

TRAJETÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

JORGE MARCOS RAMOS*
SERGIO MARCUS NOGUEIRA TAVARES**

RESUMO

Para se trabalhar na perspectiva da educação inclusiva o professor deveria ser capacitado nos cursos de licenciatura. O objetivo dessa pesquisa é investigar os fragmentos da trajetória de vida dos professores de educação física e a sua possível contribuição para o desenvolvimento das atividades com os alunos com deficiência. A partir de informações levantadas junto a docentes que atuam com alunos com deficiência, utilizou-se da Análise Textual Discursiva para analisar as informações, apoiando-se em procedimentos de cunho fenomenológico-hermenêutico. Os cursos de formação superior, dos participantes, priorizaram a formação técnica voltada principalmente para o esporte, reforçando aquilo que eles praticavam e que serviu de critério para a escolha do referido curso. A busca pelas informações e a elaboração das aulas para os alunos com deficiência ocorreu a partir das necessidades vivenciadas pelos profissionais, no dia a dia das suas ações. Dentre os participantes foi possível verificar que o contato precoce com a pessoa com deficiência na infância, bem como a valorização e o respeito pelas diferenças influenciou no desenvolvimento das ações para o aluno com deficiência. O curso superior pelo

* Formado em Educação Física, professor da Rede Municipal de Santo André, doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação – UMESP.

** Sergio Marcus Nogueira Tavares, Orientador, Doutor em Educação pela UFSCar e professor titular do PPGE da UMESP.

qual os participantes passaram pouco contribuiu para o desenvolvimento das ações relacionadas ao atendimento do referido aluno nas suas aulas regulares. São necessárias outras pesquisas de cunho multidisciplinar para apresentar um possível retrato das diferentes vozes que constituem o ambiente escolar. Igualmente, é necessária uma reflexão aprofundada sobre **ações que tornem efetiva a inclusão de pessoas com deficiência na escola e no caso específico, na educação física, de modo a se tornar algo, se não perfeitamente justo, ao menos equitativo em relação às oportunidades educacionais para essas pessoas.**

Palavras-chave: Educação física; inclusão; pessoa com deficiência; trajetória de vida.

LIFE TRAJECTORY OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER AND THE STUDENT WITH DISABILITY

ABSTRACT

In order to work from the perspective of inclusive education, teachers should be trained in undergraduate courses. The aim of this research is to investigate fragments of the life trajectory of physical education teachers and their possible contribution to the development of activities with students with disabilities. Based on information gathered from professors who work with students with disabilities, Discursive Textual Analysis was used to analyze the information, relying on procedures of a phenomenological-hermeneutic nature. The participants' higher education courses prioritized technical training mainly focused on sports, reinforcing what they practiced and which served as a criterion for choosing the aforementioned course. The search for information and the preparation of classes for students with disabilities occurred from the needs experienced by professionals in their day-to-day activities. Among the participants, it was possible to verify that

early contact with people with disabilities in childhood, as well as appreciation and respect for differences, influenced the development of actions for students with disabilities. The higher education course that the participants attended did little to contribute to the development of actions related to the attendance of said student in their regular classes. Further multidisciplinary research is needed to present a possible portrait of the different voices that constitute the school environment. Equally, a deep reflection is necessary on actions that make effective the inclusion of people with disabilities in school and in this specific case, in physical education, in order to become something, if not perfectly fair, at least equitable in relation to educational opportunities for them. those people.

Keywords: Physical education; inclusion; disabled person; life trajectory.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado da pesquisa de doutoramento¹ realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo na linha de pesquisa de Formação de Educadores.

A formação de professor conforme Tanuri (2000) ocorria nos cursos de magistério em nível de segundo grau, os quais tiveram início em 1870 visando formar professores para atuar no nível primário, enquanto a formação em Pedagogia, a partir de 1939, passa a formar o especialista para a área da educação. Conforme De Oliveira e Chacon (2013) para atuar na Educação Especial, desde 1972, a formação só poderia ocorrer em nível de Ensino Superior, estando vinculada ao curso de Pedagogia.

Em decorrência da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968)

¹ RAMOS, J. M. **Fragmentos das trajetórias de vida de professores de educação física:** aproximações da atuação com a pessoa com deficiência. 2022. 184 folhas. Tese (Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2222>

o Conselho Federal de Educação (CNE) aprovou uma nova concepção e regulamentação para o curso de Pedagogia, sendo criadas diferentes habilitações para a formação de profissionais específicos, ou seja, habilitação para a administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino; educação especial (deficiências auditiva, física, mental e visual) e mais tarde surge a habilitação para a educação infantil (BISSOLLI-SILVA, 2003).

Após a aprovação da LDB 9394/96 para ser professor, independentemente das séries em que iria atuar, era necessária formação em nível superior. Os cursos tradicionais de magistério são encerrados por completo somente no ano de 2007 (TANURI, 2000).

Em 2006 o MEC extingue todas as habilitações do curso de Pedagogia, sendo atualmente a referida formação destinada à docência bem como à administração escolar. Nesse momento a formação em Educação Especial não se restringia mais a uma única área, sendo necessária a todas as demais licenciaturas conforme a Resolução CNE/CB 2 de 2001.

Diante dessa nova realidade, o Ministério da Educação e do Desporto edita a Portaria 1.793, de dezembro de 1994, atendendo a Medida Provisória 765, de dezembro 1994, que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos, educacionais e de integração da pessoa com deficiência nos cursos de Ciências da Saúde, entre eles o curso de Educação Física. Essa portaria reforça o que foi preconizado pela Resolução 3/1987, que sugere a inclusão de uma disciplina referente a pessoas com deficiência nos cursos superiores.

Assim surge, uma disciplina, identificada geralmente como Educação Física Adaptada, cujo propósito é oferecer conhecimentos referentes à participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Com isso o professor deve ser capacitado para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva, em tese, nos cursos de licenciatura por meio da disciplina relacionada ao tema (DE OLIVEIRA; CHACON, 2013).

Como é possível verificar, a formação do professor para trabalhar com Educação Especial, no Brasil, é uma formação em movimento, que sofre a influência das políticas públicas dos governantes do momento. A falta de uma política unificada, estável e propositiva que estabeleça diretrizes para a formação na referida área tem levado o Brasil a construir diferentes modelos, o que pode ser um risco, pois se pode presumir que, para atuar nessa área, tudo serve, e qualquer modelo se encaixa e resolve o problema, o que significa subestimar a dimensão e complexidade de seus desafios.

OBJETIVO E METODOLOGIA

O objetivo dessa pesquisa é investigar os fragmentos da trajetória de vida dos professores de educação física e a sua possível contribuição para o desenvolvimento das relações e atividades com os alunos com deficiência.

Neste estudo² qualitativo, por meio dos fragmentos dos relatos dos professores participantes, procuramos compreender a possível relação entre suas trajetórias de vida e a atuação com o aluno com deficiência.

Utilizamos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2016) como metodologia de análise das informações, a qual permite ao autor fazer várias incursões em seu *corpus* de análise, impregnando-se cada vez mais da fala de seus sujeitos e tornando seu processo de análise cada vez mais complexo e com mais autoria.

A ATD insere-se entre os extremos da Análise de Conteúdo (AC) e da Análise de Discurso (AD), representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter

² Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), com o parecer número 4.034.404. Todos os participantes foram esclarecidos sobre os procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

hermenêutico. Nessa confrontação a ATD se torna uma nova opção de análise para pesquisas de natureza qualitativa em que o olhar hermenêutico se evidencia e a diferencia (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD inicia-se com a unitarização que consiste na imersão no fenômeno investigado. Após a unitarização, a ATD encaminha o processo de análise para três tipos de categorizações (inicial, intermediária e final), tendo como principal objetivo possibilitar ao autor criar novas compreensões sobre os fenômenos investigados, que se agrupam por semelhanças.

A busca pelos participantes foi realizada por meio de contato direto por parte do responsável pela pesquisa. Para tanto, dentre os critérios de seleção, os professores deveriam trabalhar ou terem trabalhado com Educação Física Escolar e terem em suas aulas pessoas (alunos) com deficiência.

Foram contatados 21 professores, mas, no decorrer das ações relacionadas aos procedimentos a serem adotados antes e durante a participação na pesquisa, alguns foram excluídos, por diferentes fatores (Figura 1).

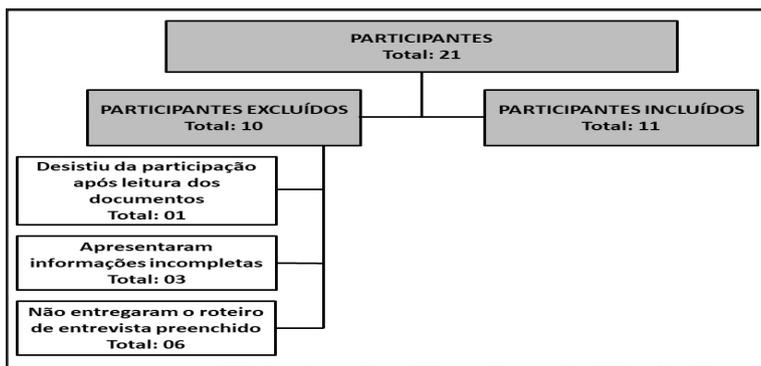


Figura 1 – Composição do número de participantes da pesquisa

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentre os participantes que aceitaram participar da pesquisa e que obedeceram aos critérios de inclusão, apresentamos informações referentes a idade, ano de conclusão do curso de graduação, universidade em que estudou (pública ou privada) e o tempo de aulas de educação física na rede pública de educação (Quadro 1).

Quadro 1 – Informações relacionadas aos participantes da pesquisa

Participantes	Idade (anos)	Casa-do	Têm Filhos	Ano da conclusão do curso de graduação	Universidade que estudou		Tempo em anos, na rede pública
					Pública	Privada	
1a	47	Sim	Sim	1996		X	13 anos
2a	39	Não	Sim	2010		X	7 anos
3a	60	Sim	Sim	1991		X	20 anos
4a	35	Sim	Sim	2006		X	14 anos
5a	47	Sim	Sim	1997		X	20 anos
6a	34	Não	Sim	2007		X	16 anos
7a	35	Não	Não	2007		X	13 anos
8a	45	Sim	Sim	1999	X		21 anos
9a	67	Sim	Sim	1978		X	35 anos
10a	58	Sim	Sim	1984		X	35 anos
11a	63	Sim	Sim	1981		X	30 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dentre os participantes podemos destacar que todos ministraram aulas de educação física escolar, em instituições públicas de educação básica. Para a realização das entrevistas e a escrita dos relatos dos participantes da pesquisa foi realizado em três momentos (Quadro 2).

Quadro 2 – Divisão das atividades a serem desenvolvidas em cada um dos respectivos encontros (virtuais) com os participantes da pesquisa

CON-TATO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Envio individual, por meio do WhatsApp, de um texto apresentando o título da pesquisa, bem como o seu propósito. - Também foi perguntado se a pessoa teria interesse em participar de maneira voluntária da pesquisa. - Após aceitar o convite, foi encaminhado o TCLE e também o Roteiro da Entrevista (documento este que tinha por objetivo estruturar a construção do Relato da História de Vida).
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Foi enviado um texto explicando os procedimentos em relação ao TCLE e também para preencher o Roteiro de Entrevista. - Caso o participante julgasse necessário, seria realizada uma ligação pelo WhatsApp para sanar possíveis dúvidas em relação a sua participação. - Foi deixado claro que o participante teria total liberdade para abandonar a pesquisa sem que tivesse nenhum ônus ou bônus pela sua decisão.
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Após o preenchimento de todo o Roteiro de Entrevista e envio para o responsável da pesquisa até o dia 31/01/2021, foi realizada uma chamada pelo WhatsApp para conversar sobre a sua participação. - Foi assumido o compromisso ético em relação à devolutiva dos resultados encontrados, após a conclusão da referida pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a leitura do Roteiro de Entrevista, um possível participante desistiu, o que foi prontamente aceito pelo responsável da pesquisa.

A utilização de um Roteiro de Entrevista tinha por propósito capturar informações pessoais, bem como promover uma possível aproximação com a trajetória de vida dos participantes,

buscando, neste contexto, fragmentos das suas experiências vividas por meio de provocações problematizadoras (Quadro3).

Quadro 3: Questões problematizados.

CÓDIGO	QUESTÕES
Q1	Como se mostra o tratamento referente à pessoa com deficiência apresentado pelos seus pais e demais familiares a você?
Q2	Como se mostra o contato que você teve na infância com pessoas com deficiência?
Q3	Como se mostra o tratamento do assunto relacionado à pessoa com deficiência por você junto a sua família?
Q4	Como se mostra a sua escolha pela profissão, profissional de Educação Física?
Q5	Como se mostra o desenvolvimento de uma disciplina específica relacionada à pessoa com deficiência no seu curso de graduação?
Q6	Como se mostra a sua primeira aula com a presença de um aluno com deficiência?

Fonte: Elaborado pelo autor.

RESULTADO DA PESQUISA

Com base nos princípios da ATD, conforme Moraes e Galiuzzi (2016), analisamos 11 relatos produzidos pelos participantes, individualmente, buscando os significados que os transcendem (BICUDO, 2011). Assim, não assumimos os relatos dos participantes como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, e sim tendo como princípio a interrogação: o que se mostra? Iniciamos o movimento de leitura e interpretação das informações apresentadas, colocando em evidência os sentidos, sem fugir dos limites do que, de fato, foi narrado (MORAES, GALIAZZI 2016).

Desse modo, o roteiro de entrevista possibilitou a produção de 91 *Unidades de Sentido*, as quais foram analisadas coletivamente,

passando por todas as etapas da ATD, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Informações referentes às etapas da ATD

ATD	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Total
Unidades de Sentido	20	18	11	17	11	14	91
Categoria Inicial (CI)	6	6	4	4	5	5	30
Categoria Intermediária (CINT)	3	3	2	2	3	3	16
Categoria Final (CF)	1	1	1	1	1	1	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando em conta o processo interpretativo preconizado pela ATD, por meio da unitarização, emergiram as unidades de sentido, que justificaram os níveis de categorização. Com base nas categorias finais que emergiram, constituímos o que seria o sujeito da nossa pesquisa (Figura 2).

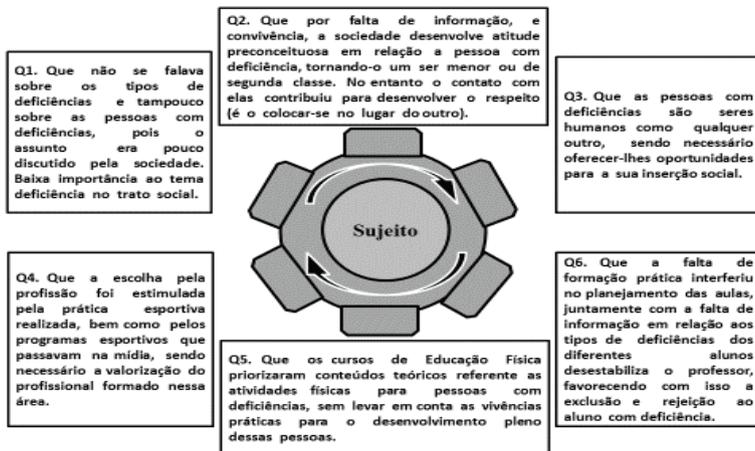


Figura 2 – Composição do sujeito por meio da ATD

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a perspectiva de procurar responder aos objetivos propostos pela pesquisa, com base nas categorias finais, formulamos dois grupos: um relacionado à Família e Sociedade (Q1, Q2, Q3) e o outro à Formação Profissional (Q4; Q5; Q6). Ambos os blocos deram origem a um meta-texto, que orientou as discussões dos respectivos assuntos. A constituição dos dois grupos foi meramente didática, para que pudéssemos discorrer sobre o referido assunto com maior clareza, tendo em vista que todos esses pontos atravessam o sujeito de maneira simultânea.

CATEGORIAS IDENTIFICADAS NA PESQUISA

a) Família e Sociedade

Em relação ao que se mostrou como o papel da família e da sociedade em relação à pessoa com deficiência, emergiram dos textos as categorias finais que deram origem ao meta-texto que orientou a nossa discussão sobre o referido assunto (Figura 3).

Meta-texto Família e Sociedade

Por falta de informação, o não falar sobre as diferentes deficiências faz com que a sociedade e até mesmo os demais integrantes da própria família da pessoa com deficiência desenvolvam atitudes preconceituosas. No entanto o contato com a pessoa com deficiência contribui para desenvolver o respeito além de favorecer a um maior envolvimento destas pessoas no desenvolvimento da sociedade.

Figura 3 – Categorias finais relacionadas ao papel da família e da sociedade no tocante à pessoa com deficiência

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme Freitas (2005), em diferentes momentos da nossa história, o meio social criou algum critério para identificar o fora do padrão, ou seja, indivíduos que apresentavam características diferentes daquelas encontradas na maior parte dos componentes de seu meio, e isso não estava relacionado à simples diferença,

mais sim ao impacto que essa diferença poderia acarretar na manutenção do equilíbrio desses grupos sociais.

Le Breton (2012) aponta que os valores defendidos pela sociedade estão ancorados na valorização de características corporais, como cor da pele, estatura, composição corporal, de modo que a presença de alguma limitação se constitui como atributo determinante para a classificação desse ser humano como sendo de menor valor, de acordo com o ideal corporal construído ideologicamente pela camada dominante.

A deficiência sempre se mostrou como um fardo, pois a pessoa que têm alguma deficiência por vezes era – e possivelmente ainda é – considerada pouco produtiva e mais onerosa para a sociedade. Como pontuado, para Chambart *apud* Pessotti (1984, p. 164):

[...] cumprindo o dever de assistir o idiota, a sociedade tem o direito de exigir deste, que ajude a aliviar a carga que lhe é imposta para a manutenção da sua vida e que isso só será possível se ensiná-lo a trabalhar. (CHAMBART *apud* PESSOTTI, 1984, p. 164).

Com o propósito de melhorar a eficiência e a capacidade de produzir das pessoas com deficiência, algumas instituições, conforme Faleiros (1980), passaram a recolher do convívio social os menos capazes para a escola e por meio de treinamento, poderiam ser preparados para o trabalho, mesmo que de baixa qualificação e conseqüentemente baixa remuneração, procurando com isso reduzir os gastos públicos com essa população. Ou seja, a educação desse humano seria uma ação preventiva, de custo inferior ao da manutenção, entre os benefícios a se conceder a outro tipo de incapacidade.

É nesse contexto social que as famílias da pessoa com deficiência têm que conviver, e até sobreviver, pois esses valores serão replicados em suas residências, onde muitas vezes os

próprios familiares irão tratá-los com certa indiferença, como mostra o relato de um dos participantes: “[...] minha mãe tinha um irmão adotivo que tinha deficiência intelectual, **respeitávamos como tio, embora ele fosse diferente.**” (Participante 4a, grifo nosso).

A própria família por vezes reproduz as atitudes que vivenciam na sociedade, de modo que todos os componentes dessa família devem ser racionais, eficientes e perfeitos, de acordo com o padrão universal de pessoa a ser aceito e acima de tudo para que possa representar essa sociedade, adaptando-se a ela e lhe sendo útil, o que Foucault (2001) estabeleceu como a construção de corpos dóceis e produtivos.

Precisamos tomar consciência dessa situação, deixando a passividade que leva à estagnação e questionar com maior propriedade e profundidade o *status quo* da sociedade e consequentemente da família.

[...] um vizinho que apresentava deficiência intelectual. O pai dele era amigo da minha família e nos momentos em que estavam conosco era alvo de brincadeiras (repetir apelidos de colegas, soltávamos bombas perto dele porque ele tinha medo do barulho [...]). (Participante 6a)

Esse relato denota bem a diferença de tratamento no âmbito familiar, pois transmite que os pais eram amigos da família, já seu filho com deficiência não era. Observamos ainda que as pessoas com deficiência são sempre referidas como filhos ou filhas de alguém que todos conhecem; ou ainda é a pessoa *fulano de tal*, aquela que tem *deficiência*. Com isso, a deficiência muitas vezes serve como referência para lembrarmos da pessoa ou simplesmente para identificar à qual família ela pertence. Tudo isso serve a qualificar a pessoa com deficiência como um ser inferior, menor, à parte da vida social cidadã.

b) Formação Profissional

Em relação ao segundo bloco das categorias, a partir das categorias finais emergiu o meta-texto sobre a formação profissional (Figura 4).

Meta-texto Formação Profissional

A escolha pela profissão de professor de Educação Física muitas vezes é orientada pelo fato da pessoa gostar de praticar esportes, e estas muitas vezes estimuladas pelos programas esportivos apresentados pela mídia. A formação em Educação Física deveria abordar o tema relacionado a pessoa com deficiência, apresentando aspectos teóricos e práticos, com a perspectiva de aproximar o futuro professor da realidade do dia a dia da sala de aula e não deixar essas ações a cargo somente do estágio supervisionado, que muitas vezes não é realizado de maneira adequada pelos alunos do referido curso.

Figura 4 – Categorias finais relacionadas à formação profissional para o trabalho com a pessoa com deficiência

Fonte: Elaborado pelo autor.

O processo formativo para a Educação Física, voltado ao trabalho com a pessoa com deficiência, acompanhou as mesmas orientações preestabelecidas para as demais licenciaturas. No final da década de 1980, por meio da Resolução 03/87, passa a ser recomendada a inserção da disciplina de Educação Física Adaptada (ou disciplinas com nomenclaturas equivalentes) nos cursos de licenciatura/graduação em Educação Física (PEDRINELLI; VERENGUER, 2018).

A pretensão de uma formação mais ampliada dos licenciados em Educação Física foi seguida, na mesma década, pela inclusão dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios (BRASIL, 1987). Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio ou a prática de ensino oportuniza ao futuro professor construir conhecimentos ao entrar em contato com a realidade da disciplina na escola, o que inclui vivenciar os problemas, contradições e necessidades existentes em cada contexto.

Para Nóvoa (2017), a formação de professores exige contato com a profissão. Portanto, a prática docente constitui-se em um momento decisivo e um dos mais significativos da formação e, em muitos casos, a primeira experiência dos estudantes com a realidade do ser professor, e no nosso caso professor de Educação Física. A falta de vivência prática consolida a lacuna de ações inclusivas na Educação Física Escolar (PIZANI *et al.*, 2016).

Os relatos dos participantes da pesquisa corroboram as afirmações anteriores relacionadas ao papel do estágio supervisionado.

[...] minha primeira aula com aluno deficiente foi no **meu primeiro estágio**, uma aluna com deficiência física (cadeirante); no **começo me sentia inseguro**, porque não sabia o que fazer, com o tempo fui aprendendo a lidar com a situação e aprendendo com a aluna (Participante 2a, grifo nosso).

[...] a primeira experiência **surgiu no estágio obrigatório** da licenciatura, em que acompanhei as aulas de educação física em turmas de Fundamental I (Participante 4a, grifo nosso).

[...] impactante, no entanto primordial para os demais passos (Participante 9a).

Após mais de 30 anos da implantação da referida resolução, bem como do estágio supervisionado, ainda é frequente a queixa sobre o despreparo dos professores de Educação Física para atuarem na perspectiva inclusiva (MUNSTER, 2013; FIORINI; MANZINI, 2016). O sentimento de frustração decorrente do insucesso nas tentativas de incluir os estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de Educação Física é relatado pelos professores, os quais responsabilizam, entre outras dificuldades, as poucas oportunidades de experiências práticas durante

o processo de formação inicial (FIORINI; MANZINI, 2014; MUNSTER, 2013).

Os cursos de formação de professores de Educação Física, no Brasil, priorizaram – e muitos ainda priorizam – a formação técnica voltada principalmente para o esporte (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996), reforçando aquilo que os alunos, futuros professores, julgam saber e que muitas vezes serviram de critério para a escolha da graduação em Educação Física. Corroborando os argumentos apresentados, 7 dos 12 participantes relataram que escolheram o curso de Educação Física por estarem envolvidos com a prática esportiva.

[...] **sempre gostei de esportes** e o professor de educação física do 7º e 8º ano foi minha inspiração além dos **programas esportivos que passava na televisão** (Participante 1a, grifo nosso).

[...] **eu queria ser técnico de futebol**. Boa parte dos meus familiares é de professores; fui incentivado a fazer o curso de educação física até mesmo por ter sido **atleta de futebol** e estar sempre envolvido com a **prática esportiva** (Participante 2a, grifo nosso).

[...] queria trabalhar em clubes com a **prática esportiva** (Participante 6a, grifo nosso).

[...] por já ser **atleta amador** e dar aulas de capoeira, escolhi fazer educação física para qualificar a minha prática e acima de tudo me tornar **preparador físico** (Participante 7a, grifo nosso).

[...] a escolha pelo curso de educação física esteve relacionada à **prática esportiva**, em especial a **prática do surf** (Participante 8a, grifo nosso).

[...] **sempre gostei de esportes**, em especial a modalidade de **basquete** (Participante 10a, grifo nosso).

[...] a escolha pelo curso de educação física se deu por sempre estar envolvida com a **prática esportiva**, em especial a **prática de vôlei** (Participante 11a, grifo nosso).

Conforme Tardif (2008), as experiências sociais do indivíduo estão impregnadas em sua memória, interferindo, influenciando e de alguma forma, modelando suas ações e possivelmente suas escolhas.

O esporte pode e deve ser usado na formação em Educação Física, contudo deve ser apresentado com as reflexões necessárias, levando em conta a perspectiva da Educação Inclusiva, procurando habituar os alunos das licenciaturas à prática profissional do ser professor e a lidar com as surpresas, as incertezas e a complexidade inerente à sala de aula (TARDIF, 2008).

Conforme Andrade (2007) ainda existe um distanciamento em relação ao universo acadêmico e o cotidiano dos professores de Educação Física que atuam na escola, o que irá impactar significativamente em seu desenvolvimento enquanto profissional da Educação. É como se o campo de estudo da Educação Física não tenha dado conta de várias questões e demandas, entre elas a deficiência – sobre a qual nos debruçamos neste trabalho.

Segundo Cruz e Glat (2014), a vivência prática por meio do estágio é desvalorizada por parte dos licenciados em decorrência da maneira como ela é realizada, isto é, desvinculada, na maioria das vezes, do conteúdo das disciplinas do curso:

[...] isso se dá pelo pouco contato direto que a maioria dos professores dos cursos de Licenciatura tem com o cotidiano da escola, salvo no papel de pesquisadores, que, com as poucas exceções de pesquisa-ação, geralmente vão observar o que há de errado ou o que falta na escola [...]. (CRUZ; GLAT 2014, p. 262).

Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino. É necessário oportunizar atividades que lhes permitam tomar consciência de seus processos de aprendizagem, nas diversas disciplinas da graduação, a fim de auxiliá-los na superação dessa formação regida pelo paradigma técnico-esportivo e biológico (BARBOSA-RINALDI, 2008).

Dos participantes da pesquisa, identificamos aqueles que não tiveram na graduação uma disciplina relacionada à pessoa com deficiência:

[...] na graduação **não tive a disciplina Educação Física Adaptada**, pois a formação de professores naquele momento era militarizada, objetivando a formação esportiva (Participante 3a, grifo nosso).

[...] **não tive a disciplina**, pois não se falava de educação física para pessoas com deficiência (Participante 5a, grifo nosso).

[...] a minha formação no curso de educação física foi uma formação militarizada, uma formação completamente preconceituosa, nessa formação a pessoa com deficiência não tinha espaço, **não tive nenhuma disciplina que falasse a esse respeito** (Participante 9a, grifo nosso).

[...] na graduação **não tive a disciplina Educação Física Adaptada**, bem como nenhuma outra disciplina que falasse a esse respeito; a formação de professores de educação física nesse período era militarizada (Participante 10a, grifo nosso).

[...] **eu não tive nenhuma disciplina que tratava de assuntos relacionados à pessoa com deficiência**, não tive

nada na faculdade que falava disso, quando eu precisei, eu não tinha nada de informação e fui atrás dessas informações, fui à Unicamp que lá tinha alguma coisa, eu usava o bom senso (Participante 11a, grifo nosso).

Já os participantes que tiveram a referida disciplina relataram que a abordagem desenvolvida foi extremamente teórica:

[...] **eu tive essa disciplina, somente teórica**, com leitura de textos e apresentação de trabalho com a escolha de uma deficiência para explicar conceitos e adaptação durante a aula (Participante 6a, grifo nosso).

[...] **eu tive a disciplina** voltada para o desenvolvimento de atividades para pessoas com deficiência, **contudo sem aprofundamento somente com atividades teóricas**, pois quem ministrava essas aulas era a professora que também ministrava a disciplina de sociologia, não sendo uma especialista na referida área (Participante 7a, grifo nosso).

[...] **eu tive essa disciplina, mas de maneira muito genérica e teórica**. Não houve espaço para troca de experiências didáticas (Participante 8a, grifo nosso)

O Ensino Superior deveria assumir o papel de oportunizar o desenvolvimento de competências nos estudantes, para que estes tenham um papel ativo e construtivo em suas aprendizagens, tanto durante como ao término do curso de formação (AVILA; SIMÃO; FRISON, 2016).

A prática pedagógica transformadora não é um dom, como algumas vezes somos levados a pensar, ela só se constitui se formos desafiados a romper com os modelos conservadores, ou de visão de senso comum que tendem a se instalar, quando não

temos muito claros os pressupostos teóricos que fundamentam nossa ação docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Assim, as políticas de educação no Ensino Superior precisam contemplar a abordagem educacional contemporânea e para isso devem abrir novos espaços para a discussão dos atuais contextos inclusivos (CHICON *et al.*, 2011).

Enquanto isto não ocorre, de acordo Cruz e Glat (2014, p. 264):

[...] o ensino superior aponta como culpados a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarrar-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo, chega-se à educação infantil e daí às “famílias desestruturadas”, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma. (CRUZ; GLAT, 2014, p. 264).

Assim com a crítica descomprometida, a culpabilização nada acrescenta à superação do estado de coisas que nos circunda. É responsabilidade do Ensino Superior, portanto, ressignificar esses três ou quatro anos de preparação profissional formal (CRUZ; GLAT, 2014). Como mencionado por Tardif (2000, p. 21): “[...] já é tempo de os professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino [...]”. (TARDIF, 2000, p. 21).

Não se trata aqui de transferir responsabilidade, nem muito menos culpabilizar este ou aquele segmento de nosso sistema de

ensino, mas, antes, assumir as atribuições e contribuições que podem ser dadas por cada um que o compõe (CRUZ; GLAT, 2014).

Enquanto não superarmos a ideia de currículo como um amontoado de conteúdos desarticulados, desencontrados, cada qual no seu quadrado, continuaremos a parecer mais fábrica do que escola (CRUZ; GLAT, 2014). A distribuição de informação durante três ou quatro anos pode ser considerada mais do que uma pseudoformação. Como esperar dos docentes da Educação Básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais, se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação.

Conforme Neira (2016), o currículo forma pessoas como sujeitos particulares, isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos sujeitos (SILVA, 1996). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das *coisas* do mundo, o que influencia fortemente a construção de suas representações (NEIRA, 2016).

Se for aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996), ganha relevância toda investigação que evidencie seus possíveis efeitos. Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar, segundo Neira (2016), que, ao promover o contato com determinados *textos* culturais, o currículo influencia nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

A Educação Física não se encontra no currículo por acaso ou por vontade de alguns. Para Santin (2003), é um conhecimento carregado de cultura, porém, em detrimento da valorização social da cognição, o movimento humano passou para o segundo plano na elaboração e execução teórico-prática do currículo de cada etapa da Educação Básica. Todavia, ao que se percebe, o professor de Educação Física também descaracterizou de sentido emancipador a sua prática pedagógica.

Embora a legislação brasileira garanta o acesso e a permanência de estudantes com deficiência preferencialmente nas escolas comuns da rede regular de ensino, a inclusão ainda é uma realidade distante na maioria das escolas do país (CHICON *et al.*, 2011).

Um fator preocupante é a ausência de indicadores que possam precisar quem são os estudantes e suas respectivas necessidades especiais no processo educacional. Sem esse mapeamento, ficamos sempre em terreno de hipóteses, sustentáveis ou não. No Brasil, estudos reportam a frequente queixa de professores de Educação Física quanto à escassez de informações e ao desconhecimento acerca das características e NEE dos estudantes com deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014). No exemplo citado a seguir por um dos participantes da pesquisa, dá-se um isolamento do docente na identificação da deficiência e da forma adequada de conferir suporte pedagógico às suas atividades, como se a demanda fosse estritamente do docente. Onde estão as estruturas educacionais nesse momento?

[...] **eu era recém-formada. A instituição não havia me comunicado** anteriormente sobre o caso dele e soube ao entrar em aula com a turma. A professora regente que me salientou sobre o quadro clínico do aluno. **Fiquei “petrificada”**, porque não sabia como reorganizar a aula para ele participar e não conhecia nada a respeito da doença. A instituição não possuía auxiliar. Meu primeiro pensamento

foi o de **não permitir que ele participasse daquela aula** até que eu pudesse estudar a doença e saber a forma de readaptar a aula para ele [...] (Participante 5a, grifo nosso).

Para Muster e Alves (2018), constituem obstáculos ao processo de inclusão: a ausência de informações precisas referentes ao aluno com deficiência; a falta de um diagnóstico preciso das NEE desse aluno no âmbito da Educação Física, bem como de recursos materiais e serviços de apoio adequados; a insuficiência na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física; a carência de profissionais de apoio durante as aulas; a ausência de indicativos para adequar os referenciais curriculares da área; e as atitudes inadequadas de profissionais despreparados.

Para Cruz e Glat (2014), assumir a inclusão como princípio significa formular ideias que perdurem e valham a pena ser coletivamente perseguidas pode ser o projeto a se materializar nos cursos de licenciatura.

Os questionamentos levantados por este estudo, obtidos com a utilização de fragmentos da recordação dos participantes, nos faz assumir as limitações das referidas interpretações.

A escolha pelo curso de Educação Física carrega consigo também o valor social que lhe é atribuído, pois entre os participantes da pesquisa a prática esportiva foi motivadora, bem como o incentivo de alguns professores da Educação Básica e de algumas famílias.

Tal condição docente carrega, também, a realidade dos que desembarcaram nessa atividade como única opção de sustento e sobrevivência, e não como escolha por vocação ou trajetória. Dar conta desse desafio e de demandas como as que se apresentam no curso deste trabalho não é pouco; mas são questões relevantes que precisam ser contempladas no preparo do docente que vai para o *front* com o aluno, por vezes, um aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Por meio do aligeiramento da formação superior assumidamente defendido pelo Estado, o ensino superior pouco consegue modificar em relação ao nível de consciência social de muitos dos seus alunos.

Em se tratando do assunto referente à pessoa com deficiência, as discussões se tornam cada vez mais simplificadas, como se somente o discurso sobre o que é determinada deficiência fosse suficiente para o futuro professor por si só internalizar as informações e elaborar uma aula com a participação de todos os alunos (com e sem deficiência).

O contato precoce com a pessoa com deficiência, influenciou no desenvolvimento das ações para o aluno com deficiência, e ainda o referido curso superior pelo qual os participantes passaram pouco contribuiu para o desenvolvimento das ações relacionadas ao atendimento do aluno com deficiência nas aulas regulares.

Assim, é fundamental também promover estudos de cunho multidisciplinar relacionados aos familiares dos alunos com deficiência no sentido de verificar: o que realmente os familiares sabem sobre a deficiência de seus filhos? O que a escola sabe sobre seus alunos com deficiência? Seria a escola o único lugar para recebê-los?

Do mesmo modo, pesquisas relacionadas à aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica, com a perspectiva de auxiliá-la na construção de ações para melhoria da formação docente de modo a contemplar a realidade e desafios da educação para a pessoa com deficiência, bem como o atendimento com maior qualidade institucional geral ao aluno com deficiência, devem ser apoiadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 329-338, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/?lang=pt> Acesso em: 15 jan. 2022.

ANDRADE, M. P. Reforma Curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em educação Física da UFSJ. *In*: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB, 2007. p. 45-56.

AVILA, L. T. G.; SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 22, n. 2, p. 597-610, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufg.br/Movimento/article/view/56840> Acesso em: 19 jan. 2022.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316012010.pdf> Acesso em: 19 jan. 2022.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BISSOLI-SILVA, C. S. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)**, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994. **Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-765-16-dezembro-1994-377237-norma-pe.html> Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338529003.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

CHICON, J. F. *et al.* Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 4, p. 185-202, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/21257> Acesso em: 15 dez. 2021.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfj8TbsjLvvYjnNzQbx7K/?lang=pt> Acesso em: 19 jan. 2022.

DE OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. Formação em educação especial no Brasil: retrospectiva e perspectiva contemporânea. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 14, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FALEIROS, V. P. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2022.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 387-404, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gK-nHDTZwMdyns3JG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 dez. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570104.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-97, 2000. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/cef/uploads/arquivo/v14%20n1%20artigo6.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia Fihrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOVISOLO, H. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Motriz, Rio Claro**, v. 8, n. 3, p. 99-103, 2002. Disponível em: <http://files.educacao-fisica-ucp-pitanga.webnode.com/200000619-4bd194dc4a/Ed.%20FisicaLovisolo.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MUNSTER, M A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 14, n. 2, 2013. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3612> Acesso em: 25 jan. 2022.

MUNSTER, M. A. V.; ALVES, M. L. T. Educação física e inclusão de estudantes com deficiências no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/sobama/article/view/8739> Acesso em: 10 dez. 2021

NEIRA, M. G. O currículo de educação física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago./dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997> Acesso em: 20 jan. 2022.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa** [on-line], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 dez. 2021.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. *In*: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. (orgs.). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 4. ed. rev. e ampl. Barueri, SP: Manole 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP/Queiroz, 1984.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, p. 259-266, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ZWHhnWVq664LzFVfYXTSbvp/?format=html&lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2022.

RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/291961990_Novas_perspectivas_na_formacao_profissional_em_Educacao_Fisica/links/5b68411b45851584787f29af/Novas-perspectivas-na-formacao-profissional-em-Educacao-Fisica.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTIN, S. **Uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, B. R. **Entre a vitimização e a divinização: a pessoa com deficiência em viver a vida.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2238/1/000437891-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SOUZA, A. S. **O conhecimento dos professores da Leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275470/1/Souza_AdalbertodosSantos_M.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2008.