram de grande valia nesse curso para mim” (R 40).

A plataforma utilizada para elaboração do curso, o formato, o conteúdo e as atividades também foram elogiados pelos participantes.

“Fácil acesso, linguagem fácil, plataforma fácil de ser manuseada, textos e materiais excelentes” (R 19).

“Conteúdos apresentados. Leitura base, modelo de atividade” (R 05).

“A plataforma utilizada, sem dúvida é um dos pontos fortes” (R 24).

“O que mais me agradou foi a quantidade de material disponível para leitura e pesquisa. As leituras e os vídeos opcionais foram e são muito válidos” (R 35).

A mediação do curso também foi aspecto destacado pelos discentes.

“Os temas e a proposta das atividades foram muito bons, sem contar que o mediador estava sempre presente e interagindo

com cada resposta dada por aluno. Notei seriedade e comprometimento do professor mediador. A equipe de extensão do CEDERJ está de Parabéns!” (R 22).

“A atenção dos responsáveis pelo curso, os conteúdos sempre embasados cientificamente, as adaptações feitas para quem não era da área de BJJ, o compromisso com o cronograma e o dinamismo” (R 09).

“Rapidez nas mensagens e tirar dúvidas. Melhores instrutores, com informação. Plataforma online” (R 28).

A quarta pergunta questionou sobre os pontos negativos do curso. Para esta pergunta, 19 cursistas responderam que não encontraram pontos negativos. Os outros 21 cursistas apontaram diversas questões, algumas até consideradas pontos positivos para outros cursistas na pergunta anterior. Dois destes foram entre a relação do conteúdo com outras áreas do conhecimento e que houve pouco contato com os praticantes com deficiência.

“Apesar das lives que o curso indicou, faltou mais aproximação com a comunidade paratleta. Acaba ficando muito na teoria, mas nada que o professor não vá buscar em seu dia a dia” (R 01).

“Relação das outras áreas de educação com a proposta do tema” (R 18).

“Vi necessidade de mais vídeos da área de lutas tratando sobre a prática da atividade por pessoas com deficiência” (R 21).

Outro ponto negativo segundo os cursistas estava relacionado as formas de interação.

“A troca entre os cursistas, poderíamos trabalhar com alguma plataforma de vídeo para uma maior interação dos participantes” (R 08).

“Poucas coisas foram negativas, mas uma que chamou atenção foi em relação a integração dos cursistas. Poderiam ter mais atividades em que nós pudéssemos nos comunicar melhor, interagirmos entre nós. O fato de poder comentar o post dos outros alunos, não muda a questão da interação. Mas posso estar equivocado, pois estamos em uma situação de pandemia, acredito que isso possa influenciar nessas questões e nas atividades propostas por vocês” (R 35).

Dois cursistas apontaram que poderia haver um aprofundamento nas questões relativas ao Jiu-Jitsu Brasileiro e de questões operacionais relativas ao contato com as PcD.

“Não ter mais atualizações para Jiu-Jitsu” (R 28).

“Seria interessante estender o curso e entrar mais no assunto BJJ nos dando modelos de abordagem desse aluno como fazer o primeiro contato com os responsáveis, entre outros tópicos no âmbito operacional” (R 09).

Três participantes citaram os prazos para realização de atividades como outro ponto a ser melhorado.

“É o pouco tempo de entrega das atividades” (R 03).

“Período curto entre uma atividade e outra” (R 26).

“As atividades terem prazos para serem realizadas” (R 06).

Outros estudantes falaram sobre problemas técnicos encontrados na plataforma, layout e formato de exibição da atividade das *lives*, que por serem transmitidas via *Instagram*, só permaneciam no ar por 24 horas.

“Fiz a atividade, enviei, mas não chegou, tive que fazer novamente. Tirando isso, tudo foi perfeito!!!” (R 34).

“Achei que o layout do ambiente virtualizado um pouco confuso. Os hiperlinks não estão organizados de forma clara” (R 31).

“Não achei produtiva às lives, por conta de se prenderem muito no assunto competitivo e também por não poder sempre assisti-las devido ao horário” (R 27).

“As Lives poderiam ter sido disponibilizadas pelo IGTV, infelizmente não consegui ver nenhuma” (R 24).

Por fim, alguns participantes citaram como pontos negativos questões relacionadas a pandemia da covid-19 e a duração do curso.

“Sobre o curso nada, mas a covid-19 atrapalhou o meu psicológico e meu ritmo de estudos e concentração” (R 02).

“Em função da pandemia ficamos sem ter atividades práticas” (R 36).

“O que não pudemos efetuar devido à pandemia” (R 37).

“Acabou muito rápido” (R 05).

Na quinta pergunta do questionário foram solicitadas sugestões para melhorar o curso nas próximas edições, 16 respondentes afirmaram não ter nenhuma sugestão. As sugestões dos outros cursistas estavam diretamente ligadas aos pontos negativos, como encontrar maneiras para incentivar a integração dos cursistas, via aplicativos de reunião por videoconferência em tempo real; maior participação de atletas com deficiência; mais exemplos práticos e vídeos com atletas demonstrando técnicas; prolongamento do curso e maior número de vagas.

Para finalizar o questionário perguntamos se os cursistas, após este curso, se sentiam seguros para trabalhar com pessoas com deficiência. Do total, 33 cursistas responderam afirmativamente, enquanto sete afirmaram não se sentir completamente

seguros. Apesar disto, muitos destes se sentem mais preparados que antes, e encorajados a continuar aprendendo.

“Não, ainda não me sinto seguro para trabalhar com pessoas com deficiência. Apesar disso, me sinto um pouco mais preparado e mais aberto para modificações na minha metodologia de ensino. Sinto que a preparação e formação para atuar como docente/educador deve ser constante. Sempre se atualizando e buscando formas de atender cada indivíduo, que é único em suas habilidades, dificuldades, potencialidades e limitações” (R 21).

“Acho que vai me ajudar bastante, mas creio que ainda precise de um maior conhecimento na prática propriamente dita” (R 27).

“Não diria “seguro”, mas muito encorajado! Trabalhar com pessoas é um desafio. Trabalhar com PcD é um desafio muito maior, pois se trata de algo pouco comum! As pessoas, por mais parecidas que sejam, ainda assim são únicas. As PcD além de serem únicas, possuem deficiências distintas, e para cada deficiência o procedimento é único!” (R 37).

“Me sinto muito mais seguro do que quando iniciei o curso, porém sei que devo sempre estar me atualizando nessa área” (R 03).

“Parcialmente. Mas foi muito proveitoso este curso, pois me abriu os olhos para procurar sempre trabalhar da melhor forma possível com meus alunos com deficiência. Me estimulou a pesquisar e ler mais sobre esses assuntos. Obrigado por tudo que vocês fizeram por nós. Acredito que nunca me sentirei 100% preparado, mas estarei sempre estudando e buscando as melhores alternativas” (R 35).

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CURSO DE ATUALIZAÇÃO

Ao observarmos os aspectos do curso oferecido, podemos elencar alguns pontos de destaque, como por exemplo o número de inscritos e a diversidade do público interessado em realizá-lo. Já para os cursistas, o ineditismo do curso foi o destaque, e o que justifica todos os esforços para sua realização.

As atividades propostas cumpriram seu objetivo de construção coletiva do conhecimento. As trocas de experiência e discussões foram bastante ricas, oportunizando conteúdos interessantes e relevantes. Mais uma vez, a multidisciplinaridade e o culto à diversidade emergiram como ferramentas eficientes para o ensino. Afinal, para compreendermos a multipluralidade de uma realidade constituída por uma diversidade oprimida e padronizadora, é de suma importância incentivarmos este rico movimento de troca entre indivíduos situados em contextos sociais distintos.

É claro que não existe fórmula pronta para se ensinar. Essa premissa não se aplica somente ao ensino do Jiu-Jitsu Brasileiro para pessoas com deficiência, mas à educação em geral. Urge cada vez mais que nos desvencilhemos de fórmulas prontas, pois servem somente para criar um breve sentimento de segurança baseado na ilusão, e que pode subitamente induzir ao erro e ao fracasso. Devemos seguir a via da aceitação das diferenças, do respeito às características individuais, do tempo de aprendizagem de cada indivíduo e da flexibilidade curricular e pedagógica. A aprendizagem significativa não pode ser padronizada, o que é significativo para um pode não ser para outro. Ademais, o contato com a diversidade tende sempre a ser construtivo.

Em relação ao índice de conclusão do curso, o mesmo foi adequado tomando por base o índice dos cursos de extensão oferecidos pela Fundação Cecierj, e a realidade enfrentada durante a pandemia da covid-19. Os participantes que responderam ao

questionário de avaliação do curso mostraram-se satisfeitos com o conteúdo e as atividades propostas, e relataram se sentir mais seguros para ensinar pessoas com deficiência. Já aqueles participantes que não estão inseridos no universo do BJJ, tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre a modalidade e a inclusão das pessoas com deficiência.

A estrutura conceitual do curso, que transitava entre os eixos temáticos da inclusão, do Jiu-Jitsu Brasileiro e de metodologias ativas de aprendizagem digital, mostrou-se oportuna pelo momento pandêmico e de distanciamento social vivido durante sua realização. O estímulo à utilização das TICs na educação e os exercícios de simulação da implantação destes recursos na prática pedagógica dos participantes gerou valiosas contribuições.

Percebemos que o curso colaborou para a formação e atualização profissional dos participantes, preenchendo lacunas curriculares de suas graduações e nos direcionando a uma nova demanda apontada pelos próprios cursistas e outros indivíduos que não puderam participar da primeira edição: a realização de uma nova edição do curso. Dessa forma, pretendemos elaborar edições periódicas, sempre levando em consideração os apontamentos realizados pelos discentes acerca dos pontos a se melhorar. O desafio para a segunda edição do curso é uma maior participação de praticantes com deficiência, que acreditamos enriquecer ainda mais a troca de experiências, possibilitando a todos um aprendizado significativo com aqueles que realmente possuem “o lugar de fala” em relação à inclusão.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 14, n. 1, jun. 2011.

BARBOZA, L. P.; DUTRA, F. B. S. O Resgate da Autoestima de pessoas com deficiência através da prática do Rugby em cadeiras de rodas. *In*: DUTRA, F. B. S.; CELBY, R. V. S.; DI BLASI, F. **Aspectos da deficiência**: educação, esporte e qualidade de vida. Curitiba: Appris, 2017.

BARBOZA, H. H.; JUNIOR, V. de A. Reconhecimento e inclusão das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEGOSSI, D. T.; MAZO, Z. J. O processo de institucionalização do esporte para pessoas com deficiência no Brasil: uma análise legislativa federal. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 2989-2997, 2016.

CAIRUS, J. Modernization, Nationalism and the Elite: the genesis of Brazilian Jiu-Jitsu, 1905 – 1920. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 2, ano 2011.

CAMPBELL, J. **O Herói de mil faces**. Princeton: Princeton University Press, 1949.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COELHO, S. M. *et al.* O samurai como metáfora da sociedade Japonesa. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 34. ed. especial, p. 83-101, 2016.

CUSSINS, J. **Jiu Jitsu**: History, Traditions, Methods, Knowledge, Philosophy. [S. l.: s. n.], 2019.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

DRIGO, A. J. *et al.* Artes marciais, formação profissional e escolas de ofício: análise documental do judô brasileiro. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 7, n. 4, p. 49-62, 2011.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1996.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, v. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, N. Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KANO, J. **KudokanJudo**. [S. l.]: Kodansha International Ltd., 1994.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISE, R. S.; CAPRARO, M. A. Primórdios do Jiu-Jitsu e dos confrontos intermodalidades no Brasil: Contestando uma história consolidada. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2018.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST, 2014.

MONTEIRO, L. D.; DI BLASI, F. **A visão dos professores de Kickboxing acerca dos alunos com deficiência**. Trabalho de conclusão de curso (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Educação Física Especial) – Faculdade Gama e Souza, Rio de Janeiro, 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias Contemporâneas; 2).

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al.* (org.). **Novas Tecnologias Digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MOSER, A.; SCHNEIDER, E. I.; MEDEIROS, L. F. de. A Aprendizagem Situada nas Comunidades de Prática: Uma Aproximação Fenomenológica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 23., 26-30 nov. 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

PAIVA, L. **Olhar Clínico nas Lutas, Artes Marciais e Modalidades de Combate**. Manaus: OMP Editora, 2015.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación em la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas com Discapacidad. Madrid: CERMI, 2008.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **Hist. cienc. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, jul./set. 2009.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, [s. n.], v. 9, n. 5, 2001.

RODRIGUES, J. V. de M. S.; ARAUJO, F. L. M.; COLUMÁ, J. F.; TRIANI, F. da S. Jiu-Jitsu brasileiro: notas sobre a transposição da arte marcial para o esporte espetáculo. **Arquivos de ciência do esporte**, Uberaba, v. 6, n. 1, 2018.

ROSE, D. Universal Design for Learning. **Journal of Special Education Technology**, [s. n.], v. 15, n. 3, 2001.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Considerações iniciais sobre o jiu jitsu brasileiro e suas implicações para a prática pedagógica. *In*: CONGRESSO PAULISTANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3, Caraguatatuba. **Anais...** Caraguatatuba, 2009.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SILVA, Y. O.; TOSCHI, M. S. Mediação na educação: reflexões na modalidade a distância. **Educativa**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2015.

SPENCER, D. C. From many masters to many students: Youtube, Brazilian Jiu-Jitsu, and communities of practice. **Jomec Journal**, Londres, v. 5, 2014.

TAMBLIAH, S. J. **Culture, Thought, and Social Action: An Anthropological Perspective**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Artesanato Educacional, 2017.

VAZ, A. F.; DUTRA, F. B. S. A formação dos novos profissionais de Educação Física em Universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro sob a ótica da inclusão. *In*: DUTRA, F. B. S.; CELBY, R. V. S.; DI BLASI, F. **Aspectos da deficiência: Educação, esporte e qualidade de vida**. Curitiba: Appris, 2017.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Arrmed. 2009.

WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept**. 2012. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

WENGER, E. **Communities of practice, Learning, Meaning and Identity**. 18. ed. Cambridge: University Press, 2008.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Press, 2002.

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 11, 12, 32, 33, 41, 48, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 66, 79, 81, 82, 99, 100, 103, 105

Artes marciais 31, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 65, 67, 102, 104

Autorrespeito 7, 24, 26, 27, 30, 34, 36, 38, 82

D

Diversidade 33, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 99, 104

E

Educação 4, 12, 17, 18, 20, 23, 27, 32, 40, 43, 52, 58, 59, 61, 65, 73, 85, 86, 90, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Educação física 32, 40, 43, 52, 65, 73, 90, 91, 103, 104, 105

I

Identidade social 29, 39

J

Jiu jitsu 102, 104

Justiça social 7, 22, 23, 28, 36, 81, 82

P

Pandemia 82, 87, 95, 96, 99

Pessoa com deficiência 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 34, 52, 66, 68, 71, 79, 84, 85, 92, 93

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializada

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10,3 x 17,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)