

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAUREEN LOPES CAMARGO

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

SOROCABA/SP

2018

LAUREEN LOPES CAMARGO

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado.

SOROCABA/SP

2018

Lopes Camargo, Laureen

Trajelórias de vida de pessoas com deficiência e educação física escolar /
Laureen Lopes Camargo. -- 2018.
122 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *campus*
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Banca examinadora: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva, Profa. Dra.
Mey de Abreu van Münster

Bibliografia

1. Trajelórias de vida. 2. Pessoas com deficiência. 3. Educação física
escolar. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)

Bibliotecário (a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CAMPUS SOROCABA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAUREEN LOPES CAMARGO

**TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

Folha de aprovação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28 de agosto de 2018.

Membros da Banca:

Prof.^a. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a. Dra. Mey de Abreu van Münster
Universidade Federal de São Carlos

Agradecimentos

Aos colaboradores desta pesquisa, pois sem eles, não haveria encontrado respostas para seguir em frente, com fôlego renovado e novos sonhos traçados, nessa jornada de ser professora.

À minha grande orientadora, Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado, que conduz cada uma de suas orientações de maneira única e singular, compreende as necessidades e potenciais de cada um, com muito respeito, e não deixou que eu desacreditasse. Agradeço por não ter deixado de acreditar em mim.

Aos membros das bancas examinadoras, Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva e, em especial, Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, que me acompanha desde a graduação, por aceitarem o convite em realizar suas importantes contribuições para os encaminhamentos da pesquisa

À minha família: meus pais, meus irmãos, meus avós e, agora, nossa pequena Helô; a base da minha vida, principalmente, para minha formação enquanto pessoa. O conhecimento aprendido com vocês é o mais valioso.

À todas as pessoas que contribuíram comigo, de alguma forma, para que conseguisse vencer esse desafio:

Kelly Licia Sales, obrigada por toda sua disponibilidade em ajudar e por ser essa admirável profissional (técnica, professora, *personal...*).

Patrícia, Diego, Marily, Miriam, obrigada pela companhia, apoio, aconselhamentos e momentos, nesse processo.

Camila, Débora, Audrey, obrigada pelas colaborações.

Léa e Paulo, obrigada por zelarem e torcerem por mim. A determinação de vocês, também, faz com que eu não desista.

Eliane, parceira de todas as horas, de todas as madrugadas, fosse no trabalho, fosse na balada, obrigada por me ensinar a levar a vida mais leve e por ‘escrever’ junto comigo esta parte da história.

Ao querido amigo, Rafael, agradeço por todas as horas em que foi meu confidente e não me permitiu perder o foco.

Ao Thiago, por ter compreendido esse processo e feito com que eu seja uma pessoa melhor.

Aos presentes da vida, os amigos, que contribuíram até mesmo entendendo meus momentos de ausência – sintam-se todos aqui mencionados, em especial: Mauro e Andreia, obrigada por abrirem as portas da casa de vocês e por me permitirem fazer parte da ‘família’.

E, principalmente, a Deus, pois sem a fé Nele, eu jamais teria conseguido.

Espero ter retribuído e retribuir a cada um de vocês, pelo que cada um me proporcionou.

Resumo

O cenário de discussões frente a Educação Especial (EE) e a Educação Inclusiva (EI) é hoje uma realidade, significa dizer que não ocorrem mais somente no campo teórico. As dificuldades e os desafios relacionam-se a diferentes aspectos relatados por diversos estudos, que constataam situações excludentes no cotidiano escolar. Este cenário não é diferente quando o foco é a educação física escolar (EFE). Assim, o tema desta pesquisa refere-se à EFE e à EE. E tem como objetivo geral: analisar os fatores de exclusão de pessoas com deficiência (PCD) na EFE. Já os específicos são: 1) descrever e estudar a trajetória de vida de PCD com o foco nas experiências vividas durante as aulas de educação física (EF) na escola; 2) estudar a relação da EFE dessas PCD e o envolvimento com o esporte; e 3) analisar a concepção de EF para as PCD. O referencial teórico está pautado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani, além de estudiosos da área da EE como Jannuzzi (2004a, 2004b) e da EF, como Chicon (2015), Darido (2003), Castellani Filho (2003), com os quais discutir-se-á suas contextualizações, concepções, finalidades, bem como, seus conteúdos. O referencial escolhido é a história oral temática, focando-se em cinco eixos para a condução das entrevistas. Os colaboradores selecionados são quatro atletas adultos escolarizados, com idades que variam de 17 a 63 anos, que atuam em equipes esportivas adaptadas no município de Sorocaba, e cursaram a escola já com a condição da deficiência. Na análise das entrevistas, foram identificados e classificados conteúdos, que mais se repetiram nas narrativas. Em seguida, os dados construídos foram interpretados, à luz do referencial teórico-metodológico da pesquisa, buscando responder aos questionamentos propostos. Por fim, foi possível realizar uma análise concreta do movimento de vida real das PCD, frente ao seu passado na EFE, identificando-se como fatores de exclusão: 1) a abordagem dos professores; 2) a seleção dos conteúdos sem uma relação dialética com a função social da EFE; 3) a fragilidade da legitimação das finalidades da EFE; 4) a discriminação e a dificuldade que a sociedade tem de compreender a pessoa e ao invés de considerá-la perante sua deficiência; 5) o despreparo na formação de alguns profissionais. Ressalta-se que não pretendeu atribuir juízos de valores aos momentos históricos da EFE, mas sim, realizar uma análise crítica, para se entender tais fatores, assumindo-se o posicionamento político de discutir a realidade das PCD nessas aulas, por meio da trajetória delas: “Nada sobre nós, sem nós!”. Espera-se contribuir para uma Educação de qualidade e fomentar novos estudos, focados em práticas educativas, que instrumentalizem os indivíduos a intervir e superar as barreiras postas pela sociedade e, assim, garantir o direito que todos têm de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, visando uma EFE realmente inclusiva.

Palavras-chave: Trajetórias de vida; Pessoas com deficiência; Educação física escolar.

Abstract

The discussion scenario for Special Education (SE) and Inclusive Education (IE) is a reality today and means that it does not occur only in the theoretical field. The difficulties and challenges are related to different aspects shown by many studies that verify that, unfortunately, exclusionary situations in school everyday. The same scenario is noted when we focus in school physical education (SPE). Therefore, the topic of this research is related to SPE and SE. The general objective is: to analyze the exclusion factors of people with disabilities (PWD) in SPE. The specific objectives are: 1) to describe and study the life trajectory of PWD focusing on lived experiences during physical education (PE) classes at school; 2) to study the relation between SPE of PWD and their involvement with sports; and 3) to analyze the PWD conception of PE. The theoretical framework is based on Dermeval Saviani's Historical-Critical Pedagogy (HCP), as well as EE studies such as Jannuzzi (2004a, 2004b) and PE studies such as Chicon (2015), Darido (2003) and Castellani Filho (2003), which will help to discuss its contextualization, conceptions, purposes and contents. The chosen referential is the thematic oral history, focusing on five axes to conduct the interviews. The selected collaborators are four adult educated athletes, with ages varying from 17 to 63 years, who play in adapted teams in the city of Sorocaba and are already attending school as a disability person. The analysis of the interviews identified and classified the contents that most appeared at the narratives. After that, constructed data was interpreted according to the theoretical framework of the research, pursuing to answer the proposed questions. Finally, it was possible to realize a concrete analysis of the real-life movement of the PWD, considering their past in the SPE, identifying as exclusion factors: 1) the teachers' approach; 2) the dissemination of content without a dialectical interface with the social function of SPE; 3) the fragility in legitimation of SPE's purposes; 4) the discrimination and society's difficulty in understanding people instead of judging someone by their disabilities; 5) the unpreparedness in some professionals training. It should be emphasized that it was not intended to assign value judgments to historical moments of the SPE, but to perform a critical analysis to understand such factors, assuming a political position of discussing the reality of PWD in these classes through their own trajectories: "Nothing about us, without us!". It is expected to contribute with a quality education and encourage further studies focused on educational practices, which prepare individuals to intervene and overcome barriers that are put by society and thus ensure everyone's right to acquire knowledge and contents about body culture, aiming a truly inclusive SPE.

Keywords: Life trajectory; People with disabilities; School physical education.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil e contextos dos colaboradores	82
Quadro 2 – Dimensões subjetivas do esporte	85
Quadro 3 – Subjetividades da EFE	90
Quadro 4 – Dados biográficos (REGO, 2003)	122
Quadro 5 – Continuação dos dados biográficos (REGO, 2003).....	122
Quadro 6 – Continuação dos dados biográficos (REGO, 2003).....	123
Quadro 7 – Renda familiar média dos indivíduos	124

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVE – Acidente Vascular Encefálico
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BPC – Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de ética em Pesquisa
CEUNSP – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio
CF – Classificação Funcional
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRIA Brasil – Corredores Reunidos Inclusivos e Adaptados
EE – Educação Especial
EF – Educação Física
EFE – Educação Física Escolar
EI – Educação Inclusiva
HCR – Handebol em Cadeira de Rodas
IBAO – Instituto Borges de Artes e Ofícios
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPEDE-EEs – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCD – Pessoas com Deficiência
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PNE – Plano Nacional de Educação
PROAFA – Projeto Atividades Físicas Esportivas e de Lazer Adaptadas a Pessoas com Deficiência
RPG – Reeducação Postural Global
SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	17
1.1 Uma breve periodização histórica.....	20
1.2 Um panorama do momento atual: início do século XXI (2001 a 2018).....	38
1.2.1 Educação física escolar numa perspectiva crítica	45
CAPÍTULO 2: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS	50
2.1 Metodologia e procedimentos metodológicos.....	51
2.1.1 Seleção dos colaboradores e local da pesquisa.....	52
2.1.2 Instrumentos de coleta de dados	54
2.1.3 Aspectos éticos	55
2.1.4 Procedimentos de análise das entrevistas.....	56
CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIAS DE VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	59
3.1 A voz de quem viveu essa trama	59
3.2 Análise das entrevistas: algumas reflexões sobre a educação física escolar.....	82
I. Contextos das trajetórias de vida.....	82
II. As dimensões subjetivas do esporte	85
III. Dar voz: a EFE para cada um, ontem e hoje	89
3.3 Reflexões sobre a Educação Física Escolar.....	98
CONSIDERAÇÕES.....	100
REFERENCIAL.....	103
APÊNDICES.....	109
APÊNDICE A – PERFIL DO COLABORADOR.....	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	116
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADO COLETADOS	118
ANEXOS	119
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	120
ANEXO B – QUADRO COM DADOS BIOGRÁFICOS DOS SUJEITOS	123
ANEXO C – RENDA FAMILIAR MÉDIA DOS INDIVÍDUOS	125

APRESENTAÇÃO

No ano de 2008, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física (EF), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na qual tive a oportunidade de vivenciar diversos campos desta grande área do conhecimento. As experiências que vivi nos processos de estágio perpassaram desde os laboratórios de pesquisa, dentro da Universidade, até aulas de ginástica laboral em grandes empresas, nas quais os projetos de extensão do curso eram desenvolvidos. A escolha por esta graduação ocorreu por desde sempre gostar de estar com crianças e pelo interesse que tinha nos esportes, mesmo sem ter sido atleta, seguindo os conselhos de meu pai.

Frente às discussões despertadas em diversas disciplinas do curso, bem como nos estágios supervisionados, na rede regular de ensino no município de São Carlos – no qual tive contato com o contexto real das aulas de Educação Física Escolar (EFE) – surgiram inquietações relacionadas às crianças com deficiência na escola e ao meu possível futuro profissional como professora na Educação Básica.

Diante de tais fatos, tive meus primeiros contatos com a área da Educação Especial (EE), quando, também, surgiram o interesse e a oportunidade de atuar voluntariamente no projeto de extensão denominado “PROAFA: Projeto atividades físicas esportivas e de lazer adaptadas a pessoas com deficiências”, sob coordenação da professora Mey de Abreu Van Munster, mais especificamente, na modalidade esportiva adaptada do Handebol em Cadeira de Rodas (HCR), almejando-se agregar valores e conhecimentos, buscando-se amenizar tais inquietações.

Com o decorrer dos anos e fim da graduação, retornei ao município de Sorocaba, minha cidade natal, onde continuei a desenvolver trabalhos voluntários, relacionados à EE, envolvendo-me com a equipe de HCR do município, da qual cheguei inclusive a ser responsável técnica.

Já no ano de 2013, ingressei como professora de EF na rede regular de ensino do município e, então, tudo que tinha vivido e me preocupado durante a graduação, eram agora minha realidade. Ainda, neste período, conheci uma aluna cega, do sexto ano do ensino fundamental, que nunca havia participado das aulas de EF e tinha este como um de seus maiores desejos: realizar as atividades das aulas junto aos demais.

Essa experiência, tantos outros momentos vividos por mim enquanto professora e os diversos estudos relacionados a EE, relatam que o cenário das discussões desta área frente à uma Educação Inclusiva (EI) é hoje uma realidade, o que significa dizer que não ocorrem mais somente no campo teórico. As dificuldades e os desafios propostos frente à esta perspectiva

estão ligados a diferentes aspectos e quando se voltam as discussões às aulas de EFE, este cenário não é diferente. Diversos estudos constataam situações excludentes, infelizmente ainda, como uma constante nos desafios frente à perspectiva da EI:

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a efetivação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura e aos problemas relacionados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES; LAPLANE, 2004, p. 2).

Ou seja, as dificuldades relacionadas à acessibilidade ainda são barreiras que precisam ser superadas, para que não só aumentem as matrículas, como também, estes alunos tenham condições de permanência e avanço nos níveis de ensino. Neste sentido, Rodrigues (2003) destaca que a escola:

[...] criada para dar a todos a educação básica a que todos deveriam ter acesso, a escola pública tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente contribuíram para acentuar as diferenças entre os alunos e colocaram precocemente fora da corrida da aquisição de competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc. levaram a escola, a quem incumbiria integrar e acolher a todos, a ser, ela própria, um instrumento de selecção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (sic) (RODRIGUES, 2003, p. 67).

O autor analisa a realidade portuguesa, porém verifica-se com estes, que se relaciona intimamente com o contexto brasileiro. E por meio destas assertivas e constatações, inclui-se, também, a EFE, fazendo-se necessário discutir-se como esta tem se desenvolvido no âmbito da EI.

Com tudo isso, nascem, então, os anseios de colaborar para a transformação desta realidade dos alunos com deficiência e das aulas de EFE. Assim, a necessidade de compreender tal realidade tornou-se crucial. Entretanto, para isso, fazia-se necessário aprofundar meus conhecimentos na área da EE. E, neste momento, foi quando tive a oportunidade de começar a frequentar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs), grupo de estudos sob coordenação da professora Katia Regina Moreno Caiado. E, por fim, neste cenário, surge o desafio do Mestrado, com a proposta que deu origem ao tema desta pesquisa e justifica-se, assim, a relevância pessoal do mesmo.

INTRODUÇÃO

Conhecer as produções acadêmicas com temas de estudos relacionados à EFE e à EE é de fundamental importância para que seja possível identificar os principais conteúdos que têm sido abordados no meio acadêmico, identificando-se, assim, a relevância científica de um tema de pesquisa. Desta forma, durante o processo do Mestrado e recorrendo-se às sugestões da banca de qualificação, identificou-se alguns estudos que buscaram mapear o que tem sido produzido nas áreas da EF e EE, elegendo-se três principais, para fins desta discussão.

O mais recente deles teve por finalidade mapear e analisar a produção discente sobre a temática EF e Inclusão escolar a partir de teses e dissertações oriundas dos programas de Pós-Graduação do Brasil (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017, p. 572). Neste trabalho, foram identificados especificamente o local, o público-alvo e os principais temas das pesquisas, a partir das teses e dissertações dos referidos programas, no período entre os anos de 2002 a 2015. Sumariamente, concluiu sobre a necessidade de descentralizar o foco do processo de atuação e de formação do professor de EF, estimulando e aprofundando estudos de investigação científica que visem mudanças nas políticas públicas relacionadas ao processo de inclusão, mais especificamente no que concerne a EFE. E, por fim chama a atenção para o fato de que o aumento das produções não significa que as dificuldades tenham sido superadas, muito menos que os discursos, as ações e as políticas tenham avançado no sentido de se pensar e intervir de forma inclusiva (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

O segundo realizado por mim, teve por finalidade levantar as produções científicas que se propuseram a realizar estudos relacionados à EFE e às pessoas com deficiência (PCD), a fim de selecionar e analisar quais têm relação direta com a temática; bem como identificar os principais assuntos abordados, verificando-se os que se preocuparam em compreender as trajetórias de vida nas aulas de EFE (CAMARGO, 2016). As buscas realizadas compreendem o período entre 2008 a 2015. No geral, com a análise das produções, identificaram-se os principais assuntos e verificou-se que nenhuma se preocupou em analisar, avaliar e compreender, pelos relatos da história de vida destas pessoas, as influências da EFE em seus contextos. Por fim, apontou-se a necessidade de realizar estudos que compreendam os fatores de influência na vida e de exclusão nestas aulas, por meio das vivências dessas pessoas.

Já a terceira e última pesquisa analisou a produção discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da UFSCar, na interface EF e EE, a fim de se mapear o que tem sido produzido nas respectivas áreas, por meio da pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, desde 1981 até 2012. Concluindo-se que as contribuições do referido programa têm

sido significativas com relação aos novos saberes da interface entre tais áreas, principalmente aqueles relacionados a conceitos, procedimentos, estratégias, adaptações e novas reflexões sobre teorias e práticas da cultura corporal, inclusão social e escolar de crianças, jovens, adultos e idosos com necessidades educacionais especiais (MAHL; MUNSTER, 2015).

Tiveram em comum a identificação do aumento das produções a partir da década de 2000, inferindo-se que isto pode estar relacionado à maior quantidade de promulgação e edição de diversas leis, decretos e resoluções, muito importantes para a EE brasileira, novas políticas educacionais direcionadas à perspectiva da EI e, conseqüentemente, ao crescente número de matrículas de alunos com deficiência no contexto escolar (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017; CAMARGO, 2016).

Entretanto, dos três estudos apenas um focou em um programa de Pós-Graduação, especificamente, e este também não se preocupou em se restringir à EFE (MAHL; MUNSTER, 2015), mas é importante pois identifica, assim como os outros dois, as principais temáticas desenvolvidas nas pesquisas. E, com relação às temáticas, no geral, tais estudos evidenciaram sobre a necessidade de que sejam realizadas novas propostas de estudos que explorem estratégias e práticas que se preocupem com as diferenças individuais, a fim de se estimular as potencialidades de cada um e, coletivamente, os alunos desenvolvam o respeito com as diferenças, cumprindo-se com o direito que todos têm de participação nas aulas e de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à *cultura corporal*¹, que de fato contribuam para uma EFE inclusiva (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017; CAMARGO, 2016; MAHL; MUNSTER, 2015).

Oliveira; Nunes e Munster (2017) destacam que:

As temáticas abordadas pela maioria das pesquisas permanecem na perspectiva diagnóstica e não tem ousado no sentido de propor temas que redirecionem, aprofundem ou ampliem as reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017, p. 587).

E com relação aos que se propuseram a relatar as experiências e meios de como os alunos têm realizado e participado das aulas, em nenhum momento buscou-se compreender,

¹ Grifo da autora: conceito que defende-se para fins da pesquisa e baseado em Castellani Filho et al. (2012), com relação à escolha dos conteúdos, no âmbito da EF enquanto matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, o esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. E que será abordado mais adiante.

pelos relatos da história de vida destes alunos se, e como, as aulas de EFE têm influência em seus contextos cotidianos, ratificando apenas que os alunos não se sentem verdadeiramente incluídos (CAMARGO, 2016). Ou seja, não se buscou compreender a realidade dos alunos com deficiência nas aulas de EFE, por meio das trajetórias de vida das PCD. As pesquisas são realizadas sem dar voz aqueles que estão intrinsecamente envolvidos neste processo, justificando-se a relevância social desta pesquisa.

Além disso, enuncia-se, também como relevância social da proposta deste estudo, o desejo de se contribuir para a instrumentalização de professores no município de Sorocaba, para que intervenham na realidade das aulas e, assim, superem os desafios que possam porventura existir, garantindo-se o direito de realização das aulas de EFE de todos os alunos. E para que os estudantes com deficiência desfrutem dos benefícios da prática de atividades físicas, o que se faz muito importante no desenvolvimento destas pessoas, também. Almejando-se que sejam possibilitadas transformações, que forem necessárias, na realidade.

Justifica-se, portanto, as relevâncias científica e social desta pesquisa, que se propõe a responder os seguintes questionamentos:

Quais as lembranças que narram sobre a vida escolar com referência na EFE? A EFE teve influência na vida das PCD, para que na vida adulta elas tenham envolvimento com o esporte? Quais são os fatores de exclusão de PCD nas aulas de EFE? Quais as atividades propostas pelos professores? Elas participavam ou não das aulas de EF? Qual é a concepção de EF destas pessoas?

E define-se, assim, como objetivo geral:

✓ Analisar a trajetória de vida de PCD com o foco nas experiências vividas pelos mesmos durante as aulas de EF na escola;

E específicos:

1. Identificar os fatores de exclusão de PCD na EFE.
2. Estudar a relação da EFE dessas PCD e o envolvimento com o esporte;
3. E analisar a concepção de EF para as PCD.

Delimita-se, portanto, como objeto de pesquisa as lembranças das PCD, que passaram pela Educação básica com a deficiência – seja congênita, hereditária ou adquirida até os 7 (sete) anos de idade (fase de ingresso no ensino fundamental, até 2006) – e que atuam em equipes esportivas adaptadas, no município de Sorocaba.

E, pretendendo-se atender ao que foi proposto nos questionamentos e objetivos, estruturou-se este trabalho em três capítulos. No primeiro – “Educação física escolar e Educação Especial” – baseando-se em Saviani (2013c), apresenta-se uma breve periodização

histórica das áreas da EE e da EF, concomitantemente com os quatro períodos históricos da Educação, propostos por ele, a fim de se compreender, de maneira contextualizada, o desenvolvimento histórico destas três áreas de conhecimento. Pois, como se propõe a estudar a trajetória de vida das PCD para se compreender os fatores de exclusão nas aulas de EFE, também há que se compreender os contextos históricos no quais estavam envolvidos, obrigatoriamente.

Já o segundo capítulo, intitulado “Nada sobre nós, sem nós”, descreve a metodologia e os procedimentos metodológicos selecionados para este estudo, adotando-se, para isso, o referencial sobre a História Oral. Além disso, este capítulo, parte de um posicionamento político e ilustra a abordagem social adotada para a pesquisa, no sentido de que não podemos falar sobre a PCD sem ouvi-las e, principalmente, sem dar voz a elas: “Nada sobre nós, sem nós” (LANNA JUNIOR, 2010). Acredita-se que avançaremos nos desafios que ainda estão presentes frente à EE, somente se estas forem compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias, sendo capazes de agir e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Seguido do terceiro e último capítulo, “Trajetórias de vida da pessoa com deficiência e a educação física escolar”, composto, inicialmente pelas respectivas apresentações dos colaboradores, seguidas de suas lembranças – ou seja as trajetórias de vida deles e, por fim, a análise das entrevistas, no contexto dos diferentes períodos históricos e conceitos descritos no primeiro capítulo; por meio da identificação de eixos de classificação dos conteúdos, formulados a partir daqueles que mais se repetiram nas memórias dos colaboradores. Buscando-se compreender/identificar se houve influência da EFE na vida deles; bem como os fatores de exclusão das PCD na EFE e o atual envolvimento deles com o esporte; também, relatar as atividades que eram propostas pelos professores e a participação ou não deles nas aulas e, por fim, descrever a concepção de EF para as PCD.

Por fim, as considerações sintetizando e refletindo sobre a pesquisa, buscando-se verificar se os questionamentos foram respondidos e se os objetivos foram atingidos, alcançando-se o que se esperava com este trabalho e o que se pretende a partir dela.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Verificou-se, na introdução deste trabalho, que em nenhum momento, no meio acadêmico, buscou-se compreender a realidade dos alunos com deficiência nas aulas de EFE, por meio das trajetórias de vida das PCD. As pesquisas são realizadas sem dar voz aqueles que estão intrinsecamente envolvidos neste processo, como se não fossem atores sociais de suas próprias histórias.

Também, pôde-se verificar a necessidade de aprofundamento e de novas pesquisa que se proponham a explorar estratégias e práticas que se preocupem com as diferenças individuais, a fim de se estimular as potencialidades de cada um e, coletivamente, os alunos desenvolvam o respeito às diferenças. Cumprindo-se, desta forma, com o direito que todos têm de participação nas aulas de EF e de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, que de fato contribuam para uma EFE inclusiva, buscando-se contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade e que seja capaz de instrumentalizar² os indivíduos para que intervenham e superem a realidade na qual estão inseridos.

Lançando-se mão, para isto, dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), já que este é o sentido básico desta pedagogia: o compromisso com a transformação da sociedade e não a sua manutenção (SAVIANI, 2013a), que foi desenvolvida pelo filósofo e educador Dermeval Saviani, desde o final da década de 1970. Com relação à nomenclatura, Saviani (2013a) afirma ser sinônimo de pedagogia dialética. Porém, a partir de 1984, após muitos processos e pela demanda de seus alunos, foi criada a disciplina PHC e passou a ser denominada desta forma, para que não houvesse distorções em sua interpretação, por exemplo, pela influência de outras correntes filosóficas, como também, pelas diferentes conotações atribuídas à palavra dialética.

Em suma, o surgimento desta pedagogia se deve pela necessidade, não somente nacional, mas também, no contexto internacional, de se realizar uma crítica à pedagogia dominante da época, com seu caráter reprodutor das relações sociais vigentes. Esta é uma década marcada por análises críticas relacionadas à Educação (SAVIANI, 2013a), ao mesmo tempo em que a EF também começa a sofrer questionamentos e passa a ser repensada e

² Instrumentalizar compreendido no corpo todo do trabalho no sentido empregado na PHC: a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2012, p. 80).

reformulada, principalmente no início dos anos de 1980, conforme discussão que será desenvolvida nesta dissertação. A PHC está comprometida em:

Retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2012, p. 31).

Assim, torna-se uma aliada no sentido de transformar a realidade vivida pelas PCD nas aulas de EFE. E baseando-se na PHC torna-se, intrinsecamente, necessário compreender a realidade abordada, pois conforme afirma Saviani (2013a):

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013a, p. 119-120).

Compreende-se a partir desta assertiva que a realidade é entendida como algo dinâmico, em constante movimento, que é transformada, ao longo dos processos históricos, pelo homem. E esta transformação é realizada por meio do trabalho, que nas palavras de Saviani (2013a), é uma ação intencional pela qual o homem transforma a natureza, extraindo seus meios de subsistência e produzindo o mundo humano – da cultura, sendo esta a natureza humana. E, insere-se a Educação neste processo, com o entendimento de que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, por este motivo a compreensão da natureza da Educação, deve passar pela compreensão da natureza humana, sendo, portanto, a Educação entendida como uma exigência do processo de trabalho; para o processo de trabalho e ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013a). Ainda nesta direção aponta-se a seguinte assertiva:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013a, p. 6).

Atentando-se, ainda, de acordo com Saviani (2013b) que:

Além disso – todos concordam –, a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante (SAVIANI, 2013b, p. 43).

Desta forma, igualmente no contexto da EF e parafraseando Saviani (2013a), quando se propõe conhecer a trajetória de vida das PCD nas aulas de EFE, torna-se, intrinsecamente necessário compreender os movimentos e as transformações numa dialética do movimento real, a fim de se conhecer e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da EF nesse processo. Bem como, uma visão histórica da EF, mostra como sempre esteve preocupada em formar determinado tipo de homem.

Adotando-se a PHC, portanto, para fins deste estudo, como embasamento teórico, que subsidiará as discussões propostas por esta pesquisa, pois com todas estas afirmações e tudo o que já foi exposto, julga-se adequada para a compreensão da realidade vivida pelas PCD, nas aulas de EF, proporcionando à elas e aos professores instrumentos para que intervenham em sua realidade e superem os desafios que lhes forem postos, atuando para a manutenção da mesma.

Para isso, conhecer o contexto histórico da EFE e a trajetória de vida das PCD nas aulas de EFE, que vivenciaram tais contextos, torna-se estritamente pertinente e justificável, por meio deste estudo. Então, é o que se faz necessário: conhecer tal contexto histórico.

Entretanto, não basta apenas descrever o processo histórico da EF, em especial da EFE, pois este já foi exaustivamente descrito em diversas obras relacionadas à área, das quais pode-se citar: Ghiraldelli Junior (1991); Betti (1991); Bracht (1999); Darido (2003); González e Fensterseifer (2009, 2010), dentre outros. Mas, trata-se de compreender a EFE, em meio ao contexto da Educação e da EE.

Para isso, destacam-se algumas obras, que servirão de base para essa contextualização. Inicialmente, Castellani Filho (2003), que interpreta e revela “A história que não se conta” da EF (personagem principal do livro), no cenário brasileiro. E que por estar alinhado à PHC, não apenas nos convida a “assistir” a este teatro, descrevendo o processo histórico da área, como também, nos leva a refletir e compreender tal processo, sob diferentes pontos de vista, desvelando os papéis interpretados pela personagem em cada período. E, portanto, foi adotado como referência principal nesta breve análise histórica. E, ainda Saviani (2013c), no contexto educacional geral, e Jannuzzi (2004a; 2004b), no âmbito da EE.

1.1 Uma breve periodização histórica

Castellani Filho (1998) chama a atenção para o fato de que, por muito tempo se ouviu nos fóruns de debate dos profissionais de EF, o que ele chamou de inquestionável verdade, que a EF deveria ser contextualizada e que não o fazer, aliado ao fato da dificuldade de se alcançar um consenso em torno do significado da mesma, conjecturava-se a raiz do seu não reconhecimento pela sociedade. Entretanto, com o passar dos tempos e desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, pôde-se entender que o problema não era a EF que estava descontextualizada, mas os profissionais da área que não a percebiam contextualizadamente (CASTELLANI FILHO, 1998).

Tal entendimento começa a surgir a partir da década de 1980, aproximadamente, e destaca-se, principalmente com relação a isto, o livro, produto da tese, no ano de 1988, do próprio Castellani Filho (2003), “Educação física no Brasil: a história que não se conta”, o qual por tais motivos e como já justificado anteriormente, toma-se como base principal para a breve análise histórica que será aqui apresentada. Por meio desta obra:

[...] já há quase uma década, pudemos nos deter na construção de uma leitura da Educação Física brasileira com a finalidade de - longe da intenção de nos colocarmos como historiadores da área - nos instrumentalizarmos para a tarefa que desafiava a todos que não se conformavam com a maneira dela se vincular aos projetos políticos nacionais, de construir uma nova Educação Física, embora lá, menos do que aqui, agora, não soubéssemos exatamente como ela deveria ser. A frase “Caminhante! Não há caminho. O caminho se faz ao andar” embalava nossa ação numa época em que ter utopia não era motivo de escárnio (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 6-7).

Castellani Filho (2003) enuncia inicialmente a necessidade, vontade e importância de se compreender o passado, os processos históricos, bem como os motivos pelos quais os historiadores se animam a reescreverem continuamente a história e baseia-se em diversos estudiosos, dentre os quais: Karl Marx e Adam Schaff, sendo que este último sustenta-se em Sidney Hook ao alegar que esta necessidade ocorre quando emergem novas perspectivas que permitem perceber o significado de acontecimentos passados, que haviam escapado à atenção dos contemporâneos, para justificar sua vontade e necessidade de reescrever a história da EF, afirmando ainda que:

Para mim, as causas determinantes deste meu intuito de debruçar-me sobre a Educação Física no Brasil, com vistas a reescrever sua história, aceitam-se ainda em meu intento de, ao deparar com uma outra literatura dessa história, aprender seus significantes relativos às tendências que a permeiam, buscando estabelecer relações

entre os papéis representados pela Educação Física ao longo da sua existência e configuração presente (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 28).

O autor, nesta mesma obra, desvela aquela história que não é contada, referindo-se, contudo, e simultaneamente àquela que se conta, buscando-se encontrar a identidade da EF, despindo-se do que ela foi representada no cenário educacional da sociedade brasileira. Indica que representou diversos papéis ao longo dos processos históricos do Brasil, com significados próprios ao período em que se encontrava o país (CASTELLANI FILHO, 2003). Portanto, a EF é tratada como personagem principal, com diferentes encenações, durante cada período histórico.

Para este fim, o autor ainda contrapõe os fatos históricos, as suas vivências e experiências profissionais e acadêmicas, com pessoas que ele chamou de atores coadjuvantes, por meio de depoimentos que, de alguma forma, representam “*papéis de destaque no espetáculo* que a Educação Física encenou no *cenário* educacional montado no *palco* social brasileiro³” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 29).

Assim, para atender às finalidades deste capítulo, optou-se, também, por basear-se na periodização desenvolvida por Saviani (2013c), que buscou “compor uma visão de conjunto da história da educação brasileira” (SAVIANI, 2013c, p. 1), partindo-se para isto “da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (SAVIANI, 2013c, p. 2). Entretanto, longe de se comparar a tal periodização, fruto de anos de estudos e vários trabalhos desenvolvidos pelo filósofo e educador, tal escolha justifica-se pelo fato de ser possível organizar mais facilmente os dados e de analisá-los articuladamente com os contextos da Educação e, também, da EE, no Brasil, numa história “unificada”, almejando-se não apenas compreender, neste caso, a EFE, a partir da “inerente historicidade do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2013c, p. 21), como também, realizá-la praticamente (SAVIANI, 2013c).

Portanto, a breve periodização e análise histórica que serão apresentadas seguirão os mesmos recortes temporais utilizados por Saviani (2013c), desde o século XVI (ano 1549, especificamente), até o começo do século XXI (ano de 2001), indicando-se, ainda, alguns marcos conceituais e históricos da Educação formal das PCD, no Brasil, pautando-se nas contribuições de Jannuzzi (2004a; 2004b).

Jannuzzi (2004a; 2004b) realiza em suas obras um diálogo com o passado e sintetiza algumas concepções que buscaram orientar as práticas de Educação formal no Brasil, também

³ Destaques realizados pelo próprio autor.

do período colonial (século XVI), ao início do século XXI, focando-se na Educação ministrada a eles, refletindo frente aos condicionantes históricos das épocas consideradas, ressaltando três modos de se pensar a Educação, separados nos blocos: A – as centradas apenas na deficiência; B – as que enfatizam o contexto (Educação como preparação para o mercado de trabalho) e as que consideram a Educação como redentora da realidade e C – as que ressaltam a Educação como mediação estabelecendo diálogo entre elas e o contexto.

Destacando-se a EFE em cada um dos períodos determinados, tomando-se por base Castellani Filho (2003). Sem, claramente, se reduzir à descrição do passado e atentando-se ao referencial teórico desta pesquisa, corrobora-se veemente com o posicionamento de Jannuzzi (2004a):

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2004a, p. 2).

Já com relação aos recortes temporais, Saviani (2013c) considerou, numa primeira periodização, os seguintes eventos históricos, para determinar seus marcos:

- 1549: Chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega.
- 1759: Expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.
- 1932: Divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.
- 1947: Elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
- 1961: Promulgação da LDB
- 1969: Entrada em vigor da Lei n. 5.540 (reforma universitária) regulamentada pelo decreto n. 464 de 11 de fevereiro de 1969 e aprovação do parecer 252/69, que introduz as habilitações técnicas no curso de pedagogia.
- 1980: Realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE).
- 1991: Realização da sexta e última CBE
- 1996: Realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e promulgação da segunda LDB (SAVIANI, 2013c, p. 15-17).

Entretanto, no processo de construção de sua periodização, a dinâmica da realidade fez com que nem todos os eventos fossem utilizados de maneira direta – alguns suprimidos dentro de outros períodos – e definiu-se o ano de 2001, como marco final da nova e definitiva

periodização, por representar a continuidade da regulamentação da nova LDB, por meio do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001 (SAVIANI, 2013c), que, por fim, ficou assim descrita:

- ✓ 1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- ✓ 2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- ✓ 3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova;
- ✓ 4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista.

O **1º Período** compreende os anos dos séculos XVI, XVII e XVIII e corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa. Foi subdividido nas seguintes fases: 1) Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599) e 2) A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759). Nas quais, na primeira, conta-se o início da história da Educação brasileira, por meio de um processo que articulava três aspectos: a colonização, a Educação e a catequese, sob influência de diversas ordens religiosas, a partir da chegada dos primeiros jesuítas, inicialmente com o aprendizado do português (para os indígenas); com a doutrina cristã; a escola de ler e escrever; opcionalmente canto orfeônico e música instrumental. E culminava-se com aprendizado profissional e agrícola ou com a gramática latina aos que se destinavam a realização de estudos superiores na Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2013c).

Outras ordens religiosas também influenciaram nesta época, tais como os franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos. Entretanto, estas atuaram de forma dispersa e intermitente, sem apoio e proteção oficial, com poucos recursos humanos e materiais e apoio apenas das comunidades, eventualmente, das autoridades locais. E foi pela catequese e pela instrução que ocorreu o processo de aculturação da população colonial nas tradições e nos costumes do colonizador. Configurando-se a chamada pedagogia brasílica, formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (SAVIANI, 2013c).

Já a segunda fase corresponde a prosperidade da missão jesuítica no Brasil, na qual a Companhia de Jesus elaborou um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem, em todo o mundo: o *Ratio studiorum*. O Plano era universalista, por ser adotado por todos os jesuítas, em qualquer lugar que estivessem, e elitista, pois acabou destinado aos filhos dos colonos, excluindo os índios, convertendo-se os colégios jesuítas em instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2013c).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva sobrenatural (SAVIANI, 2013c, p. 58).

Ainda de acordo com Saviani (2013c), esta orientação predominou no ensino brasileiro por aproximadamente dois séculos (até 1759), findando com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal.

No âmbito da EE, Jannuzzi (2004b) descreve para este primeiro período colonial, que por não acreditar nas possibilidades das crianças com deficiência de se desenvolver, ou elas eram abandonadas às intempéries ou recolhidas em Santas Casas, havendo inclusive ordenações imperiais nesse sentido. Preocupava-se, majoritariamente, em proporcionar alimentação e abrigo, sendo que eventualmente poderiam receber alguma instrução com os considerados normais. Entretanto, o foco era buscar meios de possibilitar a vida, garantindo-lhes meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias, capacitando-as para viver em sociedade (JANNUZZI, 2004b). Fora, portanto, de um sistema educacional formal. Timidamente, a Educação das crianças com deficiência surge, no Brasil, de maneira institucionalizada, apenas ao final do século XVIII e começo do XIX e, por fazer parte do 2º Período, definido por Saviani (2013c), será discutida mais adiante.

No mesmo sentido da EE, este período, do início da Educação brasileira, não coincide, claramente, com o início da EFE brasileira. Entretanto, faz-se necessário relatar o contexto internacional dos primeiros registros da EF no âmbito escolar, neste momento histórico, para que se compreenda a sua introdução no Brasil, anos mais tarde. Já que, corroborando-se com o entendimento de Castellani Filho et al. (2012), a respeito do surgimento das práticas pedagógicas – que surgem de necessidades sociais concretas – e sendo a EF uma prática pedagógica, pode-se afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem, a diferentes entendimentos do que dela conhecemos (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

E ressalta-se que os relatos referentes aos exercícios físicos, na escola, no contexto internacional, de acordo com Castellani Filho et al. (2012), neste primeiro período, aparecem somente no final do século XVIII, com Guths Muths (1712-1838), J. B. Basedow (1723-1790), J. J. Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827):

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Esse tempo e espaço (...) constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – onde os exercícios físicos terão um papel destacado (CASTELLANI FILHO et al., 2012, p. 50-51).

O final do século XVIII e início do século XX compreendem, também, ao **2º Período** descrito por Saviani (2013c), que corresponde ao predomínio da visão tradicional leiga, subdividida nas seguintes fases: 1) A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) e a 2) Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

A primeira fase marcada pelo contraste entre a esfera religiosa e visão racionalista, devido à penetração de novas ideias, de base empirista e utilitarista, por influência iluminista. Defendia-se o desenvolvimento cultural do Império português pelo “derramamento das luzes da razão”, especialmente para Educação que mantinha-se avessa aos métodos modernos de fazer ciência e necessitava ser libertada do monopólio jesuítico, fato este que culminou em reformas no plano político e que com a consequente nomeação do futuro Marquês de Pombal como ministro, gerou reformas, também, da instrução pública em Portugal e seus domínios as chamadas reformas pombalinas, influenciadas por intelectuais como, por exemplo, Luiz Antonio Verney e Antonio Nunes Ribeiro Sanches.

Destaca-se que, ao final desta fase, ocorre a Proclamação da Independência, em 1822, impondo-se a necessidade de elaboração e promulgação de uma Constituição e uma legislação especial sobre instrução pública, que requeria solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, a ser implantado em todo o território do novo Estado. Assim, a primeira Constituição do Império do Brasil é outorgada, em 1824, garantindo-se a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (SAVIANI, 2013c).

E a segunda fase que tem seu início marcado pela elaboração de um modesto projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escola de Primeiras Letras”, na qual os professores deveriam ensinar rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e noções de geometria (SAVIANI, 2013c).

Diante das transformações políticas e econômicas, este período foi marcado por várias outras reformas, dentre elas a “Reforma Couto Ferraz”, que regulamenta a reforma do ensino

primário e secundário do município da Corte, em 1854. E, em 1879, a “Reforma Leôncio de Carvalho”, que reformou o ensino primário, secundário e superior, no município da Corte (SAVIANI, 2013c).

Nesta configuração histórica brasileira, a primeira Constituição Federal, de acordo com Jannuzzi (2004b), priva os direitos civis e políticos do incapacitado físico e moral, entretanto, por interesses de pessoas relacionadas ao poder, como dito anteriormente, surgem as iniciativas educacionais das crianças com deficiência, de maneira institucionalizada, para os surdos e os cegos, que têm suas instituições criadas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), denominado posteriormente de Instituto dos Meninos Cegos (1889), depois Instituto Nacional dos Cegos (1890), por fim, chamado Instituto Benjamin Constant (1891) e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1857), que passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957).

Os primórdios da Educação da PCD, até a década de 1930, início do século XX, foram marcados pela concepção denominada por Jannuzzi (2004b) como o bloco A – com enfoque na deficiência em si mesma, ou seja: no que faltava; na lesão; com forte influência médica (Médico-pedagógica). E com a vinda de Helena Antipoff, nessa década, aliada ao avanço da psicologia, teorias de aprendizagem psicológicas passam a influenciar a Educação no geral e no que diz respeito às PCD (Psicopedagógica). Culminando-se, neste momento, para a industrialização brasileira.

Paralela a esta situação, internacionalmente, na nova sociedade que se formava na Europa, era necessária a construção de um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Entretanto, a riqueza produzida pertencia a poucos e a miséria como seu avesso pertencia a muitos, os que produziam a riqueza, exaurindo as forças de seu próprio corpo: a força física, a energia física, transforma-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois esta era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no mercado da chamada “sociedade livre” (CASTELLANI FILHO et al., 2012):

Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”. Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista (CASTELLANI FILHO et al., p. 51, 2012).

Nos anos de 1800, naquele continente, o trabalho físico chama a atenção das autoridades e liga-se aos cuidados físicos com o corpo, incluindo desde os hábitos de higiene pessoal, até os exercícios físicos, vistos como fator higiênico. Cuidar do corpo, significava também cuidar

da nova sociedade em construção e passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX. Neste sentido, práticas pedagógicas como a EF foram pensadas e postas em ação, já que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica, naquele período histórico (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

Neste século, contribui ainda para isso, na Alemanha, o surgimento das escolas de Ginástica, que na forma de associações livres, difundiram-se para outros países da Europa e da América e pressionaram a inclusão da ginástica, considerada como EF, no ensino formal, de todos os países que já dispunham daquela forma de difusão do saber, ou seja, sistemas nacionais de ensino e escolas (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

Com isto, surge a necessidade de elaborar adaptações e até novas propostas para que a ginástica, EF praticada destinasse-se a população escolar. Criam-se, assim, as primeiras sistematizações sobre exercícios físicos denominadas Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess, com contribuições de fisiologistas como G. Demeny, E. Marey e médicos como P. Tissié, bem como, professores de música como J. Dalcroze (CASTELLANI FILHO, et. al., 2012).

Já, retomando-se o contexto brasileiro, Castellani Filho (2003) relata que a EF passa a ser notada, nas duas primeiras décadas do século XIX, entretanto vinculada à história das instituições militares, sofrendo influências destas e confundindo-se, tais histórias, em muitos momentos. Contudo, faz-se necessário compreender o significado destas influências, atentando-se para o fato de que os princípios positivistas foram os mais determinantes nas influências militares.

Estabelecer e manter a ordem social para obter o almejado progresso, tornou-se responsabilidade da EF, que passou a ser entendida como elemento importante para forjar indivíduos com corpos “fortes”, “saudáveis”, indispensável ao desenvolvimento do país. Passa a ser entendida como educação do físico. Isto se deve só por conta dos militares, mas também, por conta dos médicos (princípios de medicina social e índole higiênica), definindo à EF um papel de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente, de acordo com o Higienismo; gerando, assim, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial (CASTELLANI FILHO, 2003).

Como destacado no 2º Período educacional brasileiro, com a Proclamação da Independência (1822), metade da população estava composta pela massa escrava, anos mais tarde (1850), sendo necessário o equilíbrio das forças entre as populações branca e escrava por meio da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade; multiplicando os indivíduos brancos adeptos à ideologia nacionalista, a fim de se evitar que o potencial de

rebeldia dos escravos pudesse vir a ser manipulado no sentido de servir de apoio aos portugueses com vocação recolonizadora (CASTELLANI FILHO, 2003).

Assim, a EF passa a ser associada, também, à educação sexual; que segundo os médicos higienistas “...deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras...” e, também, passa a ter estigma e barreiras que valorizam o físico, manual, em detrimento do intelectual (CASTELLANI FILHO, 2003).

No contexto educacional, a EF passa a ser inserida oficialmente na escola com a “Reforma Couto Ferraz”, que por meio do Decreto nº 1.331 A – de 17 de fevereiro de 1854, aprova e regulamenta a reforma do ensino primário – com implementação da ginástica – e secundário – com a dança, além dos exercícios ginásticos – do Município da Corte:

Art. 47. [...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das noções com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, p. 55).

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Colégio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa.

Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo dadirecção de hum mestre especial (BRASIL, 1854, p. 61).

Já em 1882, a reforma realizada por Rui Barbosa, recomenda que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida para as Escolas Normais. Entretanto, tal regulamentação foi cumprida apenas no Rio de Janeiro, até então, capital da República, e nas escolas militares, sendo incluída em vários outros estados da federação, a partir da década de 1920, por meio das várias reformas que ocorreram no país (DARIDO, 2003). “As reformas educacionais realizadas em diversos Estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a EF como componente curricular do ensino primário e secundário” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 73).

Cabe destacar que a medida de Rui Barbosa não pretendia formar acrobatas, nem Hércules, mas sim desenvolver nas crianças o vigor físico para equilíbrio da vida humana, da felicidade da alma, da preservação da Pátria e da dignidade da espécie (CASTELLANI FILHO, 2003). “Sem sombra de dúvida, o Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial a todos aqueles que – notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX – vieram a defender a presença da EF no sistema escolar brasileiro” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 53).

Fernando de Azevedo, um dos mais importantes adeptos de Rui Barbosa – precursor da palavra científica na EF – proclamou os elementos fisiológicos e psicológicos da ciência da

saúde. A EF cientificamente fundamentada mostrando o valor, a importância e o papel do exercício na idade pubertária para a formação do homem moderno. Enaltecia Rui Barbosa por afirmar ser ele o primeiro a defender a EF. Ambos sentiam a necessidade de eliminar a dicotomia: ensino intelectual e EF (CASTELLANI FILHO, 2003). E, com isto, nas palavras de Azevedo, citadas por Castellani Filho (2003): “a necessidade de desenvolver harmonicamente todas as energias e faculdades que completam o indivíduo” (p. 55).

Contudo, ambos também acabaram por reforçar tal visão dualista de homem (físico à serviço do intelecto), com a compreensão de “harmônico” e a respeito da importância da EF na eugeniação da raça brasileira (CASTELLANI FILHO, 2003):

Definia *Eugenia* como sendo “... a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações...” (...) A Eugenia – dizia ele – com ser tudo isto, é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado de depauperamento e decadência, onde, pouco a pouco, escorregamos para as deformações e toda a espécie de doenças...” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 55-56).

É possível identificar-se com isto, em Fernando de Azevedo, o papel de um educador preocupado com a adequação da Educação aos novos padrões de condutas definidos pelos higienistas e em prol dos interesses da classe dirigente, no qual a EF para a mulher deveria ser integral, higiênica e plástica, abrangendo com os trabalhos manuais os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes, exclusivamente os menos violentos e compatíveis à delicadeza do organismo feminino, com vistas à maternidade futura, considerando o papel da mulher apenas para a reprodução e manutenção da sociedade “eugênica”, ao passo que para os homens as oportunidades referenciavam-se ao desenvolvimento de destrezas físicas, para torna-los mais fortes (CASTELLANI FILHO, 2003).

Em 1929, um anteprojeto de lei, originário do Ministério de Guerra, determina-se, além da obrigatoriedade da prática da EF nos estabelecimentos de ensino, a partir dos seis anos de idade para todos os residentes no Brasil; também a criação do Conselho Superior de Educação Física, com sede naquele Ministério, exercendo-se a função de centralizar, coordenar e fiscalizar as atividades referentes aos desportos e à EF, deliberando a necessidade de um “Método Nacional de Educação Física” e enquanto isto não ocorresse, seguir-se-ia o método Francês, predominando o espaço até então ocupado pelo método Alemão – que havia sido introduzido no Brasil em 1860, com a nomeação do alferes alemão do Estado, Pedro

Guilhermino Meyer, como contra-mestre de ginástica, da Escola Militar – tanto para com os militares, quanto para os escolares (CASTELLANI FILHO, 2003).

Na obra de Darido (2003) este cenário da EF é datado em meados da década de 30, destaca que preocupação central é com hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício.

O **3º Período**, de acordo com Saviani (2013c), correspondente à concepção moderna, foi subdividido nas seguintes fases: 1) Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961) e 3) Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969). A primeira fase descrita refere-se à publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, a qual buscou “organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2013c, p. 245). De modo que a vivência das virtudes e verdades morais sejam propiciadas, harmonizando-se os interesses individuais com os coletivos, em uma Educação pública; com escola comum ou única; laica; gratuita; obrigatória e coeducativa. No cenário relativo ao Estado Novo e às sucessivas reformas educacionais, tal Manifesto caracteriza o movimento de renovação educacional diferenciando as reformas que ocorriam da reforma necessária à reconstrução educacional do país, filiado à Escola Nova (SAVIANI, 2013c).

Na segunda fase, já com o fim do Estado Novo e da Segunda Grande Guerra Mundial, a posse de Eurico Gaspar Dutra significou a permanência das forças que haviam dominado durante todo o regime de Vargas, entretanto, livre dele, e na conjuntura internacional o surgimento da Guerra Fria. Contudo, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica. O período entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marco no equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), sendo que esta segunda passa a predominar logo em seguida. Tal predominância é constatada na comissão constituída em 1947, para elaboração o projeto da LDB (SAVIANI, 2013c).

No final da década de 1950 e início de 1960, a mobilização popular é intensificada em prol da cultura e Educação populares, sendo o Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire de Educação Adultos, que mantiveram pontos comuns aos ideários da pedagogia nova, inspirados, entretanto, no personalismo cristão e na fenomenologia existencial, surgindo uma espécie de “Escola Nova Popular” (SAVIANI, 2013c).

Por fim, a terceira fase deste período, uma época marcada por uma intensa experimentação educativa, com predomínio da concepção pedagógica renovadora, com apogeu e crise, nesta mesma década, de Colégios de Aplicação e Ginásios Vocacionais. Ao final dela, começam as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil, fundamentadas pela concepção humanista moderna. Entretanto, além da Guerra Fria, outros fatores externos ao processo pedagógicos, como os avanços tecnológicos no processo de comunicação influenciaram no retrocesso do movimento renovador. Os meios de comunicação de massa se expandiam e disseminava-se a ideia de que a escola não deveria ser a maior esperança educativa, não valendo o esforço para sua Educação, representado o declínio da pedagogia nova (SAVIANI, 2013c).

Nesta configuração, começam a surgir novos encaminhamentos para política educacional do país:

[...] com ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de curta duração voltados para o atendimento a demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais (SAVIANI, 2013c, p. 344-345).

Com o processo de industrialização brasileira e o movimento da Escola Nova, a partir da década 30, a preocupação com o desenvolvimento do país penetra no âmbito educacional, visando à formação para o trabalho. E, em meados do século XX, período pós-Guerra, a Educação passa a ser vinculada ao desenvolvimento econômico do país, formando o aluno para os postos de trabalho, ou seja, a mão de obra é diretamente ligada ao setor produtivo, sendo que fosse necessário, também, se educar a PCD, para torná-las participantes de atividades produtivas (JANNUZZI, 2004b).

Assim, neste momento, é fundado, em 1935, o Instituto Pestalozzi, que atendia uma variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem e da moral existentes na sociedade (Jannuzzi, 2004a), somente oitenta anos após a fundação dos Institutos para os cegos e surdos, sendo estas as primeiras iniciativas educacionais de crianças com deficiência de maneira institucionalizada.

Aqui a concepção de Educação estabelece conexão entre a deficiência e o contexto no qual está envolvida, encaixando-se no chamado bloco B. Enfatizando-se, entretanto, neste momento, uma primeira subclassificação voltada para a preparação para o trabalho, que é parcelado e, assim, prioriza-se o treinamento em habilidades específicas. Isto se traduz, na EE, com as oficinas dentro das instituições especializadas, desenvolvendo serviços que sobravam no mercado de trabalho, como empacotamento, separação de pequenas peças, armação de caixas simples dentre outros, até as últimas décadas do século XX. (JANNUZZI, 2004b).

Destaca-se, ainda nas palavras de Jannuzzi (2004b), que é neste período, exatamente na metade do século XX, que as PCD começam a se organizar e participar de discussões referentes aos seus problemas. Acentuado na década de 1980, quando num conjunto mais amplo dos movimentos sociais, foram se organizando em torno de temas específicos, defendendo grupos até então silenciados.

Já no panorama da EF, no início deste 3º Período, diante das diversas reformas educacionais, cabe a tal área cumprir-se obrigatória, por ser inadmissível que se pense em desenvolver apenas o cérebro, em detrimento do restante do organismo, pois não seria possível ministrar com eficiência, amplos ensinamentos intelectuais, à indivíduos doentes, torturados por sofrimentos físicos que lhe diminuem a percepção, à compreensão, e os impossibilitem de dedicarem-se aos estudos (CASTELLANI FILHO, 2003).

Nesta conjuntura histórica, a EF passa a representar duplo papel, evidenciado – conscientemente ou não – no texto da Lei Constitucional nº 01, promulgada em 10 de novembro de 1937, o qual explicita que, além da eugenização, percebe-se com ela: 1) o papel voltado aos princípios de segurança nacional, frente aos perigos internos, no movimento batizado pelos militares de “intentona comunista” e externos, frente à eminência de conflitos bélicos a nível mundial. E 2) o papel voltado aos deveres para com a economia, visando assegurar os processos de industrialização, garantindo-se mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo-se cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do Homem brasileiro (CASTELLANI FILHO, 2003).

Ainda, de acordo com este autor, os anos 30 aos 50 foram uma importante etapa na definição dos rumos do capitalismo industrial no país, marcado por um intenso processo de modernização e por reformas políticas significativas, transitando de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade de base urbano-industrial. E para alinhar-se ao discurso dos responsáveis pelo governo da época, surge a EF e a Educação Moral e Cívica, explicitados no PNE, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, sendo a EF obrigatória no primário e secundário e facultada no Ensino Superior (CASTELLANI FILHO, 2003).

Este fato levou a exageros como, por exemplo, legislações que estabeleciam a proibição de matrícula de alunos, nos estabelecimentos de ensino secundário, cujo estado patológico os impedissem permanentemente de frequentar as aulas de EF e, também, publicações de médicos higienistas, como Waldemar Areno, que alertavam à necessidade de interrupção da geração de “seres inúteis à sociedade” (CASTELLANNI FILHO, 2003).

Já com o fim do Estado Novo, a sociedade brasileira movimentava-se na busca de caminhos para recolocá-la dentro dos padrões tidos como de “normalidade democrática”. Culminando na tendência tecnicista, como visto anteriormente, permanecendo a EF com a atuação de seus “papéis”, sem sofrer grandes modificações, que viessem a alterar a característica de sua participação no cenário vigente, passando a vigorar, enquanto matéria curricular, com a compreensão de uma mera experiência, limitada em si mesmo, sem sistematização e conhecimento científico, reforçando, ainda a percepção de “Educação do Físico”, pautada na compreensão de saúde, no aspecto bio-fisiológico (CASTELLANNI FILHO, 2003).

Por fim, o **4º Período** que corresponde ao surgimento da visão crítica, expressada nas concepções dialética (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista – contrapostas à concepção produtivista (encontrada na teoria do capital humano), com “a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade” (SAVIANI, 2013c, p.20). E foi subdividido nas seguintes fases: 1) Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da Educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2) Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e PHC (1980-1991) e 3) o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

A primeira fase, deste 4º período, com início em 1969, vigorava a pedagogia tecnicista, com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que advogava a reorganização do processo educativo de maneira objetiva e operacional tal como ocorreu no trabalho fabril. Neste momento, desenvolveu-se, também, a concepção analítica de Filosofia da Educação. Tais concepções possuem uma relação, referente aos pressupostos (da objetividade, racionalidade e neutralidade – colocados como condição de cientificidade). Portanto, não é possível dizer que a pedagogia tecnicista seja consequência da primeira. Ambas tendências, na década de 70, representaram o aumento de textos e documentos da tendência tecnicista e da concepção analítica, sem superestimar esta última. Já que se torna limitativa devido aos pressupostos que endossa, dirigindo a atenção a

temas e procedimentos, eventualmente, mais significativos e decisivos para a Educação (SAVIANI, 2013c).

Na mesma década e concomitantemente a estas duas concepções, surgem estudos empenhados em fazer a crítica à Educação dominante, questionando-se as funções reais da política educacional, até então acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial. Tais críticas circulavam no âmbito da Pós-Graduação, instalada pelo regime militar segundo as coordenadas da pedagogia tecnicista, nos trabalhos que dela eram fomentados, sem que fornecessem orientações pedagógicas para a prática educativa, apenas teorizando sobre a Educação, estando limitadas a isto, tendo sido chamadas de “crítico-reprodutivistas”, por Saviani (2013c).

Na década seguinte, com a abertura política pós ditadura militar e consequentes transformações que passaram a ocorrer na sociedade, bem como com as críticas que surgiam no âmbito acadêmico, as denominadas pedagogias contra-hegemônicas, começam a ser formuladas, pautadas “desde os liberais progressistas, até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013c, p. 414).

Saviani (2013c) apresenta tais pedagogias, agrupando-se as propostas em duas modalidades, a primeira quando centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações e a segunda quando dirigida às escolas propriamente ditas. Naquele primeiro grupo, estão inseridas as pedagogias inspiradas na concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, aliada às ideias da Igreja, por meio da “teologia da libertação”, e às ideias libertárias da tradição anarquista: pedagogias da “educação popular” e pedagogias da prática.

No segundo grupo, aquelas inspiradas no marxismo, com diferentes aproximações relativas, por um lado, à visão liberal (marxismo como crítica às desigualdades sociais, da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas com o mesmo padrão de qualidade) e, de outro, relativa à compreensão dos fundamentos do materialismo histórico, articulando a Educação com uma concepção contrária à visão liberal. Tentativas de elaborar propostas que orientem a prática educativa numa direção transformadora: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e PHC (SAVIANI, 2013c).

Findando tal periodização, com a última fase, do último período, na qual Saviani (2013c) apresenta as ideias pedagógicas da última década, do século XX, expressas no neoprodutivismo – nova versão da teoria do capital humano, consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, que determinou uma orientação educativa da “pedagogia da exclusão” – e suas variantes: o neoescolanovismo, que retomou o

lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica, que reordena a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, pelo neoconstrutivismo, que é objetivada no neotecnicismo, enquanto a forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na Educação.

E, neste novo século, Saviani (2013c) chama a atenção para a necessidade de mudanças sociais mais profundas, à medida que os problemas se agravam e as contradições se aprofundam, sugerindo-se, para isso, uma reorganização do movimento dos educadores, que permitisse por meio do aprofundamento da análise da situação, reunir forças para uma grande mobilização nacional que se traduzisse em propostas concretas a defesa de uma Educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira. Sendo, tal necessidade comum à EFE, também, guardadas as devidas proporções.

As transformações educacionais do final do século XX, desde 1970, bem como a abertura da pós-graduação em Educação, no Brasil, obviamente, influenciaram a EE. Cria-se o primeiro órgão de política para o setor, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), posteriormente, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1985 e, por fim, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999. Na época da criação deste órgão, estudos passaram a comprovar que era mais barato educar uma criança com deficiência, tornando-a útil e possibilitando-lhe contribuir para a sociedade, permitindo que a família também trabalhasse e o nível de renda fosse elevado (JANNUZZI, 2004b, apud PIRES, 1974, p. 100).

A ênfase educacional, ainda se focando no contexto (bloco B), citado no 3º período, abrange uma segunda subclassificação, entendendo a Educação como única responsável pela transformação do contexto. A PCD passa a ser útil para a sociedade e, aqui, a autora relaciona dois movimentos: o da Integração e o da Inclusão.

Em fins dos anos de 1970 e início de 1980, a Integração ou Normalização, incitava a inserção da PCD na rede regular de ensino, sem se extinguir serviços existentes, com acompanhamento e criação de condições de atendimento, aproximando o sistema regular ao de EE. Aconselhando-se a adaptação curricular e a modificação no princípio de normalização, o qual previa o oferecimento de condições de vida idênticas às das outras pessoas, de modo que fossem aceitos nas escolas e na sociedade (JANNUZZI, 2004b).

A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), a Inclusão é apontada como um avanço em relação à outra teoria, por implicar uma reestruturação do sistema comum de ensino. Estas duas teorias estão centradas no pedagógico, entretanto essa última responsabiliza a escola, o ensino e as condições de aprendizagem. Considera que a escola

deve se ajustar para atender a diversidade de seus alunos e não estes ajustarem-se aos ditos padrões de normalidade (JANNUZZI, 2004b). Neste modelo, “a escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos” (JANNUZZI, 2004a, p. 189).

Quando a Educação passa a ser compreendida como mediação por teóricos da área, em 1980, esses estudos repercutem, na EE, apenas no final desta década, avançando-se pelos anos 1990 e início do século XXI. Formando-se, assim, o bloco C, descrito por Jannuzzi (2004b), que considera o indivíduo e sua complexidade, num determinado momento histórico. A Educação passa a ser intermediária, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, capaz de transformar esse contexto. E defende-se, assim, na EE, a inserção e a qualidade do ensino da PCD, tornando-os conscientes dos condicionamentos existentes, proporcionando-lhes meios de instrumentalização para a vida e para a transformação social, advogando o exercício da cidadania, de se cumprir os seus direitos e deveres constitucionais (JANNUZZI, 2004b).

É no final deste século, início da década de 1990, que são promulgadas, como resultado desse desenvolvimento histórico, as principais legislações relacionadas à Educação e à EE. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional e prevê a elaboração do PNE é um exemplo disso, bem como de uma base nacional comum curricular. Nela ficou destinado, pela primeira vez, um capítulo para tratar da EE (Capítulo V). E, no ano de 2001, como visto, em continuação à regulamentação da nova LDB, é lançado o novo PNE e, também, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CEB / CNE nº 02 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b).

Já para a EF, neste último período, moldando-se à ordem da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade, representativo à época, passa a EFE a representar o papel da “performance esportiva”. Junto e adequando-se à concepção tecnicista, outras tendências começam a surgir no âmbito da instituição escolar: o Método Natural Austríaco (Gaulhofer e Streicher) e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada (Auguste Listello), predomina neste último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, desenvolveu-se fortemente, afirmando-se em todos os países, sob a influência da cultura europeia (CASTELLANI et al., 2012).

É neste período e contexto, também, que a EF voltada às PCD passa a ser relatada, durante o século XX, apesar de ter iniciado seus esforços nos Estados Unidos, durante o século

XIX, tem-se registros do uso da atividade física e do exercício como tratamento médico ou terapia já na China, por volta de 3.000 a.C.. A partir do final do século XIX, os programas começaram a passar de treinamento físico com orientação médica, para a EF voltada ao esporte, surgindo-se, então, a preocupação com a criança como um todo (WINNICK, 2004).

Nesta mesma obra, no final do século XX, muitas crianças com deficiência passaram a estudar em escolas públicas, desencadeando o aparecimento de diferentes programas com o objetivo de compreender as necessidades destes alunos. Em 1952, a Associação Americana de Saúde, EF e Recreação cria o comitê em EF Adaptada, para definir esta sub-disciplina e dar orientações e diretrizes aos profissionais da área. O comitê a definiu como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, esportes e ritmos, adaptados aos interesses, às capacidades e limitações dos alunos portadores de deficiência que não podem participar com sucesso e segurança das rigorosas atividades do programa geral de educação física (WINNICK, 2004, p.10).

Retomando-se o contexto da EFE, brasileira, no início dos anos 70, ascende o binômio EF-esporte tornando-se este conteúdo de ensino da EF, estabelecendo novas relações entre professores e alunos, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta, para a de professor-treinador e aluno-atleta, ressaltando-se a pedagogia tecnicista. Até que surgem na EFE, também se acompanhando os movimentos de crítica à Educação, os movimentos “renovadores” de tal disciplina, que serão descritos a seguir.

No que se refere à legislação brasileira, deste período, com relação à EFE, a LDB (BRASIL, 1996) prevê, em seu artigo 26, que, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultada aos alunos que se enquadrem no que está disposto nos incisos, do respectivo artigo.

E, com o exposto, relacionando-se à EE, ao longo da história da EFE, infere-se somente os momentos em que as PCD foram excluídas por não atenderem aos padrões da dita normalidade e aos modelos ideais de homem, construídos em cada sociedade. Assim, conseqüentemente, não estariam aptas, também, a realizar as aulas. Sendo que se começa a pensar na participação destas pessoas, recentemente, após o advento dos esportes adaptados e, a partir, dos questionamentos que começam a ser realizados, na área, a partir da década de 80.

Diante deste breve panorama histórico, é possível compreender o contexto da EF de maneira unificada ao contexto educacional geral. Entretanto, chama-se a atenção e retoma-se aqui Castellani Filho (2003), que faz esta revisão histórica de maneira a desvelar os papéis representados pela EFE, principalmente, por meio dos depoimentos usados nesta reconstrução.

Mesmo sem pretender a incumbência de interpretar as falas, deixando isso a cabo do leitor, reproduzindo apenas as entrevistas (CASTELLANI FILHO, 2003); o autor faz os primeiros apontamentos em direção daquilo que, por muito tempo, foi concebido como uma descontextualização da EFE. Como ilustração disto, destacam-se dois excertos de depoimentos de dois atores coadjuvantes da EFE:

Professora Maria Lenk:

[...] “... você também vai perceber que quem está ligado ao esporte raramente se interessa por política. Eu mesma, se você me perguntar se sou a favor da ditadura ou da democracia, se sou a favor de regime x, y ou z, eu responderei que não me interesso pela forma política, eu me interesso é em saber o que eles já conseguiram fazer em função da Educação Física e do Desporto. (...) Mas de uma maneira geral, os professores de Educação Física não se envolvem em política. Porque também tem o seguinte, isso eu até tive ocasião de dizer numa reunião que houve recentemente no Conselho Nacional de Desporto: Esporte e Educação Física, principalmente a Educação Física Escolar, que se preocupa com a eugenia da raça, são comuns a qualquer regime político, isso tanto faz ser um regime forte como um regime democrático, acho que a preocupação existe e nós vamos mesmo ao fundo da questão que é a Educação Física em si. O que esse indivíduo faz, por exemplo, dentro da política, é assunto completamente independente ...” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 172-175).

Professor Mário Nunes de Souza:

[...] “... o professor de Educação Física sempre se viu como um ser apolítico e por isso relutante em envolver-se nas questões de natureza política, não significando isso que não assumisse posições políticas, muitas das vezes, na maioria delas, mesmo, inconscientemente...” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 213).

Evidencia-se, assim, que as influências e direcionamentos na EFE foram diversos e sempre em consonância com a classe dominante de cada época. Quem ditava a hegemonia, ditava, também, o papel da EFE. E seus atores sociais não a compreendiam de maneira contextualizada ao seu tempo.

1.2 Um panorama do momento atual: início do século XXI (2001 a 2018)

Além do panorama histórico da Educação, da EE e da EFE e suas tendências, que nos fez compreender o desenvolvimento destas áreas de maneira contextualizada. Há que se descrever ainda, de maneira destacada da periodização, alguns marcos políticos legais relacionados a elas, a fim de se entender o hoje, partindo-se do ponto final, não abrangido na periodização de Saviani (2013c), por este ter chegado até o ano de 2001. Verifica-se, neste momento, muitos documentos relevantes para estas áreas, que surgiram após esta data, obviamente, resultantes do caráter dinâmico da realidade desse processo histórico.

Destarte disso, realizar-se-á um breve panorama do contexto político educacional brasileiro atual e sua interface com a EE e EFE. Salienta-se que, a partir do final da década de 1970 e de 1980 em diante, a Educação começa a ser repensada frente à necessidade de se criticar a pedagogia dominante da época, com seu caráter reprodutor das relações sociais vigentes. Ao mesmo tempo a EE e a EFE passam a receber estas mesmas influências, podendo-se inferir que tal fato tenha ocorrido, também, “em função do aumento de Programas de Pós-Graduação stricto sensu implantados a partir da década de 1970” (MAHL; MUNSTER, 2015, p. 299). E que evidenciaram “o comprometimento da Educação com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2012, p. 28).

Pode-se identificar, neste momento atual, o início do século XXI, que começa a ser escrito na Educação, frente ao contexto socioeconômico-político-cultural vigente. No ano de 2001, como dito anteriormente, é lançado o PNE, que criará decenalmente diretrizes e metas para a Educação brasileira, a serem cumpridas ao final de cada prazo, e destacou-se quando assinalou o grande desafio em se avançar na construção de uma escola inclusiva, garantindo-se o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001a).

Isto influenciou, também, uma mudança no sistema regular de ensino, que foi reformulado e o ensino fundamental passou de oito para nove anos, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Diante de tais movimentos e dispositivos legais, vindos desde o outro século (Constituição Federal; LDB; PNE), observou-se nos últimos anos um fortalecimento do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista nestes dispositivos, que:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Assim, a configuração atual da Educação se dá no final de sua formulação, rumo à sua implementação:

As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

A BNCC, como visto, foi idealizada desde a LDB (BRASIL, 1996), entretanto, começa a ser efetivamente implantada a partir do corrente ano. Chama-se a atenção para a conjuntura política atual, na qual o Estado tem sido pressionado, nos últimos anos, pela burguesia a reduzir seu papel e a retirar os benefícios trabalhistas e assistenciais (CAIADO, 2014). Fato que fica mais evidente, no momento atual, com os ataques realizados contra os direitos da população, por meios de cortes nas políticas públicas e sociais. E é diante desta situação que se acelerou o processo de construção e definição de BNCC, afim de se atender aos interesses privatistas das ideias liberais (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016).

Verifica-se, neste panorama atual, um retrocesso na Educação, por desconsiderar as concepções educacionais pautadas na valorização do conhecimento historicamente produzido, prezando-se pela consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação, como preconiza, a PHC (MARTINELLI et al., 2016, p. 92). Conclui-se que a BNCC passa a ser um instrumento, mais uma vez na história, de “aliança entre a educação e o capital, defendendo os interesses dos grupos hierárquicos centrais, transformando o direito à educação em serviço mercadológico” (MOREIRA et al., 2016, p. 61).

Já no âmbito da EE, de encontro com o PNE (BRASIL, 2001a), são aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), que instituem a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais⁴, sendo que este não se configura, necessariamente, o público da EE, e à formação de professores para atuar com estes alunos.

Observou-se nos anos iniciais do século XXI, um crescimento expressivo de políticas públicas relacionadas à EE, bem como de pesquisas na área, visando-se superar os desafios frente à EI, de se superar matrículas, garantir permanência e apropriar o conhecimento para a participação social. Muitos avanços foram conquistados, principalmente após à movimentação popular das PCD, que foram conquistando seus direitos, por exemplo: em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/02, que determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002) e o

⁴ Termo definido pelo Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que considera que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, I - durante o processo educacional, demonstram: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares: a) não vinculadas a uma causa orgânica específica ou b) relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e III - altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001b).

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da Educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005).

Também, por meio do documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, o Ministério Público Federal dissemina conceitos e diretrizes mundiais, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Sem dúvidas um dos maiores direitos garantidos tardiamente às PCD.

Ainda se avançando no sentido dos conceitos em EE, um outro documento, publicado em 2008, é destacado, no sentido de se desfazer confusões terminológicas: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que define que esta última:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Na perspectiva da EI, a EE passa a constituir a proposta pedagógica da escola e deixa de atuar de forma paralela, para agir articuladamente com o ensino comum. O foco passa a preocupar-se com as barreiras pré-existentes e não com a deficiência, pensando-se nos direitos humanos, devendo promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos público –alvo da EE (BRASIL, 2008).

Outro norte da EE, se dá por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Neste mesmo anos, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE, que tem por finalidade complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Seja ofertado em salas de recursos multifuncionais, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a EE (que deve estar presente transversalmente em todos os níveis de ensino), reforça o serviço do atendimento educacional especializado (AEE), como deve ser na escola. Instaura as diretrizes para o desenvolvimento da EE, do AEE, seu público-alvo, matrículas, financiamentos e, garante em seu artigo 7º, um avanço para o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC), implementado na Constituição Federal de 1988, mas que passa a responsabilizar o Ministério da Educação com relação ao acompanhamento e ao monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários (BRASIL, 2011).

Entretanto, enquanto trouxe conquistas, como no caso do BPC, desencadeou uma série de embates, por conta da dupla matrícula, já que as instituições especializadas defendiam que também deveriam receber os respectivos financiamentos. Surgiu, também, para revogar o anterior (Decreto nº 6.571/2008), que desagradava as instituições que mantinham escolas especiais, já que o financiamento passaria, também, às de rede pública (JANNUZZI, 2004b).

Por meio deste decreto, tem-se como público-alvo da EE as PCD, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). E, na perspectiva da EI, define-se que I) as PCD⁵ são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (visual – cego ou visão subnormal e surdez - deficiência auditiva ou surdos), que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; II) transtornos globais de desenvolvimento que são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil e III) altas habilidades/superdotação os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Uma das últimas garantias se deu no ano de 2014, com o projeto de lei nº 228, que determina a contratação de cuidadores para atender as necessidades básicas dos educandos nas escolas (BRASIL, 2014) e a mais recente de todas a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por PCD, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

⁵ E esta é a concepção empregada para fins deste estudo.

Claramente que, jamais podemos considerar tais garantias de direito somente como positivas e avanços. Temos que estar cientes dos interesses hegemônicos abstratos, analisar a cada contexto histórico. Como visto à época da criação do CENESP, por exemplo, no início da década de 1970, quando começam os movimentos da teoria da Integração. Ou seja, iniciativas em defesa da PCD, garantindo-se os interesses econômicos, em se aumentar o nível de renda, por meio da utilidade dessas pessoas e da liberação de suas famílias para o trabalho, como visto no 4º período referente à Educação e à EE.

E, em paralelo a estas áreas e épocas, como visto ao final do contexto histórico da EFE, esta sempre esteve determinada de acordo com os interesses hegemônicos e, também, passa a ser questionada momentos após a Educação e a EE serem alvo de críticas e reflexões (1970), como observado em Darido (2003):

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente (DARIDO, 2003, p 3).

Atualmente, coexistem na área da EF várias concepções que têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista (DARIDO, 2003). E “Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de EF que articule as múltiplas dimensões do ser humano” (DARIDO, 2003, p. 22).

Entretanto, esta análise superficial ilustra uma situação que gerou enorme fragilidade para a EFE, pois ao longo dos tempos, as diversas tendências, por consequência, influenciaram não só as aulas, bem como a formação dos professores de EF, fazendo com que atualmente vários entendimentos da sua finalidade na escola existam simultaneamente, gerando conflitos dentro da escola e entre os próprios professores da área, enfraquecendo sua legitimação enquanto disciplina escolar e função social. Tal situação é verificada na obra de Darido e Souza Júnior (2007), quando estes afirmam que: “(...) todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas” (p. 13).

Darido (2003) sobre tais tendências destaca quatro principais delas (Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica). Ainda cita outras seis complementares, que passou a identificar por meio de seus estudos (da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, dos Jogos Cooperativos, da Saúde Renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais). A autora descreve e analisa cada uma sucintamente, destacando pontos positivos e negativos em cada uma delas. Não cabe a esta

pesquisa descrevê-las, apenas salienta-se que, ainda de acordo com esta mesma autora, nesta mesma obra: “Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas estas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área aproximando das ciências humanas” (DARIDO, 2003, p. 22).

Todavia, defende-se que não basta apenas fomentar tendências que aproximem a EF das ciências humanas, mas faz-se necessário legitimar aquela que instrumentalize as pessoas a compreenderem-na dentro do processo educativo, no âmbito da sociedade em que está inserido, de modo que o indivíduo seja capaz de contextualizar criticamente os processos que ocorrem, em sua formação enquanto ser humano, articulando-se adequadamente a Educação à EFE. Acredita-se que, para isso, seja necessário, corroborando-se com Castellani Filho (2003), “a proposta de uma prática transformadora na Educação Física no Brasil” (p. 29).

Diferentemente da autora anterior, Castellani Filho (2003) classifica três grupos principais de tendências na EFE. As duas primeiras tendências são descritas, ainda, em um único bloco, por Castellani Filho (2003), inseridas nas concepções acríticas de Filosofia da Educação, na classificação indicada por Saviani. Ambas fortemente caracterizadas por uma teoria de prática tecnicista, com influências neopositivistas e, ao assim se posicionarem, deixam de se preocupar com os “objetivos do conhecimento”, colaborando apenas para a manutenção do Status Quo (CASTELLANI FILHO, 2003).

Em relação às tendências, três são, a nosso ver, as que hoje encontram na Educação Física, em nosso país, maior significância: uma que se apresenta na sua *biologização*; outra que se percebe na sua *psicopedagogização*; e a última, que reflete, na Educação Física – sinais que possam vir a apontar para sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada, segundo classificação de Dermeval Saviani, na concepção histórico-crítica, de Educação (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 29).

A terceira, a qual defende-se para fins deste estudo e já citada anteriormente: a tendência Crítico-Superadora, será discutida mais adiante.

Pode-se dizer que, no momento em que a EF começa a ser reformulada em consonância com a função social, numa perspectiva crítica, da escola, ambas começam a sofrer com o retrocesso que tem sido imposto pela BNCC. Pois apesar de ter sua obrigatoriedade mantida na LDB, neste novo documento, passa a ser colocada em dúvida, quanto a isso e correm-se riscos, também, no que diz respeito à redução de carga horária; à obscuridade quanto à inserção na Educação Infantil e à intervenção do professor de EF nos anos finais do ensino fundamental e médio, devido a unidocência dos anos iniciais (MOREIRA et al., 2016).

A EFE volta a encenar outro personagem “no *espetáculo* (...) no *cenário* educacional montado no *palco* social brasileiro” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 29), servindo apenas para reforçar e disseminar os valores e os princípios necessários à reestruturação produtiva, adequando-se e afinando-se à política governamental em vigor, baseada na perspectiva sociológica/fenomenológica, pautada na subjetividade humana, com esvaziamento dos conteúdos e secundarização da ação do professor, atendendo às políticas neoliberais dos organismos internacionais (MARTINELLI et al., 2016).

Na contramão do que se advoga para uma Educação e EF como componente curricular, nos contextos internacional e nacional:

Que sejam pautadas na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação de professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação. A valorização e disseminação dessa perspectiva é indispensável, tendo em vista que a educação física é uma prática social e pedagógica, a qual se constituiu ao longo da história como produção humana da cultura corporal (MARTINELLI et al., 2016, p. 92).

Enfim, diante de tudo que foi exposto, neste momento, destaca-se e indaga-se como deve vir a ser, a EFE baseada em uma perspectiva crítica e que, acredita-se que atenda aos pressupostos da EI.

1.2.1 Educação física escolar numa perspectiva crítica

A PHC foi discutida ao longo deste trabalho por tê-la assumido enquanto alicerce teórico da pesquisa e será aqui também, brevemente, retomada, apresentando-se seus principais pontos. Aliando-se isto a tudo que já se descreveu, faz-se necessário, então, compreender como seria a perspectiva crítica de EFE, que atendesse aos pressupostos teóricos da pedagogia proposta por Dermeval Saviani.

Para tanto, cabe ainda dizer que, em relação à Educação escolar, a tarefa da PHC resume-se em **a)** identificar formas mais desenvolvidas de como o saber objetivo produzido historicamente se expressa, desde as condições de produção, manifestações e atuais tendências de transformação; **b)** converter o saber objetivo em saber escolar, assimilável pelos alunos; **c)** prover meios necessários para assimilação do saber objetivos, apreendendo seus processos de produção e suas tendências de transformação (SAVIANI, 2013a).

Além disso, a Educação deve ser compreendida como um ato de promoção humana, o que significa possibilitar elementos para que o homem compreenda e intervenha em sua

situação, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013b). Também, como um ato político, de luta, é necessário:

[...] entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação (SAVIANI, 2013b, p. 4).

Entretanto, salienta-se que o homem não é um ser passivo, indiferente às coisas, ele intervém pessoalmente, aceitando, rejeitando ou transformando a situação, remetendo-se à cultura, que é expressa na forma da transformação que o homem opera sobre o meio e, por consequência, dos próprios resultados dessa transformação (SAVIANI, 2013b).

Assim, a EFE numa perspectiva crítica, dialoga com os pressupostos da PHC ao:

[...] veicular o entendimento que o *Movimento* que privilegiam enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos onde comumente se enquadra a atividade física, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também se apresenta como seu resultado (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 220).

A EFE assim compreendida caminhará, consonantemente com a Educação, no estabelecimento de uma nova relação hegemônica, construindo um novo bloco histórico, com vistas a transformar e superar a realidade atual, sem colaborar para a manutenção da sociedade apenas, elevando o nível cultural das massas, por meio elemento principal da EFE: o movimento humano, tornando-se um fator de cultura, por ser intrínseco ao homem, que é um ser eminentemente cultural.

Nesta concepção crítica de EFE:

[...] educar caracteriza-se como uma ação essencialmente política à medida que busca possibilitar a apropriação, pelas Classes Populares, do saber próprio da cultura dominante instrumentalizando-as para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Trata-se, portanto, no concernente à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas Classes Subalternas, nas “coisas” pertinentes à Motricidade Humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do Homem em movimento. (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 220).

O movimento humano é compreendido, nesta perspectiva, por meio dos aspectos sócio-antropológicos evidenciando o entendimento de *Consciência Corporal*, o que significa dizer que a preocupação não é apenas com os aspectos biomecânicos, anatômicos, fisiológicos ou biológicos, mas sim de entender que aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados (CASTELLANI FILHO, 2003):

É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo (CASTELLANI FILHO, 2003, p.220-221).

Assim, conhecer as trajetórias de vida de PCD na EFE permite conhecer tais signos construídos em determinadas épocas da EF, para que seja possível analisar as condições passadas e presentes, possibilitando oportunidades para que hoje elas possam vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo.

Esta tendência de uma prática transformadora na EFE, relativamente nova, “vem conquistando e ocupando espaços cada vez maiores na busca do estabelecimento de uma correlação de forças que lhe permita desestabilizar o quadro hegemônico mantido pelas outras Tendências...” (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 221).

E para que seja possível tal prática transformadora, Castellani Filho et al. (2012) se reuniram no chamado coletivo de autores, para juntos propor uma metodologia de ensino da EFE que contemplasse, teórica e praticamente, os fundamentos da PHC, a metodologia Crítico-Superadora. Em consonância com a concepção histórico-crítica de cultura, descrita nos parágrafos anteriores, e diante da concepção de movimento humano, elemento principal da EFE, que por ser intrínseco ao homem, torna-se, também, fator de cultura, este coletivo apresenta enquanto conhecimento da disciplina escolar a reflexão sobre a cultura corporal, compreendida como:

[...] o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO et al., 2012, p. 39).

É necessário salientar que, especificamente para os fins desta pesquisa, o esporte é compreendido em três manifestações - esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance, que representam as suas dimensões sociais, corroborando-se com Tubino (1999), as quais designam o esporte-educação (ou educacional) como um processo educativo, uma preparação para o exercício da cidadania, com um caráter formativo, que deve ser desenvolvido na infância e na adolescência, na escola e fora dela, evitando-se a seletividade e a competição acirrada e baseando-se em princípios educacionais, como participação, cooperação, coeducação, integração e responsabilidade (TUBINO, 1999).

O esporte-participação (ou popular), apoiado no princípio do prazer lúdico, no lazer e na utilização construtiva do tempo livre, sem compromisso com regras institucionais ou de qualquer tipo, sendo a participação o seu sentido maior, podendo promover por meio dela o bem-estar dos praticantes, que é a sua verdadeira finalidade, proporciona o desenvolvimento de um espírito comunitário, de integração social, fortalecendo parcerias e relações pessoais e o surgimento de uma prática esportiva democrática, já que não privilegia os talentos, permitindo o acesso de todos. E, por fim, o esporte-performance (ou de rendimento), que muitos chamam de esporte de alto nível ou alta competição, que é disputado obedecendo rigidamente às regras e aos códigos existentes, específicos de cada modalidade esportiva, sendo é considerado um tipo de esporte institucionalizado, do qual fazem parte federações internacionais e nacionais que organizam as competições no mundo todo (TUBINO, 1999).

Defende-se que o esporte adaptado está compreendido nessas três dimensões sociais, também e, portanto, deve ser desenvolvido como conteúdo da EFE, respeitando-se e diferenciando-se as características de cada uma destas manifestações esportivas.

Já com relação à reflexão pedagógica na metodologia Crítico-Superadora deve-se atender algumas características específicas: ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica por remeter à constatação e leitura dos dados da realidade, que carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para esta interpretação, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga e dessas considerações resulta-se ser judicativa – porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. Por fim, teleológica porque determina um alvo onde se quer chegar, uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

Nesta vertente, o currículo ampliado tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória, para ser um currículo capaz

de dar conta de uma reflexão ampliada e comprometida com interesses das camadas populares, atendendo-se para isso a lógica dialética (totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição). É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada, na qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura da realidade (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

A seleção de conteúdos deve estar vinculada à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, principalmente à sua condição de classe social (CASTELLANI FILHO et al., 2012).

Os professores, que se posicionam à luz dessa tendência emergente, carregam a percepção da necessidade de terem sempre presente em suas práticas, a certeza de que as atividades corporais devem se configurar como instâncias onde o Homem aprenda a construir uma sociedade justa. Buscam isto por compreenderem que se não colaborarem na construção de tais homens, serão apenas mais um, enquanto profissionais da EFE (CASTELLANI FILHO, 2003).

À guisa de conclusão e relacionando-se a EFE à EE, cabe, por fim, recorrer aos estudos de Chicon (2015), por entender-se que corrobora com esta perspectiva crítica de EFE, frente a tudo que foi descrito, para ilustrar o que, atualmente, a EFE deveria assumir: um papel diferenciado de sua história a qual se:

[...] deve respeitar a diversidade humana em qualquer das suas expressões: gênero, biotipo, cor, raça, etnia, sexualidade, bem como as deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais aceitando e elegendo as diferenças individuais como fator de enriquecimento cultural. Desse modo será possibilitada, a todas as crianças da escola, maior oportunidade de aprendizagem, interação com seu meio sociocultural e uma convivência positiva e rica entre todos os alunos (CHICON, 2015, p. 218).

Adotando-se uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana, sem se reduzir somente à adaptação da disciplina para que os alunos possam participar, e que seja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (CHICON, 2015) e justa.

CAPÍTULO 2: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS

Considerando tudo o que já foi exposto, julga-se adequado utilizar a PHC, como embasamento teórico e verifica-se com isto, também, a relação do referencial selecionado com o caráter dialético, do movimento real da vida das pessoas, compreendido por tal referencial, pois quanto à escolha do mesmo, desde que seja um tema contemporâneo – que vivam aqueles que têm algo a dizer sobre eles – é passível de ser investigado pela história oral. E por se tratar de uma recuperação do passado concebido pelos que o viveram, deve ser importante estudar as narrativas dos colaboradores, que se transformam elas mesmas o objeto de análise (ALBERTI, 2013). Assim, destaca-se que o referencial e procedimentos da História Oral, adotados, estão adequados às finalidades de uma pesquisa baseada no referencial teórico da PHC.

Além disso, este capítulo, ratifica um posicionamento político e ilustra a abordagem social adotada para a pesquisa, no sentido de que não podemos falar sobre a PCD sem ouvi-las e, principalmente, sem dar voz a elas. Avançaremos nos desafios que ainda estão presentes frente à Educação, EE e, principalmente, EFE, somente se estas forem compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias, sendo capazes de agir e transformar a realidade na qual estão inseridas.

E tem a finalidade de descrever esse referencial, justificando-se a seleção do mesmo, bem como, de descrever os passos da pesquisa, por meio de sua metodologia e procedimentos metodológicos.

Para tanto, inicialmente define-se que a História Oral:

[...] privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 2013, p. 24).

E, há mais de 20 anos, Meihy (1998) declarou que:

A história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e é reconhecida como história viva (sic). Como expressão de contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática, social e imediata. Isso não quer dizer que se esgote no momento da apreensão e da eventual análise das entrevistas. Ela mantém um compromisso de registro permanente

que se projeta para o futuro, sugerindo que outros possam vir a usá-la (MEIHY, 1998, p. 17).

Pois continua atual e condizente com as pesquisas que pressupõem como objeto de análise a narrativa da vida das pessoas. E, para fins desta pesquisa, elege-se, dentro deste referencial, a história oral temática, que: “por partir de um assunto específico e preestabelecido (...) se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é mais direta” (MEIHY, 1998, p.51). Também, por versarem prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, baseada na biografia do entrevistado, sua vivência e experiência sobre o tema escolhido (ALBERTI, 2013).

2.1 Metodologia e procedimentos metodológicos

A história oral implica a percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado (MEIHY, 1998, p.13), desta forma, é passível de se compreender a realidade da EFE e propor mudanças futuras. Torna-se um referencial, também adequado para fins desta pesquisa por entender que, por meio da história oral, os movimentos de minorias culturais e discriminadas têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias, “preferencialmente, a aspectos ocultos das manifestações registradas” (MEIHY, 1998, p. 11).

Como exemplo de tais minorias, à época, Meihy (1998) destaca: mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, além de migrantes, imigrantes, exilados. E acrescenta-se as PCD, também, pois este referencial propõe, de encontro com os objetivos da pesquisa:

[...] estudar as narrativas dos entrevistados acerca do assunto analisado. Ou mais precisamente: tais narrativas devem ser, elas mesmas, o objeto de análise. Assim, uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?”. Ou: “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema em questão pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural do dado?” (ALBERTI, 2013, p. 38).

E selecionar a história de vida temática está adequada e justifica-se a esta pesquisa, por ter estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos colaboradores: como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos e, nesses casos, o tema é extraído da trajetória de vida mais ampla, tornando-se centro e objeto das entrevistas, escolhendo-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevista-las a respeito (ALBERTI,

2013). Aplicando-se isto aos períodos históricos das aulas de EFE, materializado pelas trajetórias de vida das PCD.

Assim, com a escolha pela história oral temática, assume-se, um princípio norteador, o lema: “Nada sobre nós, sem nós”, que expressa a “autonomia, direito a fazer sua própria escolha, vida independente e não discriminação” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 106), apresentado nesta obra, com referência ao movimento histórico e político das PCD. Assim, descreve-se adiante, os procedimentos metodológicos, iniciando-se pelos critérios de seleção dos colaboradores.

2.1.1 Seleção dos colaboradores e local da pesquisa

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer a escolha pela denominação “colaboradores”. Esta foi adotada por ser definida e utilizada por Meihy (1998), na qual destaca o pressuposto da História Oral com o cuidado de uso da entrevista, incorporando aspectos da moral acadêmica contemporânea, os debates sobre as relações éticas, de direito à autoria e a função social do produto intelectual, em que as novas imposições éticas exigem tratamentos diferenciados para quem se compromete a fazer entrevistas, fazendo-se para tanto uso a palavra “colaborador” (MEIHY, 1998):

Colaborador é um termo importante na definição do relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado. É fundamental porque estabelece uma relação de afinidade entre as partes. O entrevistador, por um lado, deixa de ser aquele que olha para o entrevistado contemplando-o como mero objeto de pesquisa. Por outro, ele próprio deixa de ser um observador da experiência alheia e se compromete com o trabalho de maneira mais sensível e compartilhada. Essa postura implica atitudes neutras, distantes e objetivas. A mudança do significado dos papéis de quem é quem, não está ligada apenas à superação das formas tradicionais de se fazer entrevistas. A dependência do colaborador passa a ser muito maior do que antes. Não só este tem de dar a autorização para a publicação de parte ou de todo da entrevista, mas ele também pode e deve participar das etapas de transcrição e revisão do texto.

Claramente que a escolha pelos colaboradores deve ser guiada, em primeiro lugar, pelos objetivos da pesquisa, porém, a escolha deles deve partir do significado de sua experiência, dentre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema que forneçam depoimentos significativos. Compreende-se selecionar os atores que por sua biografia ou participação no tema estudado justificam a sua “transformação” em entrevistados (ALBERTI, 2013).

Desta forma, adotou-se como critérios para seleção dos colaboradores, dispostos a narrar suas trajetórias de vida, na interface com a escola, mais especificamente, com as aulas de EFE,

objeto desta pesquisa: adultos com deficiência (congenita ou adquirida até os sete anos de idade, que era a idade máxima de ingresso no ensino fundamental até o ano de 2006, praticantes de modalidades esportivas adaptadas, das equipes do município de Sorocaba.

A escolha por PCD⁶ envolvidas com o esporte refere-se: 1) por ser um dos elementos que compõe a cultura corporal, compreendida, neste trabalho, como uma gama de conteúdos da EFE, sem, no entanto, reduzi-la a este conteúdo especificamente; 2) por encontrar nestas modalidades, pessoas que tenham adquirido o gosto pela prática esportiva, relacionando-se assim com uma das finalidades da EFE, de se conhecer e assumir para a vida das pessoas elementos desta cultura corporal e 3) por ser compreendido como um instrumento de inserção social para as PCD.

Há que se alertar, entretanto, corroborando-se com Ferreira e Ramos (2010) que se compreende o universo esportivo de um modo mais aberto. Também não significa dizer que se entende o esporte escolar como sinônimo do esporte de rendimento, ao contrário disso! A instituição escolar tem papel particular, próprio, específico que, inclusive, é o que a caracteriza como tal, devendo, portanto, desenvolver o esporte como um dos conteúdos da EFE (FERREIRA; RAMOS, 2010). Afinal:

Escola é escola! Esporte de rendimento é esporte de rendimento! Importante fazer esta distinção, sobretudo, em momentos de euforia e ufanismo como os que precedem grandes eventos, tais como: Jogos Panamericanos, Copa do Mundo e Jogos Olímpicos... Não custa chamar atenção dos ingênuos, dos desavisados e dos “espertinhos de plantão” que insistem que a escola é espaço para formar atletas. Não é! (FERREIRA; RAMOS, 2010, p. 60).

E para que os colaboradores fossem encontrados, realizou-se um mapeamento das modalidades esportivas adaptadas do município, com a colaboração da Secretaria Municipal de Esportes do Município. As informações obtidas referem-se às conversas mantidas por correio eletrônico e por telefone, visto que a referida secretaria não possui um cadastro formal destas equipes. Bem como, refere-se ao conhecimento prévio da pesquisadora, com relação a algumas destas equipes, as quais não contavam nos registros da referida secretaria, por não representarem o município oficialmente, até à época.

Com a investigação realizada encontrou-se quatro modalidades esportivas adaptadas, das quais as equipes são voltadas às PCD física, visual, intelectual e surdez. E representam o município de Sorocaba e/ou organizações não-governamentais (ONGs). Ressalta-se a

⁶ PCD adotando-se o entendimento deste conceito pela PNEEPEI (BRASIL, 2008).

dificuldade em se encontrar tais equipes, devido à falta de qualquer tipo de registros, que façam referência a elas.

Registra-se que, mesmo as equipes e ONGs, que representam o município de Sorocaba, terem sede e treinarem aqui, alguns atletas são de outras cidades, mas treinam na referida cidade, pelas parcerias da secretaria municipal de esportes com ONGs de outras cidades, ou pela falta de equipes esportivas adaptadas em seus municípios de origem.

Os colaboradores serão apresentados individualmente, com mais detalhes, no capítulo que se segue, no qual conhecer-se-ão suas trajetórias e, conseqüentemente, o contexto histórico em que viveram.

2.1.2 Instrumentos de coleta de dados

Já, com relação aos instrumentos de coleta de dados, inicialmente, foi respondido um questionário para levantamento de indicadores sociais (APÊNDICE A), construído pelo grupo de pesquisa NEPEDE-EES, a fim de se conhecer os colaboradores e traçar um perfil de cada um deles e, em seguida, realizaram-se as entrevistas, que foram gravadas, com um gravador da marca Sony IC Recorder. Uma cópia de segurança foi realizada, também, em um gravador de aparelho celular, modelo Samsung S7 Edge. Após as entrevistas transcritas foi necessário um novo contato para responder lacunas percebidas nas trajetórias contadas pelos colaboradores. Em todas havia uma pessoa para auxiliar no manuseio dos aparelhos.

As entrevistas foram realizadas por meio do seguinte roteiro semiestruturado, composto por 5 (cinco) eixos temáticos:

1) contexto familiar:

- Narre sobre seu nascimento e sua família.
- Você tem irmãos?
- Como foi sua infância com eles?

2) convívio social:

- Com quem você mora?
- Quem são as pessoas que você mais convive?
- Como eram suas relações de amizade na escola?

3) processos de escolarização:

- Narre sobre sua trajetória escolar.
- Quais são suas lembranças?
- Você estudou em escolas públicas ou particulares?

- Frequentou alguma instituição especializada?
- 4) aulas de EFE
 - Narre sobre as aulas de EFE.
 - Quais as lembranças que você tem das aulas de EFE?
 - A EFE teve alguma influência na sua vida, que fez com que hoje você tenha envolvimento com o esporte?
 - Como era sua participação nas aulas de EFE?
 - Quais as atividades propostas pelos professores?
 - O que é a EFE para você?
- 5) papel do esporte na vida deles:
 - Como você iniciou a prática de esporte e chegou a ser um atleta, atualmente?
 - O que o esporte representa na sua vida?
 - O que você conseguiu por meio do esporte?

Bem como utilizou-se um caderno de campo, no acompanhamento das entrevistas, para se colocar observações relacionadas ao andamento do projeto, bem como das entrevistas específicas, funcionando como um diário em que o roteiro prático seja registrado: quando foram feitos os contatos, quais os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como correu a gravação, eventuais incidentes de percurso. Em que se deve registrar, também, as impressões e deduções feitas a partir de vínculos com entrevistas anteriores e hipóteses levantadas para enlaçar as futuras (MEIHY, 1998).

2.1.3 Aspectos éticos

Para garantir-se a integridade dos envolvidos na pesquisa e definir o uso da entrevista (MEIHY, 1998), adota-se como aspectos éticos, por envolver seres humanos, inicialmente, a submissão desta ao Comitê de Ética, com Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 74765317.0.0000.5504 – Parecer consubstanciado pelo Comitê de ética em Pesquisa (CEP), nº 2.459.762 (ANEXO A), a fim de se verificar sua adequação à Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012a). Bem como, o uso dos seguintes documentos uma via, devidamente assinada pelo participante e pesquisadora principal da pesquisa, rubricada em todas as páginas por ambos:

- 1) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B), que foi assinado somente após a leitura da transcrição.

2) A declaração sobre o uso e destinação do material e/ou dados coletados (APÊNCIDE C).

3) Por fim, o compromisso ético de, após o término da pesquisa, entregar uma via do trabalho para cada um dos colaboradores, bem como, convidá-los a presenciarem a defesa desta dissertação, para que se compartilhe com eles os resultados obtidos e garantir que não seja apenas uma pesquisa acadêmica, mas sim um meio para se repensar a sociedade.

2.1.4 Procedimentos de análise das entrevistas

Caiado (2014) apresenta os depoimentos orais de seis indivíduos com cegueira, a fim de se compreender quais as possibilidades que os alunos cegos têm para estudar no ensino regular.

Para o processo de análise das entrevistas, a autora realiza a descrição minuciosa dos momentos de identificação dos conteúdos revelados nas narrativas, que foram organizados em eixos temáticos, os quais serviram de base para as reflexões sobre as lembranças da escola. Neste sentido, sustentando-se na perspectiva da autora, nesta etapa, há que se descrever os movimentos realizados, nesta pesquisa, para o tratamento das entrevistas e sua consequente análise, que será apresentada no capítulo três.

De acordo com Meihy e Ribeiro (2011) os procedimentos usados para edição dos textos das entrevistas podem ser divididos em três fases: transcrição, textualização e transcriação. Inicialmente realizou-se a transcrição de cada uma das entrevistas, na íntegra, cumprindo-se assim com a primeira fase de edição do texto, em que “foram colocadas as palavras ditas em estado bruto” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.140).

Transcrição é o nome dado ao ato de converter o conteúdo gravado na fita em um texto escrito. Nisso está contida a ideia de estabelecer uma cópia escrita perfeita e fiel da gravação – *ipsis litteris*. Uma passagem completa dos diálogos e sons como eles foram captados, incluindo referências aos ruídos ou barulhos independentes da entrevista (campainhas, telefones, risos, latidos de cachorros), e mantendo os erros de linguagem (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.107).

Conforme orienta Meihy e Holanda (2015), “perguntas e respostas foram mantidas, bem como repetições, erros e palavras sem peso semânticos (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.140).

Nesta fase, as maiores dificuldades foram os agentes externos, por exemplo: barulhos à volta – do vento, da moto, do motor do carro que passa ao lado; uma terceira pessoa que

interfere na entrevista com perguntas, dificultando o entendimento da fala do colaborador e a dificuldade na fala de um dos colaboradores. Por estes fatores, houve uma demora maior que o esperado nesta etapa. Outro ponto que dificultou, desde o primeiro instante e em todas as fases da entrevista, foram as emoções que surgiam com a história vivida por cada um dos colaboradores. Nestes momentos, dispersava-se a atenção da escrita para escutar suas experiências, sendo necessário voltar a gravação por algumas vezes.

Com a transcrição pronta, passou-se à fase de textualização, que consiste em retirar as perguntas e fundi-las à narrativa, mantendo-se o texto em primeira pessoa, reorganizando-o a partir de indicações cronológicas e/ou temáticas, a fim de se facilitar a leitura do texto. Escolheu-se, também, o tom vital de cada entrevista: frase que serve de epígrafe para a leitura das entrevistas (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.110).

Para isso, primeiramente, retirou-se as perguntas e limpou-se a fala dos colaboradores, corrigindo alguns erros de linguagem e repetições (tais como “é”, “né”, “aí”, “eh”...). As perguntas foram introduzidas ao texto, mais como uma ferramenta de união das ideias. Entretanto, poucas vezes, precisou-se fazer esta união, já que a maioria dos colaboradores narrou suas trajetórias detalhadamente. A preocupação maior foi em certificar-se que os momentos narrados se interligavam, sem perder o entendimento e mantendo uma ordem cronológica.

Por fim realizou-se correções gramaticais, conclusões de frases, para a apresentação pública das entrevistas (MEIHY, 1998). Nesta última etapa, fez-se a leitura e releitura, trabalhando-se a pontuação, as conexões e a ordem cronológica dos acontecimentos, tentando-se, com as palavras de Meihy e Ribeiro (2011), recriar o universo visual e sonoro, para o escrito, procurando-se trazer ao leitor as sensações provocadas pelo contato com o texto, de forma comprometida com as ideias e não apenas com as palavras.

Ao final deste processo, os participantes leram e autorizaram a transcrição dos textos das entrevistas.

E neste processo alguns denominadores comuns foram identificados: os assuntos que se repetiram nas entrevistas de cada um, mas com trajetos diferentes. Diante destas percepções e centrando-se nos objetivos da pesquisa, foram criados os seguintes eixos para classificação dos conteúdos:

- I. Contexto das trajetórias de vida;
- II. As dimensões subjetivas do esporte;
- III. Dar voz: a EF ontem, hoje e para cada um.

Com estes eixos as entrevistas serão analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa, para que, então, apresentem-se as algumas reflexões sobre a EFE.

CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIAS DE VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Apresenta-se neste capítulo, inicialmente, as respectivas apresentações dos quatro colaboradores. Seguidas de suas lembranças – ou seja as trajetórias de vida deles, na interface com a EFE e, por fim, a análise das entrevistas, no contexto com os períodos históricos e conceitos descritos no primeiro capítulo; por meio dos eixos de classificação dos conteúdos identificados. Assim, no subcapítulo que se segue, conhece-se as pessoas colaboradoras desta pesquisa e suas trajetórias de vida.

3.1 A voz de quem viveu essa trama

Quem viveu essa trama?

C1 (Colaborador 1)

C1 nasceu no ano de 1958, na cidade de Itu, com uma deficiência física – paralisia do membro superior esquerdo – e também com fissura de palato. Suspeita-se que sua deficiência tenha sido causada pelo uso de um medicamento para enjoo, durante a gravidez.

É o terceiro filho, de uma família com doze irmãos, sendo dez vivos. Seu pai era Militar e atleta do exército, sua mãe cuidava da casa e da família, sua irmã mais velha também era atleta e participava de campeonatos regionais, municipais e estaduais.

Iniciou seus estudos aos sete anos, na antiga primeira série, de uma escola pública. Aos dezesseis anos, iniciou no ensino médio, no ano de 1974, e aos vinte e dois, no curso técnico de Eletrônica, em 1980. Foi somente neste período que realizou a cirurgia do palato. Em 2015, concluiu o Bacharelado em Administração de Empresas.

No período escolar na década de 70, não teve nenhum tipo de atendimento especializado, dentro da escola, e fora dela o único foi com a fonoaudiologia. C1 desabafa ter sido “empurrado”, na primeira série; “largado” na segunda série e “passado”, na terceira série. “Era colocado em uma carteira no fundo da sala de aula” e lá foi esquecido por seus professores. Já na EFE fora dispensado e proibido de participar das aulas.

Seu pai, na época, tinha o conhecimento sobre os direitos de seu filho em frequentar a ensino regular e, por meio de sua influência militar, obrigou que a escola o matriculasse. Caso contrário, ele seria mandado para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), como um “incapacitado intelectual”, por ter dificuldades na fala. Por esforço de sua família e

não da escola, seu processo de alfabetização de fato, começa quando na quarta série, sua irmã mais velha passa a acompanhá-lo nos estudos.

Sua carreira nos esportes inicia aos quinze anos, em 1973. Acompanhava sua irmã nos treinos de atletismo e com a imposição de seu pai e permissão do técnico, começou a treinar. Recordista mundial, entretanto, sem homologação deste título, por falta de conhecimentos relacionados aos aspectos gerais dos esportes, inclusive no que diz respeito a documentações. Fato que atribui também à sua exclusão nas aulas de EF, sentindo-se um atleta incompleto, por falta deste título.

Atualmente, aos sessenta anos, é atleta paralímpico, sócio-fundador e diretor da organização não governamental “CRIA Brasil - Corredores Reunidos Inclusivos e Adaptados”, filiado ao partido REDE Sustentabilidade, viúvo, mora em sua casa própria, equipada com eletrodomésticos básicos, na cidade de Itu, no mesmo local de seu nascimento, com seus dois filhos e com renda familiar de três salários mínimo.

A voz de C1

As aulas de EF, que não tive na infância fez falta (...) me acarretou problemas na minha formação como cidadão (...). Eu sou hoje o meio atleta, não posso falar eu sou atleta recordista, por que não tenho meu título homologado.

Eu nasci com uma deficiência congênita – paralisia no membro superior esquerdo – e até os vinte e dois anos tive problemas sérios com a comunicação por também ter deficiência de palato e a cirurgia para reparação só foi realizada aos vinte e dois anos, até então minha fala era bastante complicada.

Sou formado em bacharel em Administração de empresas. Hoje sou diretor administrativo da ONG CRIA Brasil, onde a sede matriz é em Itu, já temos algumas filiais e outras negociando em outros estados, como, por exemplo, na Bahia e Ceará.

Sou atleta paralímpico, comecei minha carreira esportiva há muito tempo. Dei início aos quinze anos. Por ter uma família já vinda do esporte – minha irmã foi atleta, bateu o recorde paulista e meu pai era militar, atleta do exército – isso me incentivou a ser um atleta também.

Entre na rede pública da Educação, na época meu pai já tinha todo o conceito de inclusão, então ele me fez incluir. Hoje existem leis que forçam com que a Educação inclua, não sei como ou de que forma isso funciona, mas na época sempre fui incluído, por que meu pai usou de sua influência militar, para valer meus direitos de inclusão na escola. Frequentava

no contra turno, aulas de reforço e atividades extras, em uma escola de freiras, chamada “Lar dos Meninos”, escola só para meninos, para não ficar pelas ruas.

Tive mais nove irmãos, somente eu nasci com deficiência. Ele nunca deixou que eu percebesse que não era incluído em minha casa, nem mesmo na Educação, nunca fui excluído, porque ele forçava que na Educação tinha que ter inclusão. Por isso não tive problemas com a Educação, naquela época. Claro que a Educação não pensava desta forma.

Não entendo como posso ajudar essa pesquisa, porque de fato venho da exclusão. E isso me torna diferente para esse tipo de pesquisa, não tem como eu ser avaliado, porque venho da exclusão e não da inclusão. Não do estudo que se fazem hoje.

Agora começo a falar da trajetória minha no esporte. Na escola por ter uma deficiência eu era dispensado da EF, muitas das vezes, eles não permitiam que eu entrasse em jogos e competições, por esse motivo fazia um esporte paralelo. Afirmo que não participava das aulas. Na Educação, eu era dispensado da EF. Por volta de 1973, eu tinha mais ou menos quinze anos de idade, até essa idade nunca participei de nenhuma atividade esportiva na escola, era dispensado da EF pelo fato de ter a deficiência. Nesta época, comecei a acompanhar minha irmã, por que ela já era do esporte da cidade e já tinha um tempo razoável em competições municipal, regional e estadual. Nessa fase, ela já era uma atleta, com certo destaque. Eu conversei com o técnico dela, ele permitiu que eu treinasse junto com ela, tinha um bom acolhimento, eu percebia muito claramente isso e mesmo porque, ele não podia falar: “você não pode!”, caso contrário teria que se ver com meu pai, aí ele sabia que o buraco era mais embaixo!

E assim comecei a prática do esporte. Recebi umas orientações e percebi que não era muito bem recebido. E foi na imposição do meu pai, que tinha o mesmo conceito que hoje pregado na propriedade de inclusão, que me favoreceu a continuar nessa rede esportiva e a minha vontade de querer também.

Na escola das freiras, tínhamos todos os dias aulas de EF, era noventa por cento futebol, eu era proibido de chegar perto da bola pela freira madre superior – muito ruim aquela mulher, peguei trauma de freira. Uma vez ela pegou eu chutando a bola, me arrastou pela orelha, eu não podia nem pensar na atividade de EF, só mesmo estudar. Aí ela ficou doente, veio uma substituta por vários meses e um amigo que morava perto de casa, que conhecia meu talento com a bola e com a corrida e era capitão do time e bem mais velho do que eu, pediu para esta freira substituta, que já não era tão ruim, para deixar eu jogar, que se responsabilizava por mim.

Me colocaram no time, no final de semana teve o campeonato final. Eu fui o que mais marcou gol. Mas é sempre assim, a gente só é reconhecido da nossa capacidade, só depois que

prova isso, ainda é assim até os dias de hoje e não irá mudar tão cedo. Por isso, temos de ter o conceito “mudando o impossível”.

Mas, aos quinze anos de idade eu iniciei nos esportes, na escola não era permitido. As aulas da escola eram – e ainda são – o futebol. Eles faziam futebol, faziam campeonatos e eu não podia participar. Eu só me lembro de um campeonato que eu pude participar, porque eu pedi, briguei e eles deixaram. E aí eu joguei o futebol e, até por sinal, eu fiz uma boa diferença no time. Conseguia marcar gol e os meus próprios coleguinhas queriam que eu ficasse no time, mas a diretora não permitiu, talvez por segurança – por alguma coisa assim – ela não permitiu que eu continuasse no time.

Na escola, meninas jogavam vôlei, e os homens futebol – isso daí passou por muitos, e muitos anos – era essa a EF que tinha na escola.

Hoje em dia eu acho que está pior a EF, às vezes não tem uma bola para jogar, o professor fica olhando para os alunos e os alunos olhando para o tempo – não fazem nada. Eu sei porque eu acompanhei o crescimento dos meus filhos e acho que eles não tiveram a EF que eu achava que deveriam ter na Educação. Tive essa experiência em São Paulo e uma em Minas Gerais. E por sinal Minas Gerais é um pouquinho mais evoluído que São Paulo. E lá ele fazia dois períodos, no período da manhã o trabalho de EF, que era direcionado pela prefeitura e, à tarde, era o ensino regular, mas a EF não era incentivada tanto é que os alunos não eram obrigados a ir nas atividades da EF pela manhã.

Eu entendo que no meu caso, não conhecia nenhuma modalidade esportiva, a não ser o futebol e acho que hoje continuam da mesma forma. Aqui no Brasil as crianças sabem o que é o futebol, mas não sabe o que é o atletismo. E eles chegam até a fase adulta sem saber o que é atletismo, ninguém sabe, conhece pouquinho de vôlei, basquete e de outras modalidades de luta, mas não sabem realmente o que é modalidade esportiva. Eles não têm noção do que é um atleta, do que é uma preparação no alto-rendimento, nem isso eles sabem o que é. O que é esporte social, eles não têm noção de como que separa isso, tanto na Educação quanto na sociedade em geral.

Eu acredito que falta muito na EF sim, eu entendo a EF, vi e aprendi há pouco tempo depois que eu terminei a minha faculdade de Administração, que existem três modalidades, a educacional, social e alto-rendimento, mas tenho certeza que noventa por cento da sociedade não entende isso dessa forma, confundem tudo. Confunde alto-rendimento, com social, com o educacional. E não só a sociedade, a própria rede pública – e até a própria secretaria de esportes – acredito que também não sabem diferenciar as três modalidades esportivas.

Acredito que os alunos na rede, na Educação escolar, devem desenvolver suas habilidades de caminhar, correr e jogar uma bola, para quando, e se eles decidirem, lá na frente serem atletas, estejam preparados e podendo escolher. Seu corpo esteja preparado para começar o treinamento daquela modalidade de sua escolha, seja ela o futebol, corrida ou luta. Mas que esse aluno venha da Educação, e não só da EF, que isso aconteça com a Educação no contexto geral de formação, desta criança – cidadania deve estar agregado à Educação.

As aulas de EF, que não tive na infância fez falta, porque eu fiquei meio excluído, me acarretou problemas na minha formação como cidadão. Esse conceito eu só pude ter porque eu tive uma família que me ajudou, eu acho que a inclusão é muito importante na formação de uma criança. Se tivesse participado daquelas aulas, hoje eu seria um atleta totalmente diferente.

Teria rendido muito mais, apesar de eu ter um recorde mundial. Não teria um título não homologado, por ter um tratamento diferente, isso me acarretou um problema lá atrás, porque, estava perdido, sem saber onde eu estava, o que eu queria e fui me descobrindo de paraquedas. Não tinha uma formação do que era esporte e mesmo assim, acabei entrando para o esporte e sendo recordista mundial, porém não foi homologado por problemas administrativos, que eu desconhecia. Problema de ignorância mesmo, não só minha, mas também do meu município, da secretaria de esporte, da rede. E isso afetou muito a minha formação para o futuro. E isso afeta a formação de um atleta. Eu tinha potencial para ser uma criança paralímpica, mas não tive o respaldo lá atrás. Isso com certeza me atrapalhou. Eu sou hoje o meio atleta, não posso falar eu sou atleta recordista, por que não tenho meu título homologado.

A relação com o professor de EF só pude ter com muita exigência minha mesmo. Eu tive que pedir muito, implorar e mostrar que eu sou capaz, porque até então eu não era capaz. Isso é normal até hoje, é dessa forma que a PCD encara uma sociedade, em qualquer ambiente, tanto na Educação ou no trabalho, como na vida cotidiana, o deficiente é primeiro considerado incapaz, até que prove o contrário. Hoje desde o professor até os colegas de sala parecem que estão mais preparados. Eu percebo isso na Educação, as crianças estão mais preparadas do que os adultos, para viver com a diferença. Hoje eu ainda acho que está um pouquinho melhor, mas eu tive essa dificuldade.

Eu acho que hoje ainda é dessa forma: a PCD só consegue através de provar que é capaz, isso também no trabalho. Eu quando tive a oportunidade de mostrar para o professor que sou capaz, acredito que causou um impacto sim, porque ele não esperava tanta posição. Então, causou um impacto. Acho que ele não estava preparado. Então, quando acontece para eles é novidade.

E mesmo assim diziam que o regulamento da escola⁷ não permitia e alegaram por motivos de segurança. Continuou tendo a regra que tinha antes, os momentos que o professor abria exceção a responsabilidade ficaria para ele e isso que ocorreu, ele colocou a responsabilidade para ele. E na escola eu não estava jogando futebol, somente daquele momento, tanto é que nos outros campeonatos eu não pude participar. Eu também não insisti mais porque vi que a que a ordem vem de cima.

Eu convivi com mais PCD, mas que batia de frente só eu mesmo, porque o resto da escola era mais humilde e retraído, aceitavam. Eles impunham, os demais aceitavam, sem fazer nada.

Eu entrei na escola com sete anos e, pelo motivo da minha fala, eles tentaram me levar para APAE, achando que eu era uma pessoa de incapacidade intelectual mais comprometida. Porém, era só a fala mesmo, aí meus pais falaram com a diretoria da escola e continuei na rede normal. Porém eu repeti o segundo ano três vezes, porque os professores não faziam o mínimo de esforço para entender o que eu queria falar. Para eles, se eu conseguisse tudo bem, se não tudo bem também. Hoje é claro que não acontece isso, mas na época eu me lembro muito bem que ocorreu. Eu ficava na última carteira e o professor nem lembrava que eu estava lá, que eu tinha dificuldade ou não.

Meu pai também forçou para que eu continuasse na escola. Forçou, ele foi contra a diretora da escola, contra os professores, por esse motivo eu continuei, mas eles não faziam força nenhuma para que eu aprendesse e, neste processo, o primeiro ano fui empurrado, o segundo eu fui largado e no terceiro ano eu fui passado. E aí colocaram minha irmã mais velha para me auxiliar em casa, eu pedia pra ela e ela ensinava. Então, comecei a caminhar, pelo fato da família me ajudar. Pela escola mesmo, eu ia ficar lá uns dez anos e iria acabar indo para a APAE mesmo. O erro foi pedagógico. Eu morria de medo de ir pra APAE. Não tive nenhum apoio da escola e fora da escola o único atendimento que eu tive foi a fono. Na infância eu não tive, porque meus pais já entendiam o que eu falava, aí eles também não se mobilizaram na época. E aí só vim fazer cirurgia para reparar fala com vinte e dois anos, nesta época eu já estava no curso técnico de eletrônica.

Só quero que realmente a pesquisa venha a contribuir com a mudança de fato, hoje se percebe na inclusão, o querer mudar, o querer ajudar, espero que não seja usada para, criação de leis. Eu acho que tem que ter uma ação mais completa – não criação de leis – mas que de

⁷ C1 deixa bem claro no começo da entrevista que na escola regular nunca participou das aulas de EF, portanto a escola que se refere aqui é o “Lar dos Meninos”.

fato venha a contribuir com a inclusão de modo geral. Eu vejo o esporte uma grande ferramenta de inclusão que é pouco usada.

Acho que um primeiro fato que tem que mudar é tentar acabar com a discriminação, pensar na formação. Trata-se de uma PCD, ela não vai mudar e, mesmo assim, ela vai sempre continuar a ser uma PCD. Mas é no outro lado da moeda, a sociedade em geral entender a diferença e não criar barreiras. E na Educação eu acho que tem que ser da mesma forma, a mesma coisa na EF, e sair daquele negócio de pensar na incapacidade dele. A gente sabe que a palavra deficiência, eu acredito, que foi um erro muito grave na formação dessa palavra, porque criou um conceito errado. Na verdade, seria eficiência, porque quem tem menos e faz, aquilo ou mais ainda, é eficiente. Então, tem que mudar a palavra deficiência, não sei dizer o que precisa mudar, mas o conceito está errado deficiente. E ver como vai trabalhar o eficiente. Quando isso acontecer eu acredito que vai ser um passo muito grande, porque não vou precisar provar, vou lá fazer. Então, acho que é isso, que tem que acontecer na rede pública, na Educação esportiva e é dessa forma que a gente vai poder mostrar realmente quem nós somos, porque hoje as barreiras são tão grandes, que as vezes você nem consegue sair de casa. E antes vem a pessoa, tem que pensar na pessoa não na deficiência.

Quem viveu essa trama?

C2 (Colaborador 2)

C2 nasceu no ano de 1990, na cidade de Sorocaba, onde também foi criado a vida toda, em uma família bastante humilde, com uma deficiência congênita, mielomeningocele. É o segundo filho, entre dois irmãos. Viveu a infância com sua irmã, seu pai e sua mãe, ambos são autônomos, até hoje, e ambos estudaram até a antiga terceira série.

Iniciou e terminou seus estudos em escolas públicas e no período escolar relata não ter precisado de atendimento educacional especializado e ter tido boa relação com os professores e colegas de sala. Participava das aulas de EF e das atividades junto com todo mundo.

Fora da escola fez fisioterapia para ganho de movimentos dos membros inferiores, dos oito aos quinze anos, e equoterapia dos nove até os doze anos.

Sua carreira nos esportes inicia aos dezoito anos, no basquete em cadeira de rodas, atletismo (arremesso de peso, dardo e disco) e, em seguida, no HCR, competindo apenas por este último, atualmente.

Atualmente, aos vinte e oito anos, além de atleta do HCR, mora na mesma casa desde o nascimento, com seus pais, não recebe nenhum tipo de benefício social e sua renda, de até três

salários mínimo, é a principal provedora da família. Trabalha como auxiliar de almoxarifado, responsável por notas fiscais, em uma empresa multinacional da cidade.

A voz de C2

(...) eu sempre participava nas EF. (...) até futebol mesmo, eu ficava de goleiro da turma. (...) Eu não ficava de fora dessas aulas, sempre participei, não tinha restrição nenhuma de fazer as aulas. (...) Eu aprendi assim a me mexer com a cadeira (...). Pra falar a verdade, eu não entendia muito bem (...) eu gostava dos esportes, de se divertir, brincar. Mas mesmo assim me ajudou, pela a mobilidade.

Meu nome é C2, tenho vinte e oito anos e minha deficiência é congênita, nasci com mielomeningocele. Por conta disso precisei de cirurgia quando nasci e de fisioterapia para ganho de movimentos nos membros inferiores, dos oito aos quinze anos, fazia dia sim e dia não. E, também, fiz a equoterapia, com cavalos, dos nove até os doze anos, andava em círculos, duas vezes por semana. Hoje, trabalho como auxiliar de almoxarifado, mexo com notas fiscais, em uma empresa multinacional da cidade.

Minha infância foi “de boa”. Eu brincava na rua com meus amigos de soltar pipa, esconde-esconde, pega-pega, jogava voleibol, até mesmo jogar bola, eu ficava de goleiro, sempre levava gol, mas “de boa”.

Eu estudei até o ensino médio e fiz tudo em escola pública, desde a creche. Entrei na primeira série com seis, sete anos, por aí. Depois da creche eu fui pra “E. E. Doutor João Machado de Araújo”, fiz da primeira até a quarta série nessa escola e mudei de novo pra outra escola: “E. E. Antônio Miguel Pereira Júnior” e fiz da quinta até o terceiro colegial.

Na escola eu não precisei de adaptação nenhuma, durante o tempo que eu estudei, seja na sala de aula, seja na EF, por incrível que pareça eu levei sorte, sempre foi normal. A escola não precisou de nada, porque tinha degrau, mas era degrau pequeno e eu subia de boa, tanto pra subir ou pra descer, não precisava de ajuda, totalmente independente. Tinha acessibilidade pros banheiros, quadra.

Na João Machado, que eu fiz da primeira à quarta série, eu sempre participava nas EF. Tinha queimada, pega-pega, essas coisas assim. Eu jogava vôlei, basquete, até futebol mesmo, eu ficava de goleiro da turma. Daí na Antônio Miguel, também, a mesma coisa, os mesmos esportes. Da quinta até a oitava série era mais vôlei, eu jogava mais vôlei, normal, com a turma, sempre levei uma vida normal. E no ensino médio era normal, também, era mais esses esportes mesmo.

Eu não ficava de fora dessas aulas, sempre participei, não tinha restrição nenhuma de fazer as aulas. As aulas beneficiava, porque eu sempre movimentava, não ficava parado. Eu aprendi assim a me mexer com a cadeira, isso me ajudou bastante, me deu mais mobilidade. Pra falar a verdade, eu não entendia muito bem, eu participava porque eu gostava dos esportes, de se divertir, brincar. Mas mesmo assim me ajudou, pela a mobilidade.

Hoje em dia penso que a EF é a mesma coisa, não muda, é sempre a mesma coisa, penso que não faltou nada, acho que não. Eu acho importante a EF na escola, porque ensina a disciplina, essas coisas, e mobilidade pra eles mesmo, o movimento do corpo. Com os colegas eles me entendiam e eu entendia eles, tipo pra eles eu era normal, uma pessoa assim como todo mundo.

E com os professores de EF das duas escolas também era uma relação bem boa sempre. Sempre me ajudaram no que precisava. Com a Catarina eu estudei da primeira até a quarta série, depois da quinta até o terceiro foi o professor Pedro.

E conhecer o esporte na escola me fez gostar e fez meio que, depois de ter saído da escola, fez eu buscar o esporte. Depois, ele meio que, surgiu na minha vida, por acaso. Eu usava o transporte especial e nele estava escrito que estava precisando de um time de basquete. Daí eu me interessei e liguei lá pro professor pra saber. Eu entrei em contato com ele, começamos a conversar e marcamos de se encontrar pra fazer os esportes, tinha bastante gente, daí foi que surgiu o basquete, fiz atletismo, também, arremesso de peso, dardo e disco e, também depois o handebol.

Eu conheci o esporte adaptado bem depois que sai da escola, se eu tivesse conhecido, antes na EF, eu tinha começado a praticar há muito tempo. Então, faltou alguma coisa aí. Mas ela teve algum tipo de influência pra eu ser um atleta hoje, porque eu acabei gostando do esporte. Pra mim o esporte é tudo agora.

Ele me proporcionou muitas coisas: eu comecei a sair da cama pra cadeira, assim a me mexer mais ainda. Essa parte da mobilidade que eu falei e autonomia também. E ai quando eu entrei pro handebol, eu sonhava entrar para seleção brasileira, daí surgiu a oportunidade, por eu ter me destacado na equipe, e na hora eu nem acreditei. Eu fui até pra Argentina, com a seleção, no campeonato mundial. Viajei até pra outro país e sem o esporte isso não seria possível.

Quem viveu essa trama?

C3 (Colaborador 3)

C3 nasceu no ano de 2001, na cidade de Salto, é o quinto filho de uma família de sete irmãos. Seus pais são separados e um dos irmãos é somente por parte de pai. Seu pai tem ensino superior completo e, como profissão, vigilante e corretor. Sua mãe não completou o ensino superior e, atualmente, é secretária do conselho tutelar e radialista.

No momento do parto, a falta de oxigênio no cérebro ocasionou a paralisia cerebral. Na sequência, teve uma série de convulsões, ficou internado por uma semana e, por conta disso, precisou de fisioterapia para coordenação motora, desde o nascimento até os três anos, na APAE, da cidade Salto.

Mudou-se para a cidade de Itu, dando continuidade à fisioterapia na APAE da cidade. Aos quatro anos, em decorrência de um acidente vascular cerebral (AVC), foi diagnosticado com hipertensão e voltou à estaca zero. Iniciou a fonoaudiologia, em conjunto com a fisioterapia, pois teve, também, que reaprender a andar. Conseguiu sair da APAE, por ordem judicial e com a ajuda de um amigo, sua mãe conseguiu colocá-lo no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), para continuar com a fisio e a fono. Manteve os dois até os onze anos. Retomou a fonoaudiologia aos quinze anos, por mais seis meses, mas como seu problema era físico não mental, sequela do AVC, não havia mais o que evoluir.

Realizou seus estudos em escolas públicas, até o final do ensino fundamental, passou por quatro delas. E o ensino médio, no Instituto Borges de Artes e Ofício (IBAO). Durante seu processo de escolarização, sofreu *bullying*, decorrente da não aceitação de sua deficiência, por parte dos colegas. Sua única necessidade especial era ter acesso liberado para ir ao banheiro, por conta dos remédios para pressão alta. Nas aulas de EF, alguns professores davam preferência às atividades que não exigiam tanto contato físico, pensando em diminuir o risco de tombos e evitando-se de bater a cabeça. E, quando tinha futebol, ele não costumava participar. Também, jogava vôlei. Mesmo com tudo isso, nunca deixou de participar dessas aulas.

A quinta série é um período especial, pois pela primeira vez entrou em uma sala onde não sabiam de sua deficiência e, neste período, começa a desenvolver sua autonomia, sem necessitar de tantos olhares e cuidados dos outros. Período também marcado pela dispensa da fisioterapia. No IBAO, inicia uma vivência completamente diferente, onde não conhecia ninguém e teve que se virar sozinho, conquistando grandes amizades e novas experiências.

Nessa época, decidiu também, encarar seus próprios medos. Com a lembrança da hidroterapia, que gostava de fazer quando criança, e seu medo de água por um trauma de um afogamento, decidiu aprender a nadar. E a intimidade com a água surgiu desde o primeiro contato, seus medos foram vencidos ao decorrer do treinamento e desperta ainda mais sua

vontade de nadar. Assim, começa a praticar duas vezes no estádio e outras duas na academia, no total de quatro vezes por semana. Seu esforço fez com que conseguisse entrar no time e ser um atleta e as pessoas que começaram junto com ele não.

Hoje estuda para entrar na faculdade e realizar o desejo de morar sozinho, solteiro, recebe o BPC, mas sua renda não é a principal da família, mora em uma residência alugada, na cidade de Itu, com sua mãe e mais dois irmãos e está se virando como um adulto.

A voz de C3

Com meus irmãos eu brincava de tudo. Eu jogava videogame, jogava futebol, vôlei, soltava pipa (...). Na EF, o professor propunha algumas atividades que não exigia tanto contato físico, pra eu não cair e bater a cabeça (...). Quando tinha futebol, eu não jogava, justamente por causa disso.

Eu nasci em 2001, em Salto, na verdade era pra mim ter nascido em Itu, só que, na época, minha mãe morava com meu pai e meu pai morava em Salto. Meu pai e minha mãe se separaram quando eu era muito novo, eu tinha um ano de idade. Eu tenho seis irmãos: duas irmãs e quatro irmãos. Comigo são sete filhos, só que cinco é por parte de mãe e uma é por parte de pai. Minha mãe e meu pai tiveram três filhos. Minha mãe teve três antes do meu pai e meu pai teve mais uma, dois anos atrás. Total é seis irmãos, sete filhos, só que de pais diferentes. Sou a única pessoa da família com deficiência.

Eu moro com minha mãe desde que me conheço por gente. Hoje moram eu, minha mãe, meu irmão mais novo e mais dois irmãos meus. Agora está mudando um pouco as coisas, porque meus irmãos estão indo pra faculdade e tal.

Eu nasci com falta de oxigênio no cérebro, por conta que o cordão umbilical da minha mãe tinha enroscado no meu pescoço e tinha que fazer cesárea, só que o médico fez o parto normal. Quando me puxou, eu fiquei com falta de ar no cérebro, isso ocasionou a paralisia cerebral. Eu comecei a ter uma série de convulsões e fiquei acho que uma semana no hospital, internado. O médico disse que eu ia morrer, mas eu consegui sobreviver, saí.

Comecei a fazer fisioterapia, na APAE de Salto, fiz até os três anos na APAE. Eu não me lembro muito de Salto, porque eu era bebê, mas eu vim pra APAE de Itu, fiz fono, fiz fisioterapia, só que não estava adiantando muito, porque quando eu tinha uns quatro anos, minha pressão subiu, eu tive uma convulsão e acabei tendo um AVC. Eu era hipertenso e minha mãe não sabia, até hoje não sabem o motivo de eu ser hipertenso.

Depois disso todo o progresso que eu tinha de fisioterapia, fono, voltou do zero. Eu tive que reaprender a andar, a falar. Até por conta disso que eu tenho problema na fala, não é por causa da minha doença, é sequela do AVC. Só que a APAE não estava ajudando mais nada, a própria fonoaudióloga falava que eu conseguia aprender normal. Meu problema era físico, não mental. Então, com a ajuda de um amigo da minha mãe, eu fui pro CEUNSP fazer fisioterapia.

Na minha infância, minha mãe nunca deixou ninguém brincar na rua. Ela via meus primos brincar na rua e sabia as encrencas que eles arrumavam. Então, a gente ficava só dentro de casa. Eu e meus irmãos a gente brincava, eu vivia fazendo baderna, sempre fui aquela criança hiperativa, num parava quieto. Só que minha mãe, acho que tentando me proteger, não deixava eu fazer algumas coisas ou falava que eu não ia conseguir fazer algumas coisas, por exemplo, andar de bicicleta. Ela falava: “Tem que ter equilíbrio...”.

Ela falava no sentido de me proteger, só que meus irmãos, eles nunca me trataram como um cara deficiente. Eu acho que meu irmão foi um grande responsável por eu não me achar deficiente. Porque eles nunca me trataram com deficiência, eles falavam: “Se você quer fazer alguma coisa, faça!”. Minha mãe tinha mais esse medo, acho que é instinto maternal. Mas de resto, normal. Com meus irmãos eu brincava de tudo. Eu jogava *videogame*, jogava futebol, vôlei, soltava pipa – que hoje em dia não é tão comum – mas eu fazia de tudo com eles.

Andar de bicicleta eu aprendi na raça, foi sozinho. Meu irmão sempre tentava me ensinar só que como eu ia pela ideia da minha mãe, eu falava: “Ah, não, sou deficiente...”. Usava a minha deficiência como desculpa. Até que eu decidi aprender e em uma semana eu aprendi.

Na escola eu pulei a primeira fase do prezinho, fui direto pra segunda, na “E.M.E.I. Sítio do Pica-Pau Amarelo”, também fiz a terceira fase e fui para a “E.M.E.F. Monsenhor Camilo Ferrarini”, escola normal, regular. Eu tinha aula normal, não tive nenhum atendimento especializado. Só o fato de ir no banheiro, que eu podia ir quando eu quisesse, pois por causa da minha pressão alta eu tomava remédio, pra não subir muito e com isso eu ia muito no banheiro. Mas as aulas eu acompanhava normal, minhas notas sempre eram boas.

Na EF, o professor propunha algumas atividades que não exigia tanto contato físico, pra eu não cair e bater a cabeça. Até na queimada, quando tinha, ele falava pra tomar cuidado pra não jogarem na minha cabeça. Quando tinha futebol, eu não jogava, justamente por causa disso. Eu também jogava vôlei, eu sempre participei das atividades físicas, na EF. Mas, na primeira série, que eu me lembre, ele sempre dava queimada ou vôlei e depois futebol. Acho que todo escola é assim, sempre dá a atividade e depois é futebol, futebol. Futebol eu nunca joguei justamente por causa do contato, o professor ficava com medo de eu cair, bater a cabeça e,

também, porque eu não gostava muito, porque eu não era muito bom, aí eu acabava não jogando.

Só que eu tinha problema com *bullying*. Eu sofria *bullying* e as pessoas não aceitavam o fato de eu ser deficiente e, mesmo sendo deficiente, eu tirava mais nota do que eles, na sala. Eu era mais inteligente que eles, sendo deficiente. Eu sofria *bullying* porque outro garoto, era filho da professora e a mãe dele gostava de mim. Eu acho que ele tinha inveja, não sei. Aí eu mudei de escola por conta disso, com sete anos de idade.

No outro ano, eu fui pra “E.M.E.F. Convenção de Itu”, no Convenção eu não tive mais esse problema. Num primeiro dia eu já fiz amizade lá com o pessoal, só que ainda tinha ainda esse cuidado de ser deficiente, cuidado com ir no banheiro, sempre de olho porque eu podia ter convulsão a qualquer momento. Minhas notas sempre foram boas, sempre fiz lição normal.

Na EF, da primeira e segunda série tinha também aquela brincadeira que você fazia uma roda, daí um tocava em você e você tinha que sair correndo atrás dele. Esse aí eu jogava. Eu até gostava um pouco, mas eu não conseguia muito, porque eu não conseguia correr direito, tipo pato-ganso. Eu sempre participei, nunca deixei de participar por ser deficiente. No Convenção, o professor sempre me incluiu. Acho que muito pela minha mãe, também. Ela sempre foi aquela mãe que se não fizer o que ela gosta, se não fizer direito, ela já xinga, “começa a fazer um barraco”. Foi assim pra eu entrar na CEUNSP e na escola: a APAE não queria deixar eu sair, falava que eu não ia aprender a ler, aprender a andar, aí minha mãe fez um barraco e, com ordem judicial, eu consegui entrar na escola.

Fiquei dois anos no Convenção. Lá a terceira série era de manhã, só que de manhã eu fazia fisioterapia, não tinha a tarde, então minha mãe, brigou e fez abrir uma terceira série à tarde normal, com as aulas normal. Na quarta série, também não queriam abrir à tarde, por meio de uma ordem judicial, eu fui pra “E. E. Prof. Rogério Lazáro Toccheton”, que era uma escola estadual. O Rogério era uma das últimas que tinha fundamental um e dois junto. No começo minha mãe falou que eu tinha problema de ir no banheiro, pressão, convulsão, só que com o tempo eu mesmo fui me tornando mais independente, mudou. Eu mesmo fui cuidando de mim. Fiquei um ano, não tive problemas com os alunos, fiz até muitas amizades.

Na EF, eu sempre participei, também. A professora sempre juntava todo mundo, sempre proporcionava atividades pra reunir o grupo inteiro. Na segunda e terceira série eu não lembro muito bem, das atividades da aula, mas na quarta, a professora começou com isso também de medo de eu fazer algumas coisas, só que com o tempo, ela viu que eu que eu não precisava mais. Ela sempre dava vôlei, queimada, que eu participava. Dava algumas atividades de EF,

mesmo, ensinava a jogar basquete, fazer circuito tipo olimpíadas, sabe. Eu sempre participei de todas, menos de futebol que eu não jogava.

Na quinta série foi normal, acho que o ensino fundamental inteiro eu não tive muitos problemas com a questão de *bullying* ou de não participar de uma atividade física. Especialmente, na quinta, porque foi o primeiro ano que eu entrei numa sala onde as pessoas não sabiam que eu tinha deficiência. Foi o ano também que eu parei de fazer fisioterapia, eu fui liberado, não tinha mais o que fazer. Então, eu mesmo fui aprendendo a lidar com minha própria deficiência e como falar isso pras pessoas. Eu agia normal sabe, não como um deficiente, como uma pessoa normal. Acabava que as pessoas viam que eu tinha um problema, mas não sabiam o que.

Então, elas me tratavam como uma pessoa normal e desde que eu era criança eu quis ser tratado como normal. E parece que quando eu falo que eu era deficiente, as pessoas tratavam eu com dó eu não gostava disso. Então, quando eu entrei na quinta série eu falei: “não, mãe, eu tô já na escola há um ano, eu sei me resolver sozinho”. E isso eu não me arrependo porque depois disso melhorou muito meu relacionamento com as pessoas. Aí não tinha mais problemas.

Da quinta à oitava série, na escola estadual, mudaram os professores nesse período da sexta pra sétima série e, então, tinha também, aquele circuito que ela dava muito. Teve a apostila, também, e a professora começou a ensinar a gente a jogar basquete, a jogar handebol. É que eu não jogava handebol, justamente porque era um esporte que joga a bola e se acerta sua cabeça... Basquete eu jogava, vôlei ela também ensinou a gente a jogar. Ela explicava numa “sala de aula meio ao ar livre”, era a cantina que todo mundo comia, a gente ia lá e ela explicava. Às vezes eram as mesmas coisas que ela explicava ali que a gente fazia na quadra, eram perguntas sobre esporte, por exemplo, basquete: ela ensinava as regras do basquete, conceito, quantas pessoas tinha, daí ia pra quadra, montava os times, jogava. E às vezes não. Tinha bastante queimada, também, teve até um campeonato de queimada que eu participei.

No final do ensino fundamental, eu decidi fazer a prova no IBAO, passei. E, então, eu mudei toda minha vida, minha rotina, mudou tudo. Eu fui pro IBAO sem conhecer absolutamente ninguém, não conhecia nada. Eu tive que me virar, num contexto social de fazer amizade com pessoas que eu não conhecia, sozinho. Uma coisa que eu sempre penso, apesar de ser deficiente, você tem que ir falar com as pessoas, não espera as pessoas irem falar com você.

No primeiro dia eu fui falar com as pessoas e fui rejeitado, eu não consegui fazer amigos. Eu até saí do IBAO querendo nunca mais voltar. Falei: “Ah, não, isso aqui não é pra mim!”. Mas, depois, no segundo dia, eu troquei de lugar falei com outras pessoas diferentes e não me arrependo. Hoje em dia são um dos melhores amigos que eu tenho, as pessoas lá são muito

unidas. E foi, também, nesse ano que eu comecei a sair. Comecei a ir pra festas, todo final de semana tinha uma festa.

No primeiro ano, eu saia muito, minha mãe fica “p...” comigo. Ela ficava com maior raiva. Porque todos os finais de semana eu saia pra um lugar diferente. E as pessoas me chamavam pro “rolê”, me chamavam pra festa. Nunca tinha esse preconceito: “Ah... é deficiente...” Não, não. A gente era realmente como amigo, não como um deficiente. Depois de um mês que eu estava no IBAO, as pessoas perceberam... um professor percebeu que eu era deficiente. Têm muitos amigos, que eu tenho até hoje, que nem sabem que eu tenho deficiência. Alguns eu contei outros não, porque eu acho que, como qualquer outra pessoa, você tem que ter sua vida particular. A vida de um deficiente não é uma bíblia pra todo mundo abrir e ficar lendo. Se a pessoa quiser saber, ela vai perguntar, você fala. Se não, pra que eu vou falar? Às vezes as pessoas acham que se falar deficiente pra outra, a outra vai virar um especialista.

Agora, no colegial, as aulas de EF eram separadas da aula normal, de manhã e os estudos à noite. Nos dois primeiros anos eu jogava, fazia o aquecimento, que era correr em volta da quadra, depois disso fazia abdominal, agachamento, flexão, eu fazia tudo. Aí ou eu ficava jogando, quando ele dava queimada eu jogava, aí depois eu jogava vôlei, fazia três cortes, só, com um pessoal, até dar a hora de ir embora. E no último ano eu sinceramente parei de ir, porque como era de manhã e eu estava estudando nesse período, atrapalhava um pouco. Eles nem contaram a minha falta na verdade. Mas, normalmente, você só para de ir pra EF ou porque você está trabalhando ou porque tem atestado que você não pode fazer, tipo asma, problema no joelho.... Mas como eles sabem que não é muita gente que vai, eles liberam fácil assim.

Sinceramente, eu acho que a EF de antigamente, comparando com hoje em dia, não mudou muita coisa, só acrescentaram o caderno do aluno mais nada. Na minha opinião, a EF deveria ser de incentivo ao esporte, fazer com que os adolescentes fossem procurar uma determinada prática esportiva, que eles viram na aula, fazer com que eles tivessem uma vida mais saudável.

Na escola, eu nunca precisei de nenhum atendimento especializado, só quando eu era criança a escola e os professores tinham um pouco mais de atenção em mim, por causa da minha pressão alta e o fato de poder ir pro banheiro sempre que eu queria. E até no IBAO, que o professor sempre costumava chamar as outras pessoas, pra conhecer a vida, pra ver as pessoas que mais tinham dificuldade, socialmente, pra ajudar elas. Ele achou eu que, como eu era deficiente, eu precisava de ajuda. Só que ele viu que, com o passar do tempo, eu mesmo já me adaptei à escola e então, que eu me lembre, nunca eu tive atendimento especial na escola. Os professores davam aula pra mim, como davam pros outros, normal.

E no tempo quando entrei no IBAO, é que também entra o esporte. Eu entrei no IBAO e eu queria voltar a fazer fono, porque eu queria ver até onde eu podia ir, fiz seis meses e a mulher disse que, a minha voz, o que tem agora é sequela do AVC, daí eu não tinha mais o que fazer e parei de vez. Mas, nesse momento, eu comecei também a querer encarar meus próprios medos. Eu gostava de água só que eu tinha um trauma, que uma vez eu me afoguei e eu queria encarar esse trauma. Fui lá e resolvi aprender natação. Eu já tinha aquele medinho, aquele frio na barriga e fui achando que as pessoas iam rir de mim, porque eu era o único que não sabia nadar. Mas quando eu cheguei lá, a primeira pessoa que eu conversei, também, não sabia nadar, aí já dá aquela tranquilidade e eu fui pra cima.

Quando eu entrei na piscina a primeira vez, aquele medo que eu tinha, sumiu. A professora mandava eu fazer, eu fazia e encarava aquilo tudo com toda vontade do mundo. Na verdade, mesmo com as muitas e muitas dificuldades, eu comecei a nadar e eu me tornei bom em algo que eu amava, aquela paixão, até que eu superei aquelas pessoas. Em duas semanas eu não estava sabendo ainda bater os braços, enquanto as outras pessoas conseguiam já, era clara a diferença entre um e outro. Mesmo assim eu não desisti e continuei e consegui superar aquelas pessoas.

Pra você ter uma ideia de como que eu gostava de nadar: eu fazia academia duas vezes por semana; nadava no estádio e ainda nadava na academia – nadava quatro vezes por semana e treinava mais duas vezes na academia – enquanto as pessoas só nadavam duas, eu fazia o dobro de esforço delas, pra ficar melhor que elas. Muitas das pessoas que tinham aula comigo no início, não entraram no time, que representa Itu e eu consegui.

Então, eu comecei no esporte foi por vontade. Tipo a EF não trabalhava muito esse negócio do esporte natação, era o futebol, que os caras motivava. Eu descobri que gostava da natação, quando era pequeno, quando eu fazia fisioterapia, eu fazia muito hidroterapia e eu sempre gostei muito. Meu irmão fez natação também, só que ele não foi profissional, só fez algumas aulas. Eu comecei a fazer, eu comecei a gostar e comecei a melhorar, nadava toda semana, praticamente. Eu posso dizer que esse esporte melhorou mil por cento minha vida porque eu conheci pessoas novas, eu fiz amizades. Eu conheci um lado meu que eu não conhecia, que era de superação: se não está dando certo, você ao invés de reclamar e abaixar a cabeça, vai trabalhar. Apesar de todo mundo, achar que não, mas eu consegui entrar no time, que era difícil. Tive que nadar bem pra entrar. Com o esporte, também, foi a primeira vez que eu viajei sozinho, fui pra São Paulo competir. Eu fui com a delegação. E eu tô me virando sozinho, como um adulto, pretendo morar sozinho, em breve, assim que entrar pra faculdade.

Quem viveu essa trama?

C4 (Colaborador 4)

C4 nasceu no ano de 1955, na cidade de São Paulo. É a primeira filha e neta de uma família bastante humilde e modesta. Em seu primeiro aniversário, foi para a cidade de Americana, comemorar com sua família. Entretanto, lá havia um surto de poliomielite e, então, foi contaminada pelo vírus, que deixou sequelas em seu lado direito todo – perna, braço – e uma parte da perna esquerda – joelho.

Ela e sua irmã cresceram junto a seu pai, que trabalhou de tudo um pouco na vida, sendo taxista, seu último emprego, e sua mãe, que a vida inteira, fora costureira e, até hoje, dona de casa, aos noventa e três anos.

Iniciou seus estudos aos sete anos de idade, em uma escola pública, na cidade de São Paulo, na qual cursou todo o atual ensino fundamental e médio. Não precisou de atendimentos educacional especializado. Necessitava apenas de ajuda com relação à acessibilidade no ambiente escolar. Fora dispensada da EFE.

Desde os dezessete anos, no final do ensino médio, já trabalhava com lentes de contato. Realizou neste período, também, o curso técnico em ótica e, no ano de 1974, aos dezenove anos, ingressou na faculdade de direito. Advogou por dois anos, mas não seguiu carreira por não se sentir realizada profissionalmente. Deu continuidade aos estudos relacionados às lentes de contato e prótese ocular, se especializou e exerce esta profissão até hoje.

Em um dado momento, aos quarenta e cinco anos, por condições de saúde e por recomendação médica, começa a aprender e praticar natação. Aproximadamente, sete anos depois conhece a técnica da equipe de natação, da qual faz parte, atualmente. E, além de atleta da natação nas piscinas, também treina e realiza provas de travessia aquática, aos sessenta e três anos.

Casada há vinte e cinco anos, não teve filhos, mora em sua casa própria com o marido, equipada com eletrodomésticos básicos, na cidade de Sorocaba, com renda familiar de três a seis salários mínimo e sem pretensões de encerrar sua carreira no esporte.

A voz de C4

Na escola, tinha aula de EF, mas era carimbado na caderneta escolar “dispensado”, da aula de EF. E eu não fazia nada, não tinha nenhuma atividade, ficava esperando a meninada ter aula de EF e eu nunca tive.

Eu ficava observando, prestava atenção, porque depois a criançada repetia na vizinhança, na rua e eu acabava brincando, fazendo praticamente as mesmas coisas, mas como brincadeira mesmo.

Eu nasci em São Paulo e sou de uma família bem modesta, humilde mesmo, todo mundo trabalhando. Eu sou a primeira neta da família e no meu primeiro aniversário, meus pais me levaram pra cidade de Americana pra comemorar, sem saber que na cidade tinha um surto de poliomielite.

Então, até um ano de idade eu tive uma saúde muito boa, mas no dia do meu aniversário, eu acordei já com uma febre inexplicável, muito alta e, enquanto você está com essa febre, a pólio está devastando a sua parte neuromuscular. Um médico da cidade me examinou e não entendeu nada, o porquê daquela febre e acho que deve ter imaginado – “deve ser pólio...”. Avisou meus pais, saímos de Americana pra São Paulo e realmente foi diagnosticado pólio.

Enfim, fiz o tratamento, passou a febre, só que eu já andava, com um ano, quando tive a pólio e me atacou o lado direito todo: perna, braço e alguma coisa da perna esquerda: um pouco do joelho. E a partir de então parei de andar, fiquei de cama muito tempo e tive que reaprender tudo, muita fisioterapia.

A gente não tinha tanto acesso a tratamentos, porque como eu falei minha família era humilde, mas dentro do que era possível, foi feito. Muita fisioterapia, uso de órtese, na tentativa até de impedir uma cirurgia. Desde que tive a pólio, até o que antecedeu a cirurgia, que foi com dez anos – de dez pra onze anos – fiz fisioterapia. Mas nessa idade, aproximadamente, não teve como. A sequela tinha deixado alguns pontos que realmente só iam melhorar com cirurgia.

Fiz essa cirurgia, fiquei três meses engessada. Aí entrou a força da família, dos meus pais, no caso, pois eu já estava estudando, aquela época era primeira série – agora que é primeira série, eu sou de uma geração que era primário (risos). Então, esperou um período que eu estivesse de férias, que na época era dezembro, janeiro, fevereiro, e fiz a cirurgia.

Dentro da proposta da cirurgia foi um sucesso e quando voltaram as aulas eu não perdi nenhum dia de aula. Eu ia pra escola de alguma maneira. Minha mãe e meu pai organizaram um sistema que eu chegava antes, porque eu ia carregada, não tinha cadeira de rodas, enfim, era carregada mesmo, não era longe a escola da onde eu morava. Eu ficava quietinha lá na cadeira, na carteira, tinha aula, a meninada ia embora, meus pais, a minha mãe, no caso, ia me buscar e levava pra casa e assim foi. Tinha um tal de exame de admissão pra passar do primário, pro ginásio e aí colegial, cursinho, todas as etapas, faculdade, tudo direitinho...

Fiz faculdade de direito, advoguei uns dois anos, mas descobri que como profissão não era exatamente aquilo que eu esperava. Fiz um curso técnico, que é esse de adaptação de lentes...

curso de ótica. Me especializei na área de lente de contato, prótese ocular, que é a profissão que exerço até hoje.

Não precisei, durante a escola, de atendimento especializado, não tinha dificuldades com a alfabetização. Uma ajuda assim, pra subir uma escada, porque agora se fala muito em acessibilidade, mas na época, não! Então, alguma ajuda, assim, do ponto de vista prático, pra subir uma escada, alguma coisa nesse sentido, mas do ponto de vista de educação, não, foi tudo normal.

Eu brincava normalmente. Eu aprendi a andar de bicicleta, apesar de usar órtese, caía muito, mas aprendi a andar de bicicleta. Tinha um vizinho amigo da gente que ensinou e fui normalmente, assim, digamos dentro das possibilidades. Eu brincava com a meninada. Na escola, tinha aula de EF, mas era carimbado na caderneta escolar “dispensado”, da aula de EF. E eu não fazia nada, não tinha nenhuma atividade, ficava esperando a meninada ter aula de EF e eu nunca tive.

Eu ficava observando, prestava atenção, porque depois a criançada repetia na vizinhança, na rua e eu acabava brincando, fazendo praticamente as mesmas coisas, mas como brincadeira mesmo. Na verdade, era assim, mais brincadeira, tinha amarelinha, queimada. Não era como é hoje – não sei exatamente como é – mas não tinha, por exemplo, bola ou vôlei, prática realmente esportiva. Era mais uma recreação, alguma coisa assim.

Mas eu não me lembro, eu não me lembro nem se tinha... eu me lembro das atividades das aulas de EF no primário, mas no ginásio e colégio, não me lembro, sinceramente, acho que apagou. Não tenho nem lembrança dos professores, nem mesmo quando ficava assistindo.

Andar de bicicleta que era mais difícil eu consegui. Eu me lembro da minha figura com órtese, usava aquelas botas ortopédicas, pulando amarelinha, com a meninada da rua, então, eu poderia fazer isso na aula de EF. Mas eu não me lembro dos professores de EF, sinceramente, eu não me lembro. É possível que eu ficasse com raiva, vai ver por isso até apagou...

Mas acho que pelo fato de ser EF, eu pressuponho, todas as deficiências já carimbavam que era dispensada. Mas eu também não me lembro de ser tão dramático, porque eu acho que também tem essa coisa de cada pessoa. Há pessoas um pouco mais tímidas, um pouco mais fechadas, que a família também esconde um pouco, não aceitam, não sabem lidar. E apesar da minha família ser muito humilde, não ter uma escolaridade era uma coisa que: “Olha, você não é diferente, a gente não vai aliviar você, por causa disso...”. Sou eu e uma irmã: “... você vai fazer tudo que todo mundo faz, não existe isso...”. Então, desde a minha infância, na minha família, eu nunca fui olhada como uma coitada, coitadinha, que não fazia, que não podia e, também, o que eu digo sempre a personalidade de cada um.

Por exemplo, numa aula de EF não tinha como peitar a escola, mas quando acontecia: “Ah, não vai fazer, não vai conseguir...”, aí que: “Não!! Vou sim!!”. Mas muito atrelado a isso a orientação, principalmente, da minha mãe. E faz toda a diferença, você ser aceita na sua família e ser tratada normalmente. Claro que alguma coisa é mais difícil, vai ter ajuda, mas você não vai ficar lá, fazendo a coitada não.

Então, com relação à adolescência, a fase de jovem, eu brinco até, eu falo assim: “Eu não sei se eu não me lembro, ou se eu realmente não sofri *bullying*, ou se as crianças naquela época eram menos, digamos, agressivos...”. Eu vejo, hoje, crianças agressivas até. Mas eu não me lembro, se é que eu sofri, realmente eu não me lembro, esse tipo de coisa. E eu também sempre tive uma personalidade. Entra um pouco – um pouco não, entra muito – a educação que você tem, o suporte que você tem da sua família e, também, a própria personalidade de cada um.

Desde essa época eu sempre saí, em São Paulo, saía muito! Viajei, morei sozinha, então, realmente não tive nenhum tipo de empecilho, posso dizer que tive uma vida normal. Claro que com aquelas coisas que a gente sabe, do olhar do outro que não é deficiente: “Aí, coitadinha...”. De escutar coisas desse tipo. Porque eu chegava, normalmente, eu ia dançar, ia pra *show* de *rock*, enfim, tudo que todo mundo fazia, mas com relação às pessoas, às vezes, era mais difícil esbarrar com a falta de habilidade do outro me tratar, do que minha pra dizer a verdade.

E infelizmente é assim até hoje, porque eu acho que as pessoas têm uma ideia, do deficiente, os mais jovens devem até sentir muito mais, que as pessoas, a sociedade de uma maneira geral, encara ou espera, do deficiente um posicionamento de: “o coitadinho”; aquele que não é capaz de fazer ou é aquele que vai sempre depender de alguém, aquela coisa de vai ficar encostado na família, vai ficar dando trabalho, o impossibilitado, o incapaz. Eu acho que é muito mesmo uma limitação das pessoas. E tem gente que se inibe com isso.

Eu tenho um temperamento, sempre tive um temperamento, expansivo, de falar bastante, de brincar, então eu nunca me posicionei dessa forma, porque eu nunca me senti dessa forma. Até pelo contrário, quando fala: “Não dá!” – “É, como é que é? Não dá? Vamos ver!”. E, quando eu falo “não dá” é porque não dá mesmo, porque eu já tentei de todas as formas, isso em tudo!

Por exemplo, quando a pessoa deficiente chega em algum lugar, até mesmo na prática de esporte, ou qualquer coisa, as pessoas lançam aquele olhar: “Ai meu Deus, o que é que eu vou fazer agora? Como é que a gente trata uma PCD?”. Tem muita gente que sente aquilo como se fosse o fim do mundo, não volta e não quer mais.

No esporte mesmo, me aconteceu: mais ou menos na década de 70, eu fazia faculdade e estava muito em moda aquela coisa de aeróbica, de dançar, tinha *collant*, tinha meia, tinha aquela coisa colorida, eu até tentei entrar numa academia que fazia, era pra dançar. Com certeza se eu tivesse contado com a experiência dos profissionais teria tido condições de continuar, mas enfim, se hoje a gente ainda não tem, imagina na década de 70. Aí eu parei realmente porque não havia condição. Eu não tinha equilíbrio etc. pra desenvolver muitas coisas que aconteciam nas aulas, aí parei. E depois aqui em Sorocaba que acabei voltando.

Mas a natação entrou na minha vida por ordem médica. Eu fui ao médico, andava sentindo uma série de coisas: tontura... Exame daqui, exame dali, era o labirinto, por causa da coluna que estava sendo alterado. Então a fisiatra me disse: “Uma atividade na água. Ou natação ou hidroginástica”. Eu não sabia nadar. Falei: “Bom, hidroginástica tudo bem é legal, mas, enfim, não tem o que aprender. Não sei nadar, vou tentar”. E entrei pra natação. Esbarrei, também, com a falta de preparo de muita gente, ou de profissionais, ou das pessoas, de uma forma geral, enfim.

Por exemplo, eu tinha uma professora muito empenhada em me ensinar e ela teve que entrar de férias, alguma coisa assim, e veio uma pessoa substituir, um rapaz. Eu cheguei pra ter a aula e a maneira como ele me olhou, quando ele me viu chegando na piscina, mostrava que ele estava mais assustado que qualquer coisa. Ele falou pra mim assim: “Ah, você está na natação pra ganhar mais mobilidade, pra ganhar um pouco de...”. Falei: “Também, inclusive, mas o propósito realmente é aprender a nadar...”.

É essa abordagem que eu acho complicada. Porque se é uma pessoa que se intimida ou que se sente menos, por causa da deficiência, pronto, já não voltava mais e ia embora. Eu falei: “Não! Inclusive! Vai ser ótimo, também, mas o propósito realmente é aprender a nadar!”. E já vou entrando na piscina. Não deixo muita margem pra ser contestada. E sempre foi assim em tudo que eu fiz, eu acho que é uma questão de você também chegar e falar escuta: “se orienta!”.

Então comecei a aprender natação, não era exatamente academia, era uma clínica, chamava “Peixinhos”, lá perto da rua Amazonas, por ali e fazia Reeducação Postural Global (RPG), também, na época, por conta da coluna... A clínica fechou e eu fui pra uma academia, realmente era aula de natação, não era reabilitação. Eu já estava mais ou menos, já tinha alguma coisa que eu aprendi na “Peixinhos” e comecei. Saí dessa academia e fui pra outra que já tinha um pessoal que já fazia competição, mas ninguém tinha deficiência e me levaram pra o circuito de natação máster, também, competição que não era de deficiente.

Eu cheguei e comecei a participar das provas. Fui bem recebida, ninguém se incomodava. Fiz amizade. Tenho amizade com esse pessoal até hoje e começou pra valer

mesmo. Eu já estava nadando, já tinha treino, nessa academia, que me possibilitava participar dessas competições.

Mudei de academia, fui ter aula de natação na academia que a técnica da natação PCD dava aula. Fiz a aula experimental, voltei, me matriculei e comecei a fazer as aulas. Isso foi no mês de maio, de 2007, se não me engano. Em julho, tem os abertos e como eu já participava do circuito máster, eu já competia, ela ficou sabendo e falou pra mim: “Você não quer participar dos Jogos Regionais?”. Eu falei: “Sim, eu gostaria! Eu gosto de competir, mas como que funciona?” – “Aí você tem que fazer uma classificação funcional (CF), o nadador, o atletismo, também tem, tem que fazer uma CF de acordo com a deficiência que você tem, pra que os seus adversários, teoricamente, tenham a mesma dificuldade ou a mesma facilidade, que você tem”. Aí fiz a CF e, em 2007, eu participei da primeira edição dos jogos regionais. Consegui me classificar em duas provas pros jogos abertos. Já peguei medalha, na primeira vez que eu nadei e de lá pra cá, são 11 anos.

E nessa academia que a técnica dava aula, ela tinha uma equipe de travessia: mar, represa, rio, enfim... tô eu lá fazendo meus treinos e tudo. Sabia que o pessoal ia competir, mas não falava nada, ficava quieta. Aí um dia ela falou: “Você gostaria de participar da equipe de travessia?”, falei: “Muito!”. E esse circuito de travessia, tem a categoria de atletas com deficiência. Então, a própria largada na praia, pra fazer o percurso, tem um suporte diferente, a chegada, a organização te ajuda a sair do mar. Porque como está meio virada a coisa é mais difícil. Tem gente amputada que participa, enfim. Aí eu comecei, também, fazer travessia e me apaixonei e faço até hoje!

O esporte na minha vida, eu acho fantástico, não só do ponto de vista de saúde, que isso é incontestável, mas de socialização, também, porque o esporte me possibilita o contato com pessoas, desde jovens de quatorze, quinze, dezesseis anos, até pessoas da minha idade. Então, é muito importante isso, você trocar ideias, você conversar, você treinar junto. Então, além dos benefícios físicos, como eu disse, que são muitos, essa parte social também, de você viajar pra uma competição; de você estar sempre junto com as pessoas, de você conversar, cada um tem uma história, então hoje, eu nem me vejo, ainda, fora do esporte. Eu quero continuar mais um tempo, talvez competindo, de alguma forma participando.

Pode ser que se eu tivesse tido um incentivo, que eu tivesse sido incluída nas aulas de EF, tivesse sido diferente, possivelmente teria me dado uma outra visão do esporte, talvez eu não tivesse esperado quando o médico pediu, que eu fizesse. Até mesmo quando eu procurei na década de 70, a tal da aeróbica, que todo mundo participava, era a moda, todo mundo procurava e realmente foi difícil, porque eu não tinha como praticar as aulas de aeróbica, se fosse uma

aula adaptada, que a gente sabe que hoje tem, tudo adaptado, se tivesse alguma coisa pra apoiar, alguém pra te dar um suporte, orientar, é possível...

Dei uma paradinha no Pilates, mas eu também faço Pilates e o fisioterapeuta: “exercício tal... executa esse e esse movimento”. Aí falo: “Será que vai dar, vou tentar!” – “Não, vamos tentar sim!”. Então, ele adapta o movimento, acho que isso realmente faltou lá atrás na minha infância, nas aulas de EF, ou na minha juventude, quando eu tentei fazer aeróbica e acabou...

Nas aulas, hoje em dia, eu não sei como elas são, mas seja como for, eu acho que o primeiro ponto é a abordagem dos professores. Isso é fundamental. A recepção que esse aluno com deficiência vai ter nas aulas. Primeiro por aquele motivo: tem criança que é muito expansiva e tem aquele que se intimida com qualquer coisa. Então, um preparo nessa área, pros profissionais, pros professores, pra receber esse aluno. Claro, não vai dizer pra criança que ela não é deficiente, que ela não tem aquela deficiência. Mas também não passar pra ela que ela é absolutamente incapaz. Olha: “você tem, vai ter algumas dificuldades, mas estamos aqui pra ajudar no que for possível. Se seu coleguinha, Joãozinho, vai dar um pulo de 5 metros, você pode dar um pulo de 10 centímetros, mas você vai estar pulando também!”. Então, não fazer de conta que a criança não é deficiente, porque isso também não existe. Mas, também, não fazer daquilo um drama, ou ficar, como eu enfrentei, com aquele olhar de pânico: “Meu Deus! O que é que eu vou fazer com essa criatura?”. Então, eu acho que incluir e começa aí a base, lá na EF pra essas crianças até depois, maiores, entrarem no esporte competitivo e tudo.

Uma coisa assim que eu não concordo, faz parte também, mas não é só isso: “Ai a superação, ai ...”. Como se fosse um bando de gente fazendo micagem. Eu acho isso triste! É superação? É! Mas é superação também pro outro, que treina também, e que não tem nenhuma deficiência. Ou você acha que o Michael Phelps, falando da natação, que treinava na noite de ano novo, o técnico punha pra treinar! “Não tem ano novo, você não quer ter tantas medalhas, então tem que treinar!”. Isso não é superação, também? É também! Menino tão jovem... Mas essa coisa de: “Ai a superação, que bonitinho...”. Todo mundo bate palmas, vira as costas e vai embora. Não! Incluir com mais naturalidade, eu acho que tem que melhorar muito, nós ainda estamos engatinhando nesse quesito, lamentavelmente.

O menino que nada com a gente lá, um dia pôs no *Facebook*: “Poxa vida, as pessoas olham pra mim com olhar de pena...” – O menino sofreu um acidente de moto e amputou o antebraço. Aí eu escrevi: “Olha, eu convivo com esse olhar, desde um ano de idade, infelizmente, mas a gente tem que se impor, a gente tem que falar, olha é isso aqui, não se deixar abater...”. Claro, qualquer pessoa, por algum motivo, sempre tem um tendãozinho de Aquiles, que pegou, a pessoa fica meio tristonha, mas não se deixar abater e nem se sentir menos. Existe

a limitação, não vamos negar. Tenho mais dificuldade sim, vou precisar de ajuda sim! Mas sem aquele olhar de pena, isso é cruel!

Ninguém é cem por cento em tudo. Então, eu acho que na escola não é assim: “Ah só incluir o coitadinho do deficiente!”. Não! Vamos fazer com que ele se desenvolva, dentro do que ele pode se desenvolver. É complicado, porque na educação até as matérias mesmo, já são complicadas de ensinar pra todo mundo, então não sei até que ponto... mas no meu ponto de vista, deveria primeiro começar com a abordagem dos profissionais. Seja na escola, seja numa academia, onde for. Para a pessoa que está na área de esportes, de EF, essa abordagem é fundamental. Porque tem gente que não volta mais por causa da abordagem. Ou porque foi abordado como um coitadinho que não pode fazer nada. Ou porque a pessoa já queria que pulasse de um trampolim. Quer dizer, nem oito, nem oitenta. Vamos com calma, cada um tem seu tempo.

3.2 Análise das entrevistas: algumas reflexões sobre a educação física escolar

Pretende-se, neste momento, por meio da leitura e releitura das entrevistas, apresentar uma análise delas a partir dos eixos de classificação que emergiram das narrativas e dos objetivos da pesquisa. Pretende-se também, articular as falas dos colaboradores com a contextualização histórica, elaborada no capítulo 1, e assim refletir sobre a atual situação da EFE, bem como seus possíveis fatores de exclusão.

I. Contextos das trajetórias de vida

Neste eixo de classificação, com o Quadro 1, ilustram-se alguns elementos referentes aos contextos: pessoal, familiar e social de cada um dos colaboradores da pesquisa, que foram analisados, posteriormente, para se compreender os contextos das trajetórias de vida deles. Para a apresentação e análise dos dados abaixo, baseou-se no quadro (ANEXO B) construído por Rego (2003, p. 358-360), nas lembranças narradas por eles e descritas anteriormente, nos cadernos de campo e nas informações obtidas nos questionários para levantamento de indicadores sociais do perfil do colaborador (APÊNDICE A).

Quadro 1 – Perfil e contextos dos colaboradores

Dados biográficos	C1	C2	C3	C4
Idade	60 anos	28 anos	17 anos	63 anos
Local de nascimento	Itu	Sorocaba	Salto	São Paulo
Origem social⁸	Alta classe média; não é o principal provedor da renda familiar	Alta classe média; é o principal provedor da renda familiar	Alta classe média; não é o principal provedor da renda familiar	Baixa classe alta, não é a principal provedora da renda familiar
Classificação da deficiência	Congênita, paralisia do membro superior esquerdo e fissura do palato (deficiência física), supostamente causadas por uso de medicamento na gravidez, além dele, um primo cego de um dos olhos, o outro normal	Congênita, mielomeningocele (deficiência física), cadeirante; sem incidência de outras pessoas com deficiência na família	Adquirida, paralisia cerebral, causada pela falta de oxigenação no cérebro, no momento do parto e sequelas na fala por conta de um AVC (deficiência física); sem incidência de outras pessoas com deficiência na família	Adquirida, poliomielite (deficiência física), contraída em seu primeiro ano de vida (exatamente no dia de seu aniversário); além dela, um primo de idade próxima, também contraiu a doença, ambos na cidade de Americana
Atendimento clínico	Fonoaudiologia, após cirurgia do palato, aos vinte e dois anos	Após cirurgia, quando nasceu, fez fisioterapia, dos oito aos quinze anos, e equoterapia, dos nove aos doze anos	Fisioterapia e hidroterapia, do nascimento aos onze anos, e fonoaudiologia dos quatro aos onze anos, retomada aos quinze anos, por seis meses	Fisioterapia e uso de órtese, para reabilitação e recuperação de movimentos, do primeiro ano de vida até os dez anos, quando foi submetida à cirurgia. Na fase adulta, por ordens médicas, precisou de exercícios físicos na água
Formação	Curso técnico em eletrônica e ensino superior, bacharel em Administração	Ensino médio	Ensino médio; estudando para entrar na faculdade	Curso técnico em ótica e superior, bacharel em direito
Profissão	Atleta, mas atualmente está há mais de um ano sem receber qualquer tipo de renda – bolsa atleta e patrocínios; diretor do CRIA-Brasil (voluntário)	Auxiliar de almoxarifado	Estudante	Técnica em ótica de lentes de contato, aposentada, mas continua a exercer a função
Benefício de assistência social	Nunca conseguiu receber benefícios, atualmente, está prestes a conseguir sua aposentadoria, por idade	Não recebe benefícios	Recebe BPC	Recebe aposentadoria, por tempo de contribuição
Pai: profissão e escolarização	Militar; quarta série do primário	Autônomo; terceira série do primário	Vigilante e corretor; ensino superior	Taxista; ginásio
Mãe: profissão e escolarização	Doméstica; terceira série do primário	Autônoma; terceira série do primário	Secretária e radialista; ensino superior incompleto	Costureira; ginásio
Irmãos: posição ocupada	Terceiro, de uma família de doze filhos	Segundo, de uma família de dois filhos	Quinto, de uma família de sete irmãos	Primeira, de uma família de duas irmãs
Família atual	Viúvo, mora com os dois filhos, em casa própria, no mesmo local do seu nascimento	Solteiro, mora com os pais, em casa própria, no mesmo local do nascimento	Solteiro, mora com a mãe e dois irmãos, em casa alugada, na cidade de Itu	Casada, mora com seu marido, em casa própria, na cidade de Sorocaba, não teve filhos

Fonte: elaborado pela autora, com base em Rego (2003)

⁸Baseando-se na classificação (ANEXO C) adotada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos - SAE (BRASIL, 2012b).

O quadro do primeiro eixo, ilustra alguns elementos referentes aos contextos: pessoal, familiar e social de cada um, que foram analisados para se compreender as trajetórias de vida deles. Com relação ao perfil pessoal dos quatro colaboradores, todos nasceram no estado de São Paulo. Apenas uma mulher, isto é um indicativo, pois a quantidade de mulheres com deficiência, que praticam esportes, é menor do que a quantidade de homens que se encontra nas equipes adaptadas. A mulher (C4) e um homem (C1), estão na faixa dos sessenta anos de idade, C2 na faixa dos trinta anos e C3 na faixa dos vinte anos de idade.

Acredita-se que de todas as entrevistas, apenas uma não foi tão aprofundada e detalhada sobre os eixos temáticos do roteiro semiestruturado, o que não significa dizer que, como explicita Alberti (2013), a escolha tenha sido equivocada, ao contrário continua plenamente justificada pelos objetivos do estudo e torna-se particularmente relevante quando se toma a parcimônia do discurso como objeto de reflexão (ALBERTI, 2013): O colaborador em questão é extremamente tímido, se adaptava e aceitava, sempre conformado, as condições impostas pela deficiência, se considerando totalmente independente, não impunha a deficiência como foco em sua vida:

(...) até mesmo jogar bola, eu ficava de goleiro, sempre levava gol, mas “de boa”. (...) não precisei de adaptação nenhuma, durante o tempo que eu estudei, seja na sala de aula, seja na EF, por incrível que pareça eu levei sorte, sempre foi normal. (...) tinha degrau, mas era degrau pequeno e eu subia de boa, tanto pra subir ou pra descer, não precisava de ajuda, totalmente independente (C2).

Como ilustrado no quadro, todos eles com deficiência física e condições bastante diferentes para cada um: C1 – membro superior esquerdo com paralisia e sequelas na fala; C2 – cadeirante; C3 – alterações quase imperceptíveis no lado esquerdo do corpo, na face, no tônus muscular e na postura, em alguns movimentos, como caminhar, e sequelas na fala e C4 – alterações no lado direito todo e joelho da perna esquerda. Sendo que dois nasceram com (C1 e C2) e dois adquiriram (C3 e C4) a deficiência. Três colaboradores (C2, C3 e C4) necessitaram de fisioterapia para recuperação de movimentos; dois colaboradores (C1 e C3) necessitaram de fonoaudiologia, dois deles precisaram de exercícios na água (C3 e C4) e apenas C2 realizou equoterapia.

Tem-se, no perfil social, que dois vêm de uma família bastante numerosa (C1 e C3) e com nível de escolarização baixo, os pais da maioria não passou do primário e ginásio, fato que não se repete com os colaboradores, pois dois realizaram cursos técnicos e ensino superior, um continua a estudar para entrar no ensino superior e um, por enquanto, completou o ensino médio.

Atualmente, três são classificados na “alta classe média” (C1, C2 e C3), recebendo até três salários mínimos, e um na “baixa classe alta” (C4), de três a seis salários mínimos, com relação à composição da renda *per capita* de cada família. Sendo que apenas o C2 é o principal provedor da renda familiar e o C3 o único que mora em casa alugada. No que diz respeito a benefícios de assistência social, apenas C3 (recebe BPC) e C4 (recebe aposentadoria por tempo de contribuição). C1 jamais conseguiu qualquer benefício, todas as suas tentativas, até hoje, foram em vão, por afirmarem que estava apto a trabalhar, pois tinha dois membros inferiores e um superior:

Nunca recebi, quando procurava o INSS pra receber eles diziam que eu ainda tinha o outro braço bom e as pernas não tinham problema e poderia trabalhar normalmente (Questionário C1).

Atualmente C1 está prestes a conseguir sua aposentadoria por idade e, profissionalmente, atua como atleta, sem receber qualquer tipo de renda (bolsa atleta ou patrocínios), há mais de um ano e é diretor voluntário do CRIA-Brasil. C2 é auxiliar de almoxarifado em uma multinacional, C3 estuda para ingressar no curso engenharia da energia e C4, apesar de aposentada, continua a exercer sua função como técnica em ótica de lentes de contato.

Por fim, o perfil familiar atual, todos moram com uma família pequena, máximo quatro pessoas na casa (C3), os dois mais jovens solteiros e os dois mais velhos são viúvo (C1), morando com os filhos e casada (C4), sem filhos.

II. As dimensões subjetivas do esporte

Este segundo eixo compõe o estudo das relações dessas PCD com o esporte. Identificando, também, as influências, para que na fase adulta tenham tal envolvimento, e a representatividade do esporte na vida dos colaboradores. Para isso, construiu-se o Quadro 2, que foi analisado em seguida, considerando-se as lembranças narradas e os cadernos de campo.

Quadro 2 – Dimensões subjetivas do esporte

Nome	C1	C2	C3	C4
Dimensões subjetivas				
Idade	60 anos	28 anos	17 anos	63 anos
Nascimento	1958	1990	2001	1955
Início	1973	2008	2015	2000
Modalidade	Atletismo	HCR	Natação	Natação
Motivação / influências	A dispensa da EFE, o levou a praticar o atletismo, acompanhando sua irmã nos treinos, o que foi possível, também, por meio da influência militar de seu pai, atleta do exército, para com o treinador, família	O gosto desenvolvido por esportes nas aulas de EFE e a oportunidade que surge em um anúncio	A vontade de encarar seu trauma de e o gosto pela água	Ordens médicas em se praticar atividades na água e o desejo e desafio de aprender a nadar
Representatividade e conquistas	Ferramenta de inclusão social, luta para conquista de direitos; socialização, valores, a eficiência e o “ser capaz” de cada um, viagens nacionais e internacionais, recorde mundial (não homologado)	“Tudo na minha vida”, Autonomia, com o aumento da mobilidade, para as atividades de vida diária, sonhos realizados, viagens internacionais	Autoconhecimento, autossuperação, autonomia, viagens, novas amizades	Manutenção da saúde ; socialização, viagens, desafios

Fonte: elaborado pela autora com base em Rego (2003)

Os colaboradores homens iniciaram a prática esportiva ainda na adolescência. C1 na década de 70, iniciou no atletismo, modalidade que pratica até hoje, na época do auge da ditadura militar, as motivações e influências referem-se a seu pai, também, militar e atleta do exército, o acompanhamento de sua irmã mais velha nos treinos e pela função desempenhada pelo pai, este exigia a manutenção de seu filho nos treinos, já que dentro da escola, não era permitida a participação dele nas aulas de EFE.

Sou atleta paralímpico, comecei minha carreira esportiva há muito tempo. Dei início aos quinze anos. Por ter uma família já vinda do esporte – minha irmã foi atleta, bateu o recorde paulista e meu pai era militar, atleta do exército – isso me incentivou a ser um atleta também (C1).

C2 inicia nos esportes no final da década de 2000, por meio de um anúncio sobre a formação de uma equipe de basquetebol em cadeira de rodas. Por meio dele, primeiramente, conheceu o atletismo, em seguida o basquete e, por fim, o HCR. O esporte adaptado surgiu “por acaso” em sua vida, quando estava no transporte coletivo e viu o anúncio, entretanto, acredita que o gosto pela prática de esportes tenha surgido por sua participação nas aulas de EFE. Talvez sem ela, não tivesse se interessado pelo esporte, na fase adulta.

E conhecer o esporte na escola me fez gostar e fez meio que, depois de ter saído da escola, fez eu buscar o esporte. Depois, ele meio que, surgiu na minha vida, por acaso. Eu usava o transporte especial e nele estava escrito que estava precisando de um time de basquete. Daí eu me interessei e liguei lá pro professor pra saber. Eu entrei em contato com ele, começamos a conversar e marcamos de se encontrar pra fazer os esportes, tinha bastante gente, daí foi que surgiu o basquete, fiz atletismo, também, arremesso de peso, dardo e disco e, também depois o handebol (C2).

O terceiro e mais novo de todos, quando entra na adolescência e começa a realizar grandes mudanças em sua vida, decide encarar seus traumas e atender seus gostos. Com isso, escolheu aprender a nadar, por ter trauma dela, ao mesmo tempo em que gostava das recordações das atividades na água, da hidroterapia, iniciando no esporte em 2015.

(...) eu comecei também a querer encarar meus próprios medos. Eu gostava de água só que eu tinha um trauma, que uma vez eu me afoguei e eu queria encarar esse trauma. Fui lá e resolvi aprender natação (C3).

A única colaboradora, e a mais velha, foi quem iniciou mais tardiamente a vida nos esportes, aos quarenta e cinco anos, no ano 2000, pois precisava de exercícios na água, por ordens médicas, já que não estava bem de saúde, por problemas na coluna. Aliou a isso, o desejo

de aprender a nadar, já que com a hidroginástica, não se sentiu desafiada a aprender coisas novas.

Mas a natação entrou na minha vida por ordem médica. Eu fui ao médico, andava sentindo uma série de coisas: tontura (...) era o labirinto, por causa da coluna, que estava sendo alterado. Então a fisiatra me disse: “Uma atividade na água. Ou natação ou hidroginástica”. Eu não sabia nadar. Falei: “Bom, hidroginástica tudo bem é legal, mas, enfim, não tem o que aprender. Não sei nadar, vou tentar”. E entrei pra natação (C4).

Diante de tudo isso, as faixas etárias evidenciam que a idade não é uma limitação para a prática esportiva e verifica-se que nenhum deles foi motivado e/ou influenciado diretamente pela EFE, para tal. C2 acredita que ela pode ter influenciado apenas no sentido de desenvolver o gosto por esportes, entretanto a ausência de conteúdos relacionados aos esportes adaptados impediu que iniciasse mais cedo, sua vida como atleta. Os nadadores (C3 e C4) tiveram em comum o desafio de aprender a natação, C3 por vontade própria e C4 influenciada pelas ordens médicas.

C1 é o único que teve influência familiar, por sua irmã e seu pai militar. E como visto no capítulo 1, da periodização, os militares tinham íntima relação com os esportes e exercícios físicos, na crença da eugenia e construção de indivíduos com corpos “fortes” e “saudáveis”. Por tal motivo, o pai exigia a manutenção de seu filho nos treinos, já que dentro da escola, não era permitida a participação dele nas aulas de EFE.

O que revela uma contradição, pois seu pai usou de sua influência militar para que ele permanecesse na rede regular – caso contrário, teria sido encaminhado à APAE, da qual ele tinha medo – e, também, para que realizasse um esporte fora da escola. Entretanto, não utilizou dessa mesma influência para que realizasse as aulas de EFE, que à época da escolarização de seu filho, transitava de um caráter de “Educação do Físico”, para fins da manutenção da economia do país, garantindo-se uma mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada; atendendo às necessidades hegemônicas, para o caráter esportivista, que ascendeu no período pós-Guerra, principalmente por influências europeias no mundo todo e, também, se adequava à concepção tecnicista, ajustando-se, também, ao modelo da sociedade fabril.

Contudo, sem exceção, os quatro têm um envolvimento bastante prazeroso e gratificante com o esporte. Tal envolvimento refere-se à representatividade e conquistas do fenômeno esportivo em suas vidas. Reconhecem as melhorias ocasionadas por conta deles, não somente em aspectos físicos e manutenção da saúde, como também: a realização de sonhos, as viagens

e a socialização, conhecer pessoas, novas amizades, que são dois outros pontos comuns entre eles. Sendo, assim, uma ferramenta de inclusão social, como defende o C1 em suas lutas.

Bem como, o desenvolvimento do “eu”; todos relataram em algum momento, de alguma forma o autoconhecimento, a autonomia, a autossuperação, o ser capaz:

Eu acho que hoje ainda é dessa forma: a pessoa com deficiência só consegue através de provar que é capaz, isso também no trabalho. Eu quando tive a oportunidade de mostrar para o professor que sou capaz, acredito que causou um impacto sim, porque ele não esperava tanta posição. Então, causou um impacto. Acho que ele não estava preparado. Então, quando acontece para eles é novidade (C1).

Esta comprovação muitas vezes acontece pela dificuldade das outras pessoas em lidar com a deficiência. Esquecem-se que antes dessa, existe uma pessoa! Mas, também, essa comprovação pode ocorrer pela necessidade subjetiva das PCD de mostrarem para elas mesmas e para os outros que são capazes de realizar o que quiserem:

Eu posso dizer que esse esporte melhorou mil por cento minha vida porque eu conheci pessoas novas, eu fiz amizades. Eu conheci um lado meu que eu não conhecia, que era de superação: se não está dando certo, você ao invés de reclamar e abaixar a cabeça, vai trabalhar. Apesar de todo mundo, achar que não, mas eu consegui entrar no time, que era difícil. Tive que nadar bem pra entrar. Com o esporte, também, foi a primeira vez que eu viajei sozinho, fui pra São Paulo competir (C3).

Há que se compreender que as PCD não são o problema, mas sim, as barreiras impostas por uma sociedade que não foi construída pensando-se nelas, mas que, como se vê ao longo da história, sempre se pensando na geração de lucros para a classe hegemônica. Tem-se, entretanto, que tomar cuidado o fato destacado por C4, no que diz respeito à superação:

Uma coisa assim que eu não concordo, faz parte também, mas não é só isso: “Ai a superação, ai ...”. Como se fosse um bando de gente fazendo micagem. Eu acho isso triste! É superação? É! Mas é superação também pro outro, que treina também, e que não tem nenhuma deficiência. (...) Incluir com mais naturalidade, eu acho que tem que melhorar muito, nós ainda estamos engatinhando nesse quesito, lamentavelmente (C4).

Todos são capazes, desde que lhes sejam garantidas condições adequadas às possibilidades e necessidades individuais de desenvolvimento humano, em quaisquer de suas esferas.

III. Dar voz: a EFE para cada um, ontem e hoje

Por fim, o terceiro e último eixo de classificação, no qual apresenta-se um breve histórico de escolarização das PCD, com referência principalmente, na EFE, frente aos fundamentos teóricos que sustentam esta dissertação, relacionados à Educação, à EI e, principalmente, à EFE. Os dados desse eixo foram analisados por meio do Quadro 3, construído baseando-se também nas narrativas e cadernos de campo.

E, no quadro deste eixo, as faixas etárias relacionam-se com os contextos históricos da EF, apresentados no primeiro capítulo da mesma, pois C1 e C4 eram proibidos de realizar as aulas, assim como o C2 enfatiza o desenvolvimento dos esportes nas aulas e C3, a formação mais recente, ilustra uma EF com uma diversificação de conteúdos, mas com fragilidades, por não ter uma relação entre teoria e prática.

Quadro 3 – Subjetividades da EFE

Nome EFE	C1	C2	C3	C4
Idade	60 anos	28 anos	17 anos	63 anos
Nascimento	1958	1990	2001	1955
Lembranças de práticas educativas	Vôlei e futebol	Queimada, pega-pega (as brincadeiras “de rua”), vôlei, basquete, futebol, esses esportes mesmo	Brincadeiras de roda, como pato-ganso. Vôlei e futebol, que também brincava na rua, basquete, handebol, atividades teóricas sobre esses esportes, queimada, circuitos, três cortes e para aquecimento: corrida em volta da quadra, abdominal, agachamento e flexão	Brincadeiras como amarelinha, queimada, no primário, acreditava ser mais uma recreação, as mesmas brincadeiras que realizava na rua; não tem lembranças além disso
Necessidades educativas especiais	Por parte da escola não teve qualquer AEE, recebeu auxílio de sua irmã mais velha	Não precisou de AEE, nem mesmo auxílios relacionados à acessibilidade	Não precisou de AEE, tinha uma única necessidade especial: acesso liberado para ir ao banheiro, por conta de medicação	Não precisou de AEE, necessitava de alguns auxílios relacionados à acessibilidade
Lembranças dos professores	Quase não se refere ao professor, o pouco de relação que teve foi por insistência própria	Tinha uma boa relação, sempre o ajudavam no que precisava	Preocupavam-se em evitar quedas e em se diminuir riscos a ele, buscavam “protegê-lo”	Não tem lembranças
Participação nas aulas	Dispensado	Realizava as atividades propostas, afirmando não ter tido qualquer restrição para elas	Realizava as atividades propostas, afirmando nunca ter deixado de participar das aulas, sem jogar o futebol e sem frequentar as aulas ao final do ensino médio	Dispensada
Influência das aulas na vida	A dispensa das aulas influenciou para iniciar nos esportes e gerou problemas em sua formação enquanto cidadão	A participação nesses esportes gerou o gosto em pratica-los, assumindo-os em sua vida quando surgiu oportunidade, maior mobilidade nas atividades de vida diária e a ausência de conteúdos fez com que iniciasse como atleta apenas na fase adulta	A participação nas aulas o fez entender que a deficiência não é uma limitação para realizá-las, a restrição na participação em algumas atividades, por conta da preocupação de alguns professores, o desencorajou e desestimulou no desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e no gosto por outros esportes, não teve influências para a prática da natação	A não adaptação das variáveis relativas às aulas e a dispensa delas influenciaram no fato de acreditar que não teve condições para desenvolver outras manifestações da cultura corporal, como a dança e outros esportes e prejudicou no desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas ⁹
Concepção ontem e hoje	Antes, meninas jogavam vôlei, meninos futebol, atualmente sem muitas diferenças, materiais precários, deveria abranger conteúdos conceituais relativos às diferentes manifestações do esporte, cidadania agregada à formação das crianças	Antes, não compreendia muito bem, mas gostava de participar, atualmente, não mudou quanto aos conteúdos, mas considera importante por ensinar os movimentos do corpo e disciplina	Processo recente de escolarização, acredita não ter mudado muita coisa, apenas o acréscimo do caderno do aluno (rede estadual de ensino), mais nada e deveria incentivar o esporte, fazer com que os adolescentes procurassem uma determinada prática esportiva, que eles viram na aula, possibilitar que tenham uma vida mais saudável	Antes, não tem lembranças além do primário, neste período acreditava que as aulas eram mais recreativas, atualmente, que elas possam ser adaptadas para desenvolver as pessoas dentro das possibilidades individuais e que as aulas podem influenciar no incentivo à prática de esportes

Fonte: elaborado pela autora com base em Rego (2003)

⁹ Compreende-se habilidades motoras como movimento voluntário do corpo e /ou membros, para atingir o objetivo (GALLAHUE; OZMUN, 2003), exemplos: quicar, chutar, andar, correr, desviar... e capacidades físicas os traços duradouros, herdados e relativamente estáveis, que suportam o rendimento individual em diversas habilidades motoras (SCHMIDT; WRISBERG, 2001), tais como: equilíbrio, força, agilidade, velocidade....

Considerando-se os anos de ingresso no ensino fundamental, tem-se que os períodos de escolarização dos colaboradores compreendem, aproximadamente, as décadas de 1960 a 2000. Sendo que no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1970, ocorreram os processos de escolarização da C4 e do C1. Seguidos pelo processo de escolarização do C2, no período compreendido entre as décadas de 1990 a 2000 e, finalmente, o processo de escolarização mais recente do C3, entre as décadas de 2000 a 2010.

Em suma, o recorte temporal da escolarização de C4 e C1, corresponde à terceira fase e final do 3º período, classificado por Saviani (2013c). Quando C4 entra na escola (1962), com relação à Educação, a LDB de 1961 acabara de ser promulgada e o que ocorre neste período é a crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista. Ao final, desta fase, começam as reivindicações de reforma universitária, feitas pelo movimento estudantil, baseadas na concepção humanista moderna, que retrocederam por conta dos avanços no processo de comunicação, expandindo os meios de comunicação em massa e disseminando a ideia de que a escola não deveria ser a maior esperança educativa e, também, representou o declínio da pedagogia nova (SAVIANI, 2013c).

A Educação, como visto, sofre influências do desenvolvimento econômico do país e passa a visar a formação para o trabalho. Assim como na EI, passa a ser necessário educar, também, as PCD para que fizessem parte das atividades produtivas, sendo essas as primeiras iniciativas educacionais de PCD, inicialmente, em instituições especializadas.

Estes dois colaboradores, mesmo diante deste cenário, já frequentavam a rede regular de ensino, entretanto, totalmente por esforços de sua família, foi que permaneceram nela. Com relação às necessidades educacionais e ao atendimento educacional especializados, não receberam nenhum tipo de apoio ou atendimento especializado por parte da escola, até mesmo porque não havia, nessa época, ainda, as legislações que garantiam o ensino às PCD, na rede regular e eram, na esmagadora maioria, encaminhadas às instituições especializadas. Precisavam, à época de auxílios referente mais às atividades de vida diária, fato que hoje é descrito na legislação ser suprido com a contratação dos cuidadores.

C1 relata ter sido, mais uma vez, pela influência militar de seu pai, que permaneceu na rede regular, pois caso contrário, teria sido encaminhado à APAE, da qual ele tinha medo e C2, por esforços de seus pais, em especial sua mãe, principalmente após sua cirurgia:

Meu pai também forçou para que eu continuasse na escola. Forçou, ele foi contra a diretora da escola, contra os professores, por esse motivo eu continuei, mas eles não faziam força nenhuma para que eu aprendesse (...). E aí colocaram minha irmã mais velha para me auxiliar em casa, eu pedia pra ela e ela ensinava (...). Pela escola mesmo, eu ia ficar lá uns dez anos e iria acabar indo para a APAE mesmo. O erro foi

pedagógico. Eu morria de medo de ir pra APAE. Não tive nenhum apoio da escola e fora da escola o único atendimento que eu tive foi a fono (C1).

Eu ia pra escola de alguma maneira. Minha mãe e meu pai organizaram um sistema que eu chegava antes, porque eu ia carregada, não tinha cadeira de rodas, enfim, era carregada mesmo, não era longe a escola da onde eu morava. Eu ficava quietinha lá na cadeira, na carteira, tinha aula, a meninada ia embora, meus pais, a minha mãe, no caso, ia me buscar e levava pra casa e assim foi (C2).

Ambos foram dispensados das aulas de EFE, justamente pela condição de deficiência, pois, por mais que estivessem inseridos na rede regular de ensino, as legislações à época estabeleciam o exagero da proibição de matrículas de alunos nos estabelecimentos de ensino secundário, cujo o estado patológico os impedissem permanentemente de frequentar as aulas de EF e, também, publicações de médicos higienistas, como Waldemar Areno, que alertavam a necessidade de interrupção da geração de “seres inúteis à sociedade” (CASTELLANI FILHO, 2003).

Os conteúdos que relatados pelo C1 vão ao encontro com as características deste período, vôlei para as meninas e futebol para os meninos. Entretanto, a C4 se recorda apenas das atividades realizadas no primário, pois se mantinha atenta para repetir “na rua”, sendo estas brincadeiras como amarelinha e queimada. Mas com relação aos demais níveis de ensino, não tem quaisquer lembranças, talvez por acreditar ter desenvolvido um sentimento de raiva, por estar fora dessas aulas:

Mas eu não me lembro, (...) eu me lembro das atividades das aulas de EF no primário, mas no ginásio e colégio, não me lembro, sinceramente, acho que apagou. Não tenho nem lembrança dos professores, nem mesmo quando ficava assistindo. Andar de bicicleta que era mais difícil eu consegui. Eu me lembro da minha figura com órtese, usava aquelas botas ortopédicas, pulando amarelinha, com a meninada da rua, então, eu poderia fazer isso na aula de EF (C4).

Não se lembra, tampouco, dos professores e suas relações com eles:

Mas eu não me lembro dos professores de EF, sinceramente, eu não me lembro. É possível que eu ficasse com raiva, vai ver por isso até apagou... (C4).

Fato que também se refere ao C1, que tem vagas lembranças de alguma relação com os professores de EF, afirmando que o pouco que teve, foi por insistência dele:

A relação com o professor de EF só pude ter com muita exigência minha mesmo. Eu tive que pedir muito, implorar e mostrar que eu sou capaz, porque até então eu não era capaz. Isso é normal até hoje, é dessa forma que a PCD encara uma sociedade, em qualquer ambiente, tanto na Educação ou no trabalho, como na vida cotidiana, o deficiente é primeiro considerado incapaz, até que prove o contrário.

E mesmo assim diziam que o regulamento da escola não permitia e alegaram por motivos de segurança. Continuou tendo a regra que tinha antes, os momentos que o professor abria exceção a responsabilidade ficaria para ele e isso que ocorreu, ele colocou a responsabilidade para ele. E na escola eu não estava jogando futebol, somente daquele momento, tanto é que nos outros campeonatos eu não pude participar. Eu também não insisti mais porque vi que a que a ordem vem de cima.

No salto temporal dos períodos de escolarização dos dois colaboradores mais velhos, até o início do período dos dois mais novos, a Educação passa do 3º para o 4º período, no qual na primeira fase, inicialmente, havia o predomínio da pedagogia tecnicista, as manifestações da concepção analítica de filosofia da Educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-produtivista (1969-1980), seguida dos ensaios contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e PHC (1980-1991). E, por fim, a terceira fase, correspondente ao neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001), descritos por Saviani (2013c).

Entretanto, com estas transformações educacionais a partir da década de 70, a PCD passa a ser útil para a sociedade e iniciam os processos de Integração (início de 1980) e de Inclusão (a partir de 1990), com as primeiras aproximações delas na rede regular de ensino, para que também fossem preparadas para o modelo econômico da época, permitindo que tanto a família quanto a PCD, contribuíssem economicamente para o país. Além disso, na década seguinte a abertura do país, pós regime militar e da pós-graduação em Educação, no Brasil, obviamente, influenciaram, também, a EE (JANNUZZI, 2004b). Tempo de fomento, por esses motivos, de grande quantidade e das principais legislações referentes à Educação e EE.

A EFE, no início deste período, também se moldava à ordem da produtividade, eficácia e eficiência, passando a representar o papel da “performance esportiva”, adequando-se à concepção tecnicista e focando-se no esporte, que no período pós-guerra foi fortemente desenvolvido (CASTELLANI et al., 2012), como já dito. Chama-se a atenção, neste momento, para o fato de se revelar mais uma contradição: ora não eram aptos a realizar os esportes nas aulas, entretanto na fase adulta, são atletas de diferentes modalidades esportivas.

Ao final dele, a EFE foi também influenciada pelas transformações educacionais e passou a ser alvo de críticas e reflexões. Atualmente, baseando-se nos aportes teóricos desta pesquisa, sabe-se que coexistem na área da EFE, várias concepções que têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista (DARIDO, 2003).

Entretanto, verifica-se, por conta desses fatores, uma situação que gerou enorme fragilidade para a EF na escola. Pois ao longo dos tempos, as diversas tendências, influenciaram

não só as aulas, bem como a formação dos professores de EF, fazendo com que vários entendimentos da sua finalidade na escola existam simultaneamente, gerando conflitos dentro no ambiente escolar e entre os próprios professores da área, o que enfraquece a legitimação enquanto disciplina escolar e função social.

Este cenário é ilustrado não pelos processos de escolarização dos dois colaboradores mais novos, narrados por suas trajetórias, na qual ambos frequentaram a escola, com garantias de ingresso na rede regular de ensino, sem no entanto precisarem de atendimentos educacionais especializados. Algumas necessidades, também com relação às necessidades de vida diária, que mesmo que fossem supridas pela contratação de cuidadores, foi regulamentada ao final de seus processos de escolarização e, no entanto, não interferiu em seu processo escolar, já que foram sempre bastante independentes:

A escola não precisou de nada, porque tinha degrau, mas era degrau pequeno e eu subia de boa, tanto pra subir ou pra descer, não precisava de ajuda, totalmente independente. Tinha acessibilidade pros banheiros, quadra (C2).

Então, elas me tratavam como uma pessoa normal e desde que eu era criança eu quis ser tratado como normal. E parece que quando eu falo que eu era deficiente, as pessoas tratavam eu com dó eu não gostava disso. Então, quando eu entrei na quinta série eu falei: “não, mãe, eu tô já na escola há um ano, eu sei me resolver sozinho”. E isso eu não me arrependo porque depois disso melhorou muito meu relacionamento com as pessoas. Aí não tinha mais problemas (C3).

Com relação à participação nas aulas, C2 afirma não ter tido restrições para fazê-las, realizando todas as atividades e C3 afirma nunca ter deixado de participar das aulas por ser “deficiente” (C3), mesmo sem jogar o futebol e sem ter frequentado as aulas ao final do ensino médio:

(...) eu sempre participava nas EF. (...) até futebol mesmo, eu ficava de goleiro da turma. (...) Eu não ficava de fora dessas aulas, sempre participei, não tinha restrição nenhuma de fazer as aulas (C2).

Na EF (...) Eu sempre participei, nunca deixei de participar por ser deficiente
Na EF, eu sempre participei, também (C3).

E as atividades desenvolvidas, das quais se recordam, revelam a fragilidade da área citada anteriormente. Expressam uma variedade de conteúdos, sem uma relação entre teoria e prática e, nem mesmo, o desenvolvimento do acervo das formas de representação do mundo, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, a fim de se buscar a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória. Almejando-se ser um

currículo capaz de refletir sobre os interesses dos educandos, na qual sejam capazes de fazer uma outra leitura de sua realidade, com conteúdos vinculados à explicação da realidade social concreta, oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos deles, principalmente à sua condição de classe social (CASTELLANI FILHO et al., 2012), bem como de sua deficiência, a fim de que as atividades corporais se configurem em instâncias onde eles aprendam a construir uma sociedade justa (CASTELLANI FILHO, 2003).

Visto que C2 as atividades mencionadas por C2 eram: queimada, pega-pega, as brincadeiras “de rua” e os esportes como voleibol, basquete e futebol, mas não compreendia muito bem a função das aulas, mesmo reconhecendo os benefícios dela, atualmente:

Pra falar a verdade, eu não entendia muito bem, eu participava porque eu gostava dos esportes, de se divertir, brincar. Mas mesmo assim me ajudou, pela a mobilidade (C2).

E que C3, que teve o mais recente processo de escolarização, também, relatou atividades como as que brincava na rua, além das brincadeiras de roda, esportes (voleibol, handebol, futebol, basquete), queimada, circuitos, três cortes, além de corrida, abdominal, agachamento e flexão, “para aquecimento”. Mas que não cumpriam também com os processos de reflexão sobre a complexa e contraditória realidade. Mesmo sendo o único que relatou alguma atividade teórica, essas nem sempre se referiam ao conteúdo desenvolvido e, tampouco, levavam à uma reflexão sobre as realidades concretas dos alunos.

Ela explicava numa “sala de aula meio ao ar livre”, era a cantina que todo mundo comia, a gente ia lá e ela explicava. Às vezes eram as mesmas coisas que ela explicava ali que a gente fazia na quadra, eram perguntas sobre esporte, por exemplo, basquete: ela ensinava as regras do basquete, conceito, quantas pessoas tinha, daí ia pra quadra, montava os times, jogava. E às vezes não. Tinha bastante queimada, também, teve até um campeonato de queimada que eu participei (C3).

C2 afirma ter tido boa relação com os professores de EF, se lembra inclusive, dos nomes deles e afirma que sempre o ajudavam no que ele precisava. Já C3 se recorda dos professores, que se preocupavam em evitar quedas e em se diminuir riscos a eles, buscavam “protegê-lo”. Entretanto, a restrição na participação em algumas atividades, por conta disso o desencorajou e desestimulou no desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades físicas e no gosto por outros esportes.

É comum a todos os participantes que a EFE de alguma forma influenciou a vida dos participantes, mesmo que se considerando a ausência das aulas na vida deles. Pois para o C1, a dispensa das aulas o influenciou a iniciar nos esportes e, também, acarretou problemas em sua

formação enquanto cidadão. Bem como para C4, que compreende que a não adaptação das variáveis relativas às aulas e a dispensa delas influenciaram no fato de acreditar que não tivesse condições para desenvolver outras manifestações da cultura corporal, como a dança e outros esportes e prejudicou no desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas.

Esta passagem se relaciona, também, aos C1 e C3, muito embora, eles não tenham mencionado tal fato, por talvez não compreenderem que o desenvolvimento de tais habilidades e capacidades seja de responsabilidade, também, dentre outras demandas, da EFE.

Já para o C2, a participação nesses esportes gerou o gosto em praticá-los, assumindo-os em sua vida quando surgiu a oportunidade e proporcionou-lhe, também, maior mobilidade nas atividades de vida diária. Entretanto, reconhece que a ausência de determinados conteúdos, como os esportes adaptados, fez com que iniciasse como atleta apenas na fase adulta.

Para o C3, a participação nas aulas o fez entender que a deficiência não é uma limitação para realizá-las, apesar de ter sido desencorajado de participar em algumas atividades, por parte dos professores. A EFE não teve influência, alguma para a sua prática da natação.

E as concepções por eles entendidas no que se deve vir a ser a EFE, tanto no passado, quanto no presente, foram formuladas pelas vivências de suas trajetórias escolares, além de nos casos, por exemplo do C1, das vivências de seus filhos. Mas todas ausentes de uma clareza de definição da área ilustrando os conflitos referentes à legitimação da área, citados anteriormente.

Para o C1, antes, meninas jogavam vôlei, meninos futebol, atualmente sem muitas diferenças, com materiais precários, acredita que deveria abranger conteúdos conceituais relativos às diferentes manifestações do esporte (educacional, participação e de alto nível), bem como agregar os conceitos referentes à cidadania na formação das crianças.

Já o C2, como se havia dito, antes, não compreendia muito bem, mas gostava de participar, atualmente, acredita que não mudou quanto aos conteúdos, mas considera importante por ensinar os movimentos do corpo e disciplina.

O processo recente de escolarização, do C3, permitiu que tenha uma melhor clareza, com relação a finalidade das aulas, entretanto, sem se referir à possibilidade de reflexão e transformação de sua própria realidade. Acredita não ter mudado muita coisa, apenas o acréscimo do caderno do aluno (apenas para a rede estadual de ensino¹⁰), mais nada e que deveria incentivar o esporte, fazer com que os adolescentes procurassem uma determinada prática esportiva, que eles viram na aula, possibilitar que tenham uma vida mais saudável.

¹⁰Não refere-se à fala do C3, mas sim uma observação realizada pela autora.

3.3 Reflexões sobre a Educação Física Escolar...

E, por fim, diante de toda a construção da pesquisa, há se destacar algumas reflexões que emergiram ao longo da pesquisa e outras referentes ao final dela. Inicialmente, as narrativas revelam diversas contradições, inicialmente e já relatada anteriormente, aquela relacionada à exigência do pai do C1 em mantê-lo na escola, sem exigir sua participação, também nas aulas de EFE, mas exigindo mantê-lo no esporte, fora dela:

Entrei na rede pública da Educação (...) na época sempre fui incluído, por que meu pai usou de sua influência militar, para valer meus direitos de inclusão na escola. Na escola por ter uma deficiência eu era dispensado da EF (...). Por volta de 1973, eu tinha mais ou menos quinze anos de idade, até essa idade nunca participei de nenhuma atividade esportiva na escola. (...) comecei a acompanhar minha irmã, por que ela já era do esporte da cidade e já tinha um tempo razoável em competições municipal, regional e estadual. Nessa fase, ela já era uma atleta, com certo destaque. Eu conversei com o técnico dela, ele permitiu que eu treinasse junto com ela, tinha um bom acolhimento, eu percebia muito claramente isso e mesmo porque, ele não podia falar: “você não pode!”, caso contrário teria que se ver com meu pai, aí ele sabia que o buraco era mais embaixo!

A segunda relacionada ao fato de fora da escola realizarem as mesmas atividades realizadas nas aulas, como ilustra a narrativa da C4:

Eu ficava observando, prestava atenção, porque depois a criançada repetia na vizinhança, na rua e eu acabava brincando, fazendo praticamente as mesmas coisas, mas como brincadeira mesmo.
Andar de bicicleta que era mais difícil eu consegui. Eu me lembro da minha figura com órtese, usava aquelas botas ortopédicas, pulando amarelinha, com a meninada da rua, então, eu poderia fazer isso na aula de EF.

E, esta última, gerando uma terceira, que deixa claro que se eram capazes de realizar as mesmas atividades “na rua”, porque não estariam aptos às aulas de EFE e a se moldarem à ordem da produtividade, eficácia e eficiência, nesse sentido, passando a representar o papel da “performance esportiva”, visto que hoje são atletas, e cumprem com eficiência suas atividades, descaracterizando o sentido negativo empregado na palavra deficiência?

A gente sabe que a palavra deficiência, eu acredito, que foi um erro muito grave na formação dessa palavra, porque criou um conceito errado. Na verdade, seria eficiência, porque quem tem menos e faz, aquilo ou mais ainda, é eficiente. Então, tem que mudar a palavra deficiência, não sei dizer o que precisa mudar, mas o conceito está errado deficiente. E ver como vai trabalhar o eficiente. Quando isso acontecer eu acredito que vai ser um passo muito grande, porque não vou precisar provar, vou lá fazer. Então, acho que é isso, que tem que acontecer na rede pública, na Educação

esportiva e é dessa forma que a gente vai poder mostrar realmente quem nós somos, porque hoje as barreiras são tão grandes, que as vezes você nem consegue sair de casa. E antes vem a pessoa, tem que pensar na pessoa não na deficiência.

Todos tiveram influências indiretas das aulas em suas vidas, algumas ainda podendo-se dizer como negativas. E, assim, infere-se, por meio de suas trajetórias de vida, com referência na EFE, que alguns fatores como a 1) a abordagem dos professores; 2) a seleção dos conteúdos sem uma relação dialética com a função social da EFE; 3) a fragilidade da legitimação das finalidades da EFE; 4) a discriminação e a dificuldade que a sociedade tem de se compreender a pessoa e, ao contrário, considerar primeiramente a deficiência e 5) o despreparo na formação de alguns profissionais; são identificados como excludentes.

Finalmente, salienta-se que não se deve considerar as condições de limitação, mas sim as potencialidades individuais e que se faz necessário fomentar novos estudos, focados em práticas educativas, que instrumentalizem os indivíduos a intervir e superar as barreiras postas pela sociedade e, assim, garantir o direito que todos têm de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, visando uma EFE realmente inclusiva e justa.

CONSIDERAÇÕES

Pretendendo-se atender ao que foi proposto nos questionamentos e objetivos, estruturou-se este trabalho em três capítulos. No primeiro, baseando-se em Saviani (2013c), apresentou-se uma breve periodização histórica das áreas da EE e da EF, concomitantemente com os quatro períodos históricos da Educação, propostos por ele, a fim de se compreender, de maneira contextualizada, o desenvolvimento histórico destas três áreas de conhecimento. Pois, como se propôs, como um dos objetivos, a estudar a trajetória de vida das PCD, para se compreender os fatores de exclusão nas aulas de EFE, também, há que se compreender os contextos históricos no quais estavam envolvidos, obrigatoriamente.

Já o segundo capítulo, descreveu a metodologia e os procedimentos metodológicos selecionados para este estudo, adotando-se, para isso, o referencial da História Oral Temática. E tornou-se um posicionamento político, que ilustra a abordagem social adotada para a pesquisa, no sentido de que não podemos falar sobre a PCD sem ouvi-las e, principalmente, sem dar voz a elas. Acredita-se que avançaremos nos desafios que ainda estão presentes frente à EE, somente se estas forem compreendidas como protagonistas de suas próprias histórias, sendo capazes de agir e transformar a realidade na qual estão inseridos.

O terceiro e último capítulo foi composto, inicialmente, pelas respectivas apresentações dos colaboradores, seguidas de suas lembranças – ou seja as trajetórias de vida deles e, por fim, a análise das entrevistas, contrapondo-as com os períodos históricos e conceitos descritos no primeiro capítulo; por meio da identificação de eixos de classificação dos conteúdos, formulados a partir daqueles que mais se repetiram nas memórias dos colaboradores. Buscando-se compreender/identificar se houve influência da EFE na vida deles; bem como os fatores de exclusão das PCD na EFE e o atual envolvimento deles com o esporte; também, relatar as atividades que eram propostas pelos professores e a participação ou não deles nas aulas e, por fim, descrever a concepção de EF para as PCD.

Diante dessa exposição, ratifica-se a adequação entre tema, referencial teórico, metodologia e objetivos da pesquisa, pois identifica-se a relação do referencial selecionado, com o caráter dialético, do movimento real da vida das pessoas, compreendido pela PHC, pois a História Oral trata de uma recuperação do passado, concebido pelos que o viveram. Assim, foi possível realizar uma análise concreta do movimento de vida real das PCD, frente ao seu passado na EFE, identificando-se como fatores de exclusão: 1) a abordagem dos professores; 2) a seleção dos conteúdos sem uma relação dialética com a função social da EFE; 3) a fragilidade da legitimação das finalidades da EFE; 4) a discriminação e a dificuldade que a

sociedade tem de compreender a pessoa, ao invés da deficiência; 5) o despreparo na formação de alguns profissionais.

Considera-se, então, que os questionamentos e os objetivos propostos foram alcançados, pois, além disso, com a transcrição das entrevistas foi possível narrar as lembranças sobre a vida escolar com referência na EFE das PCD, relacionar o período e os relatos da escolarização de cada um, com os períodos históricos do primeiro capítulo, com referência na Educação, na EI e, principalmente, na EFE, relacionando-se as lembranças que narram sobre a vida escolar e contrapondo-as aos períodos históricos, realizando-se algumas reflexões, diante de toda esta construção e revelando-se as contradições de cada tempo.

A primeira relacionada à exigência do pai do C1 em mantê-lo na escola, sem exigir sua participação, também nas aulas de EFE, mas exigindo mantê-lo no esporte, fora dela. E a segunda relacionada ao fato de que, fora da escola, realizavam as mesmas atividades das aulas, assim gerando uma terceira, que deixa claro que se eram capazes disto, porque não estariam aptos a EFE e a se moldarem à ordem da produtividade, eficácia e eficiência? Nesse sentido, passando a representar o papel da “performance esportiva”, visto que hoje são atletas, e cumprem com eficiência suas atividades, descaracterizando o sentido negativo empregado na palavra deficiência.

É uma constante nas quatro trajetórias o fato de as aulas não dialogar com a realidade dos colaboradores e que a EFE de alguma forma influenciou a vida deles, mesmo que se considerando a ausência das aulas. Pois para o C1, a dispensa o influenciou a iniciar nos esportes e, também, acarretou problemas em sua formação enquanto cidadão. Bem como para C4, que compreende que a não adaptação das variáveis relativas às aulas e a dispensa delas influenciaram no fato de acreditar que não tivesse condições para desenvolver outras manifestações da cultura corporal, como a dança e outros esportes e prejudicou no desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas.

Já para o C2, a participação nas aulas gerou o gosto em praticar esportes, assumindo-os em sua vida, quando surgiu a oportunidade, e proporcionou-lhe, também, maior mobilidade nas atividades de vida diária. Entretanto, reconhece que a ausência de determinados conteúdos, como os esportes adaptados, fez com que iniciasse como atleta apenas na fase adulta.

Para o C3, a participação o fez entender que a deficiência não é uma limitação para realizá-las, apesar de ter sido desencorajado em realizar algumas atividades, por parte dos professores. A EFE não teve influência, alguma para a sua prática da natação.

Ressalta-se que não pretendeu-se atribuir juízos de valores aos momentos históricos da EFE, mas sim, realizar uma análise crítica, para se entender tais fatores, assumindo-se o posicionamento político de discutir a realidade das PCD nessas aulas, por meio da trajetória delas: “Nada sobre nós, sem nós!”. Há que se compreender, também, que as PCD não são o problema, mas sim, as barreiras impostas por uma sociedade que não foi construída pensando-se nelas, mas que, como se vê ao longo da história, na geração de lucros para a classe hegemônica.

Destaca-se o cuidado para com o fato destacado por C4, sobre a superação, que não deve ser tratada como fora do comum, mas com naturalidade, assim como a das pessoas que não tem deficiências e treinam arduamente, com renúncias e desafios pessoais. Todos são capazes, desde que lhes sejam garantidas condições adequadas às possibilidades e necessidades individuais de desenvolvimento humano, em quaisquer de suas esferas. E salienta-se que não se deve considerar as limitações, mas as potencialidades individuais.

Espera-se, com este estudo, contribuir para uma Educação de qualidade e fomentar novos estudos, focados em práticas educativas, que instrumentalizem os indivíduos a intervir e superar as barreiras postas pela sociedade e, assim, garantir o direito que todos têm de aprender os conteúdos e conhecimentos relativos à cultura corporal, visando uma EFE realmente inclusiva e justa.

REFERENCIAL

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, 386p.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991. vol. 1. 230p.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. XIX, n.48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. **Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte**. Palácio do Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf>. Acesso em: 10 set. de 2017.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Câmara Nacional dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001b. Seção 1E, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Congresso Nacional. Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Ministério da Educação. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Ministério da Educação. Regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SECADI/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 05 abr de 2017.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**: assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ministério das Relações Exteriores. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 ago. 2009. s/ p. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 de jun. de 2017.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto nº 7.611 de 17 novembro de 2011**. Ministério da Educação. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Ministério de Estado e da Saúde. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 21 jan 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). **Comissão para definição da classe da classe média no Brasil**. Brasília, 2012b. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/saepr/relatrio-para-definio-da-classe-mdia-no-brasil>>. Acesso em: 06 jun 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Projeto de lei nº 228, de 16 de julho 2014**. Assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4031143>>. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República Federativa do Brasil. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
 >. Acesso em: 15 fev 2018.

_____. Presidência da República. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 160 p.

CAMARGO, Laureen Lopes. Trajetórias escolares de pessoas com deficiência nas aulas de educação física: uma produção do conhecimento. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, nº. 3, 2016, Canela/RS. **Anais...** Canela: UFES/ UFRGS/UFSCar, 2016. 1 CD-ROM.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) – 96p. Disponível em: <
<https://pt.scribd.com/doc/71696832/POLITICA-EDUCACIONAL-E-EDUCACAO-FISICA>>. Acesso em: <https://pt.scribd.com/doc/71696832/POLITICA-EDUCACIONAL-E-EDUCACAO-FISICA>>. Acesso em 10 set. 2017.

_____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Corpo e Motricidade) – 224p.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter (COLETIVO DE AUTORES). **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª Edição revista - 4ª reimpressão. São Paulo/SP: Cortez, 2012. 200 p.

CHICON, José Francisco. Educação física na escola: caminhos para a inclusão. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Educação especial inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos, SP: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015, p. 209-224.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 2003. 110p.

DARIDO, Suraya. Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª Edição. Campinas: Papirus, 2007. 352p.

FERREIRA, LÍlian Aparecida; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Esporte e educação. **PUCviva Revista**, v. 2, p. 58-62, 2010.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 3ª Edição. vol. 10. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 64p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Apresentação. In: GÓES, M.C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, p. 1-5, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 10-21, 2010. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JANNUZZI. Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004a. 243p.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004b. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>>. Acesso em: 05 dez 2018.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

MAHL, Eliane; MUNSTER, Mey de Abreu van. Análise das dissertações e teses do PPGEES/UFSCar na interface educação física e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 299-318, junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200299#fn01>. Acesso em: 05 dez 2017.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de Almeida. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564>>. Acesso em: 03 maio 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2ª ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 89p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. 176p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades e família. São Paulo: Contexto, 2011, 198p.

MOREIRA, Laine Rocha; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de Oliveira; SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; NOGUEIRA, Suziane Chaves. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a educação física em foco **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61/32563>>. Acesso em: 03 mai 2018.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; NUNES, Paulo da Silva; MUNSTER, Mey de Abreu van Munster. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/agosto 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8806/5632>>. Acesso em: 15 abril 2018.

REGO, Teresa Cristna. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 420p.

RODRIGUES, David Ant3nio. A educa33o f3sica perante a educa33o inclusiva: reflex33es conceituais e metodol33gicas. **Rev. da educa33o f3sica/UEM**. Maring3, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Cole33o pol33micas do nosso tempo). 94p.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. 137p.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. – (Coleção educação contemporânea). 292p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c. – (Coleção memória da educação). 474p.

SCHMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora:** uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovani de Lorenzi; PEREIRA, Pires, Rogério Santos. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!! **Motrivivência**, editorial, v. 28, n. 48, p. 7-14, setembro 2016.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte?** 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999. – (Coleção primeiros passos; 276).

WINNICK, Joseph. **Educação física e esportes adaptados.** Barueri: Manole, 2004, 552 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL DO COLABORADOR



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

PERFIL DO COLABORADOR

QUADRO 1: Perfil Pessoal	
Nome completo: <input style="width: 95%;" type="text"/>	
Nacionalidade: <input style="width: 30%;" type="text"/>	Etnia: <input style="width: 30%;" type="text"/>
Gênero: <input style="width: 30%;" type="text"/>	
Estado civil: <input style="width: 20%;" type="text"/>	Idade: <input style="width: 20%;" type="text"/>
Naturalidade: <input style="width: 60%;" type="text"/>	
Data de Nascimento: <input style="width: 30%;" type="text"/>	Casa no Nascimento: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outros
Local de Nascimento: <input type="checkbox"/> Urbano <input type="checkbox"/> Rural	País: <input style="width: 30%;" type="text"/>
Estado: <input style="width: 30%;" type="text"/>	
Cidade: <input style="width: 20%;" type="text"/>	Endereço (Rua, Avenida...): <input style="width: 60%;" type="text"/>
Bairro: <input style="width: 30%;" type="text"/>	Número: <input style="width: 10%;" type="text"/>
Complemento: <input style="width: 20%;" type="text"/>	C.E.P.: <input style="width: 20%;" type="text"/>
Local da moradia atual: <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Rural	Casa atual: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outros
País: <input style="width: 30%;" type="text"/>	Estado: <input style="width: 30%;" type="text"/>
Cidade: <input style="width: 30%;" type="text"/>	
Endereço (Rua, Avenida...): <input style="width: 95%;" type="text"/>	
Bairro: <input style="width: 30%;" type="text"/>	Número: <input style="width: 10%;" type="text"/>
Complemento: <input style="width: 20%;" type="text"/>	C.E.P.: <input style="width: 20%;" type="text"/>
Telefone (s) (DDD): <input style="width: 50%;" type="text"/>	E-mail: <input style="width: 50%;" type="text"/>
Profissão: <input style="width: 95%;" type="text"/>	
Trabalho atual: <input style="width: 95%;" type="text"/>	
Deficiência: <input type="checkbox"/> Congênita <input type="checkbox"/> Adquirida Se adquirida, em que momento: <input style="width: 50%;" type="text"/>	
Observações (Anotar aqui o que não se contemplou nos itens anteriores): <input style="width: 95%; height: 80px;" type="text"/>	



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18032-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Formação – Nível de escolaridade				
Nível de Ensino	Instituição	Local (Estado/ Cidade)	Público ou Privado	Período (Início e Fim)
Educação Infantil				
Ensino Fundamental				
Ensino Médio				
Escola Especial				
Educação de Jovens e Adultos (EJA)				
Educação Profissional				
Ensino Superior				
- Graduação:				
<input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento				
- Pós-Graduação:				
<input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento				
<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado				
<input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento				
<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado				
<input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> Concluído <input type="checkbox"/> Em andamento				
<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado				

Observações (Anotar aqui o que não se contemplou nos itens anteriores):



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18032-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Participação Política: Sim Não
 Como?

QUADRO 2: Perfil Familiar

Escolaridade do pai: _____

Profissão do pai: _____

Escolaridade da mãe: _____

Profissão da mãe: _____

Número de irmãos: _____

Posição entre os irmãos: _____

Algum irmão morto: Sim Não Quantos? _____

Casos de pessoas com deficiência na família? Sim Não _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Quem mora com você? _____

QUADRO 3: Indicadores Sociais

Renda familiar e origem da renda: Você tem renda própria? Sim Não

Principal provedor na renda família? Sim Não _____

Renda Mensal Familiar* (moradores na mesma casa do colaborador):
 Até 3 salários De 3 a 6 salários Mais de 6 salários

*Valor do salário mínimo no Brasil: R\$ 880,00



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

Tipo de trabalho:	<input type="checkbox"/> Formal	<input type="checkbox"/> Informal	<input type="checkbox"/> Autônomo	<input type="checkbox"/> Outro	
Recebe algum tipo de benefício de assistência social*:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			
*(Exemplos: BPC; Bolsa Família; Assistência Estudantil; Aposentadoria...).					
Aparelho de DVD:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Computador:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Máquina de lavar roupas:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Máquina de lavar louça:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Geladeira:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Aspirador de pó:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Veículo:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Televisão :	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Rádio:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Freezer:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Banheiro:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Empregada mensal:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Empregada diarista:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantas?		
Air-condicionado:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Quantos?		
Internet em casa:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			

CONSIDERAR PARA O PREENCHIMENTO DOS QUADROS A SEGUIR:

SOBRE OS ATENDIMENTOS PELA CONDIÇÃO DA DEFICIÊNCIA, NARRAR AS MEMÓRIAS REFERENTES AOS ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS E CLÍNICOS QUE TEVE AO LONGO DA VIDA (QUADROS 4 E 5):



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

QUADRO 4: Atendimento Educacional Especializado – Pedagógicos
Educação Infantil:
Ensino Fundamental:
Ensino Médio:
Ensino Superior:
Escola Especial:
Educação de Jovens e Adultos:
Educação Profissional:



Universidade Federal de São Carlos
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Campus de Sorocaba
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
 E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



NEPEDE-EEs

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito
 à Educação - Educação Especial

QUADRO 5: Atendimento Especializado – Cínicos e Reabilitação

Profissional:

Período da vida:

Descrição do AE:

DATA DA ENTREVISTA:

LOCAL DA ENTREVISTA:

RESPONSÁVEL PELA ENTREVISTA:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *Campus* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Laureen Lopes Camargo, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Trajetórias de pessoas com deficiência e educação física escolar: a voz de quem viveu essa trama”, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é analisar as trajetórias escolares de vida, de pessoas com deficiência, com referência na Educação Física Escolar. Essa pesquisa justifica-se pelo fato de existir uma quantidade limitada de estudos e pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência em EFE. Também, pela ausência de estudos relacionados ao tema, no município de Sorocaba. Assim sendo, espera-se que esta pesquisa traga contribuições no sentido de aprofundar, ampliar e disseminar o conhecimento relacionado à EFE e EE, em vista de se compreender melhor a realidade das aulas de EFE neste município, proporcionando-se, assim, respostas aos problemas propostos pelo estudo. Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa com cada participante dizem respeito a entrevistas (gravadas ou filmadas), com roteiro semiestruturado, formado por cinco eixos temáticos: contexto familiar; convívio social; processos de escolarização; aulas de EFE e o papel do esporte na vida de cada entrevistado.

Você foi selecionado por atuar em equipes esportivas adaptadas. Cabe ressaltar que sua participação não é obrigatória.

O objetivo geral é analisar as trajetórias escolares de vida, de pessoas com deficiência, com referência na EFE. Já os objetivos específicos são: descrever a trajetória de vida escolar destas pessoas, com ênfase na EFE; verificar como foi a relação destas pessoas com a EFE; identificar qual influência da EFE, na vida das pessoas com deficiência, para que hoje tenham envolvimento com o esporte; analisar a concepção de educação física para essas pessoas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das entrevistas com apoio em gravação ou videogravação. Os horários e locais da ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Os benefícios esperados com esse estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento. Como benefícios desta pesquisa espera-se compreender o processo histórico e a realidade das aulas de EFE, bem como contribuir para a produção e fomento de novos estudos, que se proponham a sair da superficialidade da temática e ajudem, na prática, todos os agentes envolvidos na educação, em especial os professores de educação física, desfazendo angústias e possibilitando processos de sucesso escolar aos educandos, superando os possíveis desafios que persistam, frente a esta realidade. Os benefícios que o pesquisado deverá esperar com a participação, mesmo que não diretamente, são: a) refletir sobre o as finalidades da EFE; b) a partir dessa reflexão compreender a necessidade das aulas de EFE para as pessoas com deficiência; c) obter novos conhecimentos sobre a EFE; e, d) ser protagonista e dar voz às mudanças que porventura se façam necessárias para melhores condições das aulas de EFE.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos,

relacionados ao bem-estar do colaborador, sendo estes evitados, interrompendo-se as entrevistas caso o participante alegue não sentir-se bem ou apresente sinais de desconforto, cansaço, mal-estar, ou qualquer outro tipo de situação, na qual necessite de atendimento especializado. Sendo que em casos como este, as devidas providências serão tomadas por parte da pesquisadora, solicitando-se serviços de urgência/emergência para que seja adequadamente atendido e cuidado, garantindo-se a integridade do colaborador em primeiro lugar. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, haverá a utilização de nomes fictícios e proteção quanto aos dados obtidos.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida. Não haverá ressarcimento na pesquisa, já que as entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade do participante, em local e horários por ele determinados, adequados à rotina diária do participante, sendo que a pesquisadora é quem se deslocará até o mesmo, prevendo assim que o participante e seu possível acompanhante não tenham despesas por conta da pesquisa, sem ser necessário desembolsar valores com transporte e alimentação. Portanto assim, está dispensada a compensação material prevista na Resolução CNS Nº 466 de 2012, item II.21, que define o ressarcimento. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Asseguro, por fim, que você (ou seu representante legal) receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, devidamente assinada pelos envolvidos na pesquisa (você – participante – e eu – pesquisadora principal), e rubricada em todas as páginas por ambos.

Nos casos de dúvidas procure a pesquisadora:

Laureen Lopes Camargo
 Universidade Federal de São Carlos
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial
 Celular (pessoal): 15 99766-6042

Laureen Lopes Camargo

R: Dorothy de Oliveira, nº556, Jardim do Sol. Sorocaba/SP e telefone: 15 99766-6042

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Sorocaba/SP ___ de _____ de 2017.

Sujeito da pesquisa

**APÊNDICE C – DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL
E/OU DADO COLETADOS**

**DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS
COLETADOS.**

Declaro para os devidos fins que os materiais e/ou dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (466/2012), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ainda salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para a realização da pesquisa intitulada: “Trajetórias de pessoas com deficiência e educação física escolar: a voz de quem viveu essa trama”. Cujo objetivo é analisar as trajetórias escolares de vida, de pessoas com deficiência, com referência na Educação Física Escolar, sob a responsabilidade da mestranda Laureen Lopes Camargo. Enfatizamos que tais dados serão publicados sejam eles favoráveis ou não e que salvaguardado o direito de identidade do sujeito voluntário.

Sorocaba/SP, 14 de agosto de 2017.

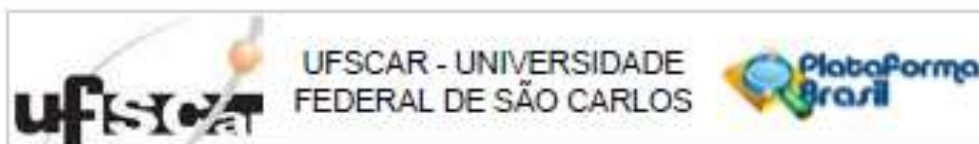
Laureen Lopes Camargo

Discente do Programa de Pós-graduação em Educação

(PPGEEd /UFSCAR – *Campus* Sorocaba)

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A VOZ DE QUEM VIVEU ESSA TRAMA.

Pesquisador: LAUREEN LOPES CAMARGO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74765317.0.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.459.762

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo observacional que será realizada com pessoas que participam de modalidades esportivas no município de Sorocaba/SP. Como instrumento para coleta de dados serão realizadas entrevistas (gravadas e/ou filmadas), com roteiro semi-estruturado, composto por 5 (cinco) eixos temáticos: 1) contexto familiar; 2) convívio social; 3) processos de escolarização; 4) aulas de EFE e 5) papel do

esporte na vida deles. Estima-se conhecer e analisar as trajetórias escolares de vida, de pessoas com deficiência, com referência na EFE, buscando-se compreender o processo histórico e a realidade das aulas de EFE.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário será "Analisar as trajetórias escolares de vida, de pessoas com deficiência, com referência na EFE." E os Objetivos Secundários serão "Descrever a trajetória de vida escolar destas pessoas, com ênfase na EFE; verificar como foi a relação destas pessoas com a educação física escolar (EFE); identificar qual

influência da EFE, na vida das pessoas com deficiência, para que hoje tenham envolvimento com o esporte; analisar a concepção de educação física para essas pessoas com deficiências."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador descreve "Riscos mínimos relacionados ao bem-estar do colaborador, sendo estes

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

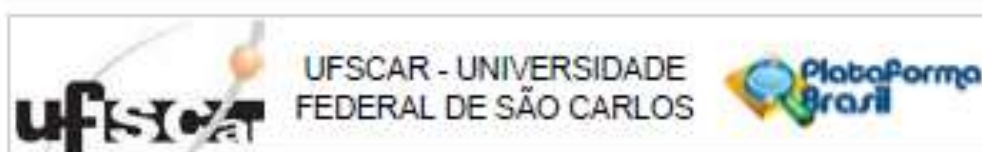
CEP: 13.505-906

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-0033

E-mail: cep@umanos@ufscar.br



Continuação do Protocolo: 3.459.702

evitados, interrompendo-se as entrevistas caso o participante alegue não sentir-se bem ou apresente sinais de desconforto, cansaço, mal-estar, ou qualquer outro tipo de situação, na qual necessite de atendimento especializado. Sendo que em casos como este, as devidas providências serão tomadas por parte da pesquisadora, solicitando-se serviços de urgência/emergência para que seja adequadamente atendido e cuidado, garantindo-se a integridade do colaborador em primeiro lugar.

Como benefícios desta pesquisa espera-se compreender o processo histórico e a realidade das aulas de EFE, bem como contribuir para a produção e fomento de novos estudos, que se proponham a sair da superficialidade da temática e ajudem, na prática, todos os agentes envolvidos na educação, em especial os professores de educação física, desfazendo angústias e possibilitando processos de sucesso escolar aos educandos, superando os possíveis desafios que persistam, frente a esta realidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa apresenta relevância científica e social. O Cronograma foi apresentado de forma adequada. O projeto apresentado trata-se da aplicação de um questionário, sendo que o pesquisador irá até o local onde encontra-se o participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto datada e assinada adequadamente. O pesquisador descreve no TCLE "Não haverá ressarcimento na pesquisa, já que as entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade do participante, em local e horários por ele determinados, adequados à rotina diária do participante, sendo que a pesquisadora é quem se deslocará até o mesmo, prevendo assim que o participante e seu possível acompanhante não tenham despesas por conta da pesquisa, sem ser necessário desembolsar valores com transporte e alimentação. Portanto assim, está dispensada a compensação material prevista na Resolução CNS Nº 466 de 2012, item II.21, que define o ressarcimento.

Recomendações:

Nada a recomendar.

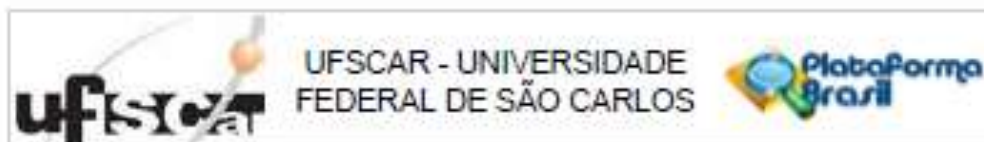
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos recomenda que os pesquisadores responsáveis consultem as normas do CEP e a resolução nº 466 de 2012, disponíveis na página da

Endereço: WASHINGTON LEEZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-908
 UF: SP Município: SÃO CARLOS
 Telefones: (16)3361-0993 E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.459.702

Plataforma Brasil em caso de dúvidas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_977847.pdf	08/11/2017 09:37:19		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_adequacao3.pdf	08/11/2017 09:35:42	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Detalhado_Mestrado2017_adequacao3.pdf	08/11/2017 09:35:15	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito
Cronograma	Cronograma_adequacao.pdf	06/10/2017 15:34:47	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	16/08/2017 21:55:38	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_sobre_o_uso_e_destinacao_do_materiel_e_ou_dados_coletados.pdf	13/08/2017 02:43:58	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	13/08/2017 02:29:48	LAUREEN LOPEZ CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO CARLOS, 03 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-908
UF: SP Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-0923 E-mail: cephumanos@ufscar.br

**ANEXO B – QUADRO COM DADOS BIOGRÁFICOS DOS SUJEITOS
(REGO, 2003, p. 358-360)**

Quadro 4 – Dados biográficos (REGO, 2003)

<i>Nome/ Dados biográficos</i>	<i>Felipe</i>	<i>Fernanda</i>	<i>Guilherme</i>	<i>Celso</i>	<i>Francisco</i>	<i>Sandra</i>
<i>Idade</i>	45 anos	58 anos	45 anos	44 anos	58 anos	56 anos
<i>Local de nascimento</i>	São Paulo, SP	São Paulo, SP	Belo Horizonte, MG	São Paulo, SP	Carmo do Rio Claro, MG	Avaré, SP
<i>Origem social</i>	Baixa	Média baixa	Média	Média	Baixa	Média
<i>Formação</i>	Bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado em Geografia (USP).	Bacharelado em Ciências Sociais (USP).	Bacharelado em Jornalismo (UFMG).	Bacharelado em Ciências Sociais (USP) e em Jornalismo (Cásper Líbero).	Bacharelado e mestrado em Filosofia (Universidade Católica de Louvain, Bélgica) e doutorado em Filosofia (PUC).	Bacharelado em Fonoaudiologia (PUC), especialização em Psicolinguística (Unicamp) e em Psicoterapia (instituto privado, Itália).
<i>Profissão</i>	Professor universitário.	Publicitária (socioproprietária de um instituto de pesquisa).	Jornalista (redator-chefe).	Jornalista (repórter fotográfico).	Professor universitário e autor de livros.	Terapeuta familiar (diretora de um instituto de terapia familiar).

Fonte: Rego (2003, p. 358)

Quadro 5 – Continuação dos dados biográficos (REGO, 2003)

<i>Família atual</i>	Casado com professora universitária; doutoranda em Direito. Dois filhos adolescentes cursando Ensino Fundamental.	Casada com dono de um restaurante, formado em Administração de Empresas (GV). Dois filhos adultos com nível Superior.	Casado com jornalista. Um filho adolescente cursando o Ensino Fundamental.	Separado. Um filho adolescente cursando o Ensino Fundamental.	Casado com professora universitária, doutoranda em Sociologia (USP). Três filhos adultos; dois com Superior completo e um cursando.	Divorciada. Três filhos adultos; todos com Superior completo.
<i>Pai: profissão e escolarização</i>	Pintor de paredes; 1ª série do Primário.	Construtor; Primário completo.	Engenheiro civil; Superior completo.	Professor universitário; Titular em Química (USP).	Agricultor; 3ª série do Primário.	Fiscal de rendas; Faculdade de Farmácia.
<i>Avós paternos: origem, profissão e escolarização</i>	Avô: imigrante italiano; trabalhou em fazendas, foi motorceiro e condutor de bondes; alfabetizado. Avó: imigrante espanhola; trabalhou em fazendas.	Avô: brasileiro; não tinha profissão (vivia de rendas); Primário incompleto. Avó: brasileira; prendas domésticas; Primário incompleto.	Avô: brasileiro; advogado; Superior completo. Avó: brasileira; professora de francês e do Primário.	Avô: brasileiro; advogado e jornalista; Faculdade de Direito. Avó: brasileira; prendas domésticas.	Avô: imigrante português; não tem dados; não chegou a conhecê-lo. Avó: brasileira; prendas domésticas; Primário completo.	Avô: brasileiro; chefe de estação de ferrovias; alfabetizado. Avó: brasileira; prendas domésticas; alfabetizada.

Fonte: Rego (2003, p. 359)

Quadro 6 – Continuação dos dados biográficos (REGO, 2003)

<i>Nome/ Dados biográficos</i>	<i>Felipe</i>	<i>Fernanda</i>	<i>Guilherme</i>	<i>Celso</i>	<i>Francisco</i>	<i>Sandra</i>
<i>Mãe: profissão e escolarização</i>	Prendas domésticas e vendedora de frutas; Primário completo.	Prendas domésticas; Primário completo.	Prendas domésticas; Ensino Médio completo.	Prendas domésticas; Ensino Médio completo.	Prendas domésticas; Primário incompleto.	Funcionária pública; Primário completo.
<i>Avós maternos: origem, profissão e escolarização</i>	Avô: São Paulo; não tem dados; não conheceu. Avó: São Paulo; criava animais; analfabeta.	Avô: imigrante italiano; construtor de lápides e túmulos; Primário incompleto. Avó: brasileira; prendas domésticas; Primário incompleto.	Avô: São João Evangelista; farmacêutico. Avó: Diamantina, MG; funcionária pública.	Avô: São Paulo; gerente de banco; Ensino Médio completo. Avó: alemã; prendas domésticas; Ginásial completo.	Avós: não tem dados. Avô morreu muito antes de ele nascer; conviveu com a avó apenas quando criança.	Avô: prático em advocacia. Avó: não tem dados.
<i>Irmãos: posição ocupada</i>	Terceiro de uma família de 4 filhos. É o único homem. Nenhuma de suas irmãs tem o Curso Superior completo.	É a mais velha de uma família de 3 filhos. É a única mulher. Os dois irmãos com nível Superior	É o mais velho de uma família de 6 filhos. A maior parte com nível Superior completo.	Segundo filho de uma família de 4 filhos. Todos com nível Superior completo.	É o quarto filho de uma família de 7 filhos. Apenas ele e a irmã caçula com Superior completo.	Terceira de uma família de 5 filhos. Ela é a única com Superior completo.

Fonte: Rego (2003, p. 360)

ANEXO C – RENDA FAMILIAR MÉDIA DOS INDIVÍDUOS
(BRASIL, 2012b, p. 62)

Quadro 7 – Renda familiar média dos indivíduos

Classe	Renda familiar média (R\$/mês)
Extremamente pobre	227
Pobres, mas não extremamente pobres	648
Vulnerável	1030
Baixa classe média	1540
Média classe média	1925
Alta classe média	2813
Baixa classe alta	4845
Alta classe alta	12.988

Nota: Valores expressos em R\$ de abril de 2012.

Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Fonte: Brasil (2012b, p. 62)