

O ESTÁGIO NA ÁREA DE NATAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: NARRATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS

THE INTERNSHIP IN THE SWIMMING AREA FOR PEOPLE WITH DISABILITIES: INTERNS' NARRATIVES

Jorge Marcos Ramos

Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo

Historicamente a falta de professores e o aumento da necessidade desse profissional fizeram com que diversas políticas relacionadas à ampliação do acesso à educação superior fossem apresentadas sem o devido controle na qualidade dos cursos de formação docente. Além disso, o pouco contato com o dia a dia do ser professor proporciona dificuldades e dúvidas para os recém-formados. Nesse sentido, a vivência prática do estágio passa a ser uma oportunidade de aprender a lidar com a complexidade inerente ao desenvolvimento de aulas. O objetivo deste trabalho é apresentar a opinião dos estagiários em relação à participação no estágio e investigar seu papel na formação inicial. Do tipo qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio da análise das narrativas de 16 ex-estagiários do Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André, que oferece aulas de natação para pessoas com deficiência. Para os participantes, o estágio contribuiu de maneira significativa em sua formação profissional e pessoal, principalmente no que se refere à prática de atividades físicas para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Atividade Motora Adaptada. Natação Adaptada. Pessoas com Deficiência. Estágio Supervisionado.

Abstract

Historically, the lack of teachers and the increased need for this profession meant that several policies related to expanding access to higher education were presented without due control over the quality of teacher training courses. Furthermore, little contact with the day-to-day life of being a teacher creates difficulties and doubts for recent graduates. In this sense, the practical experience of the internship becomes an opportunity to learn how to deal with the complexity inherent in developing classes. The objective of this work is to present the opinion of interns regarding participation in the internship and investigate their role in initial training. Qualitative research was conducted by analyzing the narratives of 16 former interns from the Adapted Swimming Support Center of Santo André, which offers swimming classes for people with disabilities. For the participants, the internship contributed significantly to their professional and personal training, especially concerning the practice of physical activities for people with disabilities.

Keywords: Adapted Motor Activity. Adapted Swimming. Disabled People. Supervised Internship.

1 Introdução

O desprestígio da profissão docente no Brasil parece resultar de uma história de marginalidade que o magistério vive no Ensino Superior desde o período imperial. A falta de recursos para sua implementação e aprimoramento é observada desde o início.

Em 15 de outubro de 1827, foi sancionada, por D. Pedro I a Lei Geral, a primeira lei educacional do Brasil. Em 17 artigos, ela determinou a criação de escolas de primeiras letras para todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Brasil, 1827); porém, por questões orçamentárias e a falta de professores, a lei não se efetivou.

Diante dessas dificuldades, o governo imperial inaugurou a tradição brasileira da descentralização das políticas educacionais, autorizando as Assembleias Provinciais a criarem escolas para o atendimento da educação primária.

Nesse momento, os governantes das províncias se deram conta de que era impossível manter escolas sem professores e assim a formação de professores nascia pela mão da instância mais frágil e desprovida de recursos que eram as províncias (Gondra; Schueler, 2008).

Vale destacar que o aligeiramento na formação de professores já era observado no art. 5º da referida Lei (Brasil, 1827, grifo nosso), na qual é pontuado que os professores que não tinham a necessária instrução deveriam instruir-se em curto espaço de tempo:

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitães. (grifo nosso).

Em 1880, a criação da Escola Normal do Município da Corte foi um fato decisivo para a história da formação de professores no país. Contudo, somente 47 anos depois, em 1927, ela ganhou um espaço próprio, assumindo o novo nome de Instituto de Educação do Rio de Janeiro, existente até os dias atuais (Gondra; Schueler, 2008).

Em relação ao provimento de recursos para a educação e conseqüentemente para a formação de professores, somente na Constituição Federal (CF) de 1934 (Brasil, 1934) é que foram definidos mecanismos de financiamento, por meio da vinculação de um percentual mínimo dos recursos oriundos dos impostos (Ramos; Tavares, 2021b).

A respectiva vinculação de recursos públicos para o financiamento da educação se fez de maneira intercalada nas diferentes CF, tendo sido subtraída dos documentos durante os períodos ditatoriais, como observado no Estado Novo em 1937 (Brasil, 1937), bem como em 1967 (Brasil, 1967), período que sucedeu a intervenção militar de 1964 (Ramos; Tavares, 2021b).

Dessa forma, a CF de 1988 (Brasil, 1988) preconizou que a União deveria aplicar na educação pelo menos 18% dos recursos oriundos dos impostos por ela arrecadados, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam aplicar pelo menos 25% do volume dos impostos arrecadados. É com esses percentuais destinados à educação que todas as respectivas etapas deveriam ser desenvolvidas: educação infantil e ensinamentos fundamental, médio e superior. Como é possível observar, o Governo Federal continua sendo aquele que menos investe na educação em relação aos percentuais apresentados, como inaugurado no Governo Imperial.

Com a formação em Educação Física não foi diferente. De acordo com Castellani Filho (2010) e Metzner e Rodrigues (2011), foi uma prática construída em especial nas instituições militares (Marinha e Exército) muito antes de se tornar disciplina curricular obrigatória nas escolas de todo o país. A Reforma Couto Ferraz, outorgada em 1851, obrigava sua prática em todas as escolas da corte (Betti, 1991). Já em 1882, Rui Barbosa defendia a inserção das ginásticas nas escolas, sinalizando a atividade física como fundamental para moldar e sustentar o corpo, mantendo-o apto às aprendizagens desenvolvidas pela escola. Após a promulgação da referida reforma, essa proposta se deparou com os mesmos problemas quanto à falta de professores (Castellani Filho, 2010).

Nos últimos 20 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores passaram por transformações em suas normativas. Em 2019, houve a proposta de reformulação da Resolução CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), instituída no governo de Dilma Rousseff e que teve sua trajetória marcada por um longo processo de construção democrática, que propiciou o diálogo com professores, entidades e o meio acadêmico (Dourado, 2015; Freitas; Molina, 2020; Silva; Ortigão, 2020).

Por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que revogou a Resolução de 2015 (Brasil, 2015). Desse modo, sem uma discussão ampliada, o documento passou a nortear os processos de elaboração e reformulação referentes à formação dos professores (Silva; Ortigão, 2020).

Para além da falta de professores, no texto do novo documento, o professor se tornou o grande responsável pela aprendizagem do aluno, bem como também pelo seu insucesso. Nesse sentido é importante refletir sobre a formação de professores, uma vez que, como Tardif (2013) esclarece, culpabilizar os professores pelo baixo desempenho dos estudantes é negligenciar as péssimas condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos no país, o que induz à desvalorização, à inutilidade social e à impotência diante dos problemas de violência nas escolas, da pobreza extrema dos alunos, da falta de apoio das famílias, entre outros.

[...] como tendência no contexto das reformas é o aligeiramento dos cursos de formação, seja em cursos rápidos ou condensados e simplificados ministrados por faculdades de qualidade duvidosa, seja em cursos à distância ou em cursos baratos voltados para uma formação focada no mercado (Hypólito, 2019, p. 197).

Dentro do cenário da formação inicial do professor, o estágio se constitui como um relevante instrumento em diversas perspectivas, sendo essencial para o desenvolvimento e a construção da identidade profissional.

No tocante à legislação, a Lei n. 11.788/2008 (Brasil, 2008) regulamenta o estágio na atualidade de forma geral, sem especificidade na educação. A Resolução n. 6/2018 (Brasil, 2018) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e fundamenta o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Educação Física, e a Resolução n. 2/2019 (Brasil, 2019) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, como já pontuado.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar a opinião dos estagiários em relação à participação no estágio e investigar seu papel na formação inicial.

2 Método

Do tipo qualitativo, este estudo foi realizado por meio da análise das narrativas dos participantes sobre o estágio na área de natação para pessoas com deficiência. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001).

Para isso, apoia-se nos estudos de Clandinin e Connelly (2015), que contribuíram para a interpretação dos fenômenos na forma de pesquisa narrativa e as aproximações dos relatos escritos com as pesquisas (auto)biográficas, considerando a subjetividade individual, possibilitando que a voz do sujeito possa ser ouvida, pois são seus fragmentos de memórias que contribuíram para a composição das suas múltiplas histórias (Souza, 2006).

2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Apoio à Natação Adaptada de Santo André (NANASA), que é um equipamento público, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santo André, localizada na região do grande ABC, no Estado de São Paulo – Brasil.

O espaço oferece aulas de natação adaptada para pessoas com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física, múltiplas e autistas), com idade a partir de 4 anos. As aulas têm duração de 40 minutos, duas vezes por semana (terça/quinta ou quarta/sexta). A permanência do aluno é de até 4 semestres e, ao final desse período, é concedido um certificado descrevendo o que ele consegue realizar no interior da piscina com auxílio e/ou de maneira independente.

Em relação ao estágio remunerado, o contrato é via Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e tem duração de 2 anos ou encerra-se com a conclusão do curso de graduação do estagiário. Este participa ativamente no desenvolvimento das atividades, desde o planejamento até o desenvolvimento das ações. Todo o processo ocorre com a supervisão constante do coordenador do espaço, bem como dos professores de Educação Física que compõem a equipe.

Às segundas-feiras são realizadas formações práticas e teóricas para qualificar o serviço e também é feito o planejamento semanal das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Esses momentos contam com a participação ativa dos estagiários e professores, sob orientação e supervisão do coordenador do espaço.

2.2 Os participantes

A pesquisa foi realizada com 16 ex-estagiários do espaço, enumerados de 1 a 16 e tratados genericamente como “participantes”, a fim de resguardar sua identificação e para que se sentissem à vontade para responder às perguntas sem nenhum constrangimento.

Durante o processo de formação, eles tiveram a oportunidade de estagiar na área de natação adaptada para pessoas com deficiência. Entre eles, 11 declararam ser do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A idade média dos participantes foi de 29 anos.

Todos provenientes de instituições privadas, 8 participantes relataram que cursaram a graduação no modelo híbrido (aulas presenciais com algumas disciplinas na modalidade a distância), enquanto os demais tiveram aulas no modelo totalmente presencial. Quanto à conclusão do curso, 10 tornaram-se Bacharéis em Educação Física e os outros 6 tornaram-se Licenciados e Bacharéis em Educação Física.

Dos 16 participantes, apenas 2 já tinham trabalhado com natação antes do estágio. Sobre experiência anterior de trabalho com pessoas com deficiência, 7 disseram que já tiveram e 9 não. Por fim, 15 informaram que, antes do estágio, já tiveram contato com pessoas com deficiência (na família, na escola, algum vizinho etc.) e somente 1 relatou que no estágio foi seu primeiro contato.

O contato precoce da maioria dos participantes, como apontado, parece favorecer o maior respeito diante do aluno com alguma deficiência. A referida situação vai ao encontro do estudo de Ramos (2023, p. 167):

No estudo em questão, os participantes revelaram que as atitudes de seus familiares em relação à pessoa com deficiência sempre foram pautadas no respeito ao próximo e na valorização das diferenças. Essas atitudes também foram encontradas nos relatos dos participantes ao se referirem às conversas que têm com seus filhos na atualidade.

O contato precoce com a pessoa com deficiência foi um dos pontos apresentados pelos participantes. A maior aceitação no trato com a pessoa com deficiência pode estar relacionada a esse fato, bem como ao respeito e à valorização da diferença defendidos por seus familiares durante o desenvolvimento desses sujeitos.

Segundo Tardif (2008), a experiência social do indivíduo, construída durante sua trajetória de vida, isto é, dentro e fora do espaço educacional, interfere, influencia e de alguma forma modela suas ações e interações, promovendo a hierarquização das suas escolhas fazendo uma filtragem de acordo com a valorização em maior ou menor proporção daquilo que irá ou não aprender.

2.3 Desenvolvimento

Para verificar a opinião dos participantes em relação ao período em que estagiaram no NANASA, foi disponibilizado um questionário por meio do Google Forms, com o propósito de coletar informações pessoais, bem como específicas sobre a participação no estágio de natação para pessoas com deficiência.

A coleta das informações específicas do estágio foi realizada por meio de um questionário composto por 7 questões abertas, para que os participantes expusessem livremente suas opiniões (Quadro 1).

Quadro 1 – Questões referentes ao estágio de natação para pessoas com deficiência

Questões	
1	Você teve alguma disciplina, no seu curso de formação, referente à pessoa com deficiência?
2	Como a referida disciplina foi desenvolvida (aulas práticas e teóricas)?
3	Descreva quais eram as suas expectativas ao iniciar o estágio no NANASA (receios, medos, dúvidas).
4	A sua universidade realizou parcerias para que você tivesse facilidade em relação à busca por estágio?
5	O estágio no NANASA contribuiu para a sua formação profissional e pessoal? Descreva os principais pontos.
6	Como é a sua relação com o aluno com deficiência após o estágio no NANASA? O estágio contribuiu para uma visão mais ampliada em relação à pessoa com deficiência?
7	Deixe aqui, de maneira geral, a sua opinião em relação ao período que estagiou no NANASA. Relação com os profissionais e alunos do espaço.

Fonte: elaboração própria.

Após contato preliminar via WhatsApp com os participantes, foi disponibilizado o *link* do questionário e eles tiveram uma semana para respondê-lo. Finalmente, orientou-se que a participação era livre e voluntária e que a qualquer momento, independentemente do motivo, poderiam desistir da pesquisa, não havendo bônus nem ônus ao decidir espontaneamente concluí-la.

3 Discussão

A formação em nível superior do professor só foi alterada com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). Antes da LDB, no Brasil havia dois tipos de formação de professores: uma com formação secundária para as séries iniciais do ensino fundamental; e outra para as demais séries, que exigia a formação em nível superior. Após a aprovação da LDB, para ser professor, independentemente da série em que iria atuar, a formação em nível superior passou a ser necessária. Os cursos tradicionais de magistério foram encerrados por completo somente no ano de 2007 (Tanuri, 2000).

Entre idas e vindas, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Nota Técnica n. 003/2010 (Brasil, 2010), apresentou um novo conjunto de normas e prazos sobre a formação superior em Educação Física para todo o país. Nesse documento ficou definido que, a partir do ano de 2005, o curso de Educação Física seria dividido em duas graduações distintas: a Licenciatura e o Bacharelado. O licenciado está habilitado a atuar com a docência no componente curricular Educação Física, ofertado na Educação Básica. Já o bacharel está habilitado a atuar nas atividades físicas e/ou desportivas que não estejam vinculadas ao componente curricular Educação Física, ofertado na Educação Básica.

Com isso, o graduando que desejasse atuar nesses dois campos deveria ingressar e se formar em dois cursos distintos, comprovados por meio da expedição de dois diplomas e, evidentemente, estagiar no campo de intervenção correspondente às respectivas formações.

De acordo com a Resolução n. 6/2018, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física, o curso será composto por duas formações específicas, Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física (Brasil, 2018). O ano de 2020 foi o prazo final para que os cursos de Educação Física se adequassem às determinações dessa resolução, que se torna o marco legal da referida formação.

Já a formação em Educação Física para pessoas com deficiência passou a ser uma disciplina no respectivo curso em 1994, quando o Ministério da Educação e do Desporto editou a Portaria 1.793/1994 (Brasil, 1994), recomendando 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 Educação Física. Essa portaria reforçava o que foi preconizado pela Resolução CFE n. 3/1987 (Brasil, 1987), que sugeria a inserção 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, para o futuro professor, conhecimentos sobre a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Essa disciplina se fundamenta nos conhecimentos produzidos pelas áreas da Educação Especial e do Esporte Adaptado (Silva; Seabra Júnior; Araújo, 2008).

Nesse sentido, foi perguntado aos participantes se a grade do curso de formação inicial contemplava essa disciplina (Questão 1): 14 responderam que sim e dois não. Nota-se que, mesmo depois de 30 anos em que o Ministério da Educação e do Desporto editou a Portaria 1.793/1994 (Brasil, 1994), ainda há instituições que não cumprem esse requisito, demonstrando a fragilidade na avaliação e no controle dos cursos de formação de professores.

Aos 14 participantes que cursaram a respectiva disciplina, perguntou-se como ela se desenvolveu (Questão 2): nove disseram que tiveram somente aulas teóricas e cinco tiveram aulas teóricas e práticas.

Foi desenvolvida com aulas teóricas sobre algumas leis e direitos da pessoa com deficiência, algumas características de diversas pessoas com deficiência, genótipos e fenótipo. Já nas aulas práticas eram desenvolvidas atividades para simularmos como seria praticar algumas tarefas do dia a dia sendo pessoa com deficiência, tendo deficiência auditiva, visual, física, e também jogávamos alguns jogos adaptados visando à participação de uma pessoa com deficiência (Participante 2).

Também é possível observar a falta de cuidado em relação à disponibilidade de conteúdo teórico e prático na perspectiva de constituição do ser professor. A defasagem desses conteúdos leva o futuro professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais em detrimento do saber pedagógico especializado. É necessário valorizar a consciência da prática sem desvalorizar a teoria, pois a primeira é transmissora da segunda ao fundamentar os pressupostos da ação (Gorzoni; Davis, 2017).

Segundo Cruz e Glat (2014), essa formação fragilizada assemelha-se a uma linha de montagem cuja esteira de produção é composta por muitos integrantes sem preocupação com seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Esse processo vai sendo naturalizado a tal ponto que os docentes concluem os cursos de licenciatura com a data de *recall* marcada.

É como se houvesse alguém, em algum lugar do curso, que viesse assumir solitariamente a responsabilidade de traduzir e sintetizar tudo que acontece nesses três ou quatro anos de percurso formativo, atribuindo-lhe o devido significado para a docência na educação básica. O espaço eleito para tanto é comumente o estágio supervisionado (Cruz; Glat, 2014, p. 161).

Conforme Ramos, Winckler e Bucoli (2016), a formação inicial (teoria e prática) é de fundamental importância para os futuros profissionais, pois se forem preparados para atender somente grupos homogêneos, não poderemos esperar seu incentivo à cooperação e ao respeito às diferenças.

Nóvoa e Viera (2017) apontam a separação de mundos entre a universidade e o ambiente profissional como um dos principais problemas na formação dos professores. Para os autores, o estágio é a oportunidade de aprendizado no campo de atuação da sua área de formação, antes mesmo da sua formatura.

Conforme Nóvoa (2017), no início da docência é possível observar insegurança diante do contexto social de atuação, dificuldades para se adaptar a essa nova função, ser professor. Sobre isso, foi perguntado aos participantes (Questão 3) quais eram suas expectativas ao iniciar o estágio no NANASA (receios, medos, dúvidas):

Achava que não era para mim. Tinha medo de não conseguir desenvolver o trabalho com as pessoas com deficiência (Participante 1).

Minhas expectativas eram que eu poderia aprender muito com os professores e crescer pessoal e profissionalmente. Meus receios eram de não saber lidar ou conversar com a pessoa com deficiência ou não saber aplicar as atividades durante as aulas. Minhas dúvidas eram sobre a maneira que os alunos iriam nadar e realizar as aulas (Participante 2).

Medo de não ter conhecimento suficiente para lidar com as adversidades (Participante 3).

Receio do desconhecido, não sabia como seria trabalhar com pessoas com deficiência (Participante 4).

Medo de não me adaptar e ter dificuldades em ensinar (Participante 5).

Por não ter experiência com piscina, tinha o receio de que não iria me desenvolver bem, mas foi totalmente diferente (Participante 6).

Receio nenhum, professores ótimos que forneceram todo o suporte (Participante 7).

Foi a primeira experiência com pessoas com deficiência no meio líquido. Fiquei com receio no começo, mas depois desenvolveu tranquilamente (Participante 8).

Não saber lidar com os alunos por ser minha primeira experiência (Participante 9).

Tive muito medo porque não sabia como agir (Participante 10).

Não me sentia tão segura para trabalhar, embora tivesse muita vontade (Participante 11).

Tinha medo de não conseguir lidar com as pessoas com deficiência (Participante 12).

Expectativa de um grande aprendizado (Participante 13).

Eu não sabia nadar, mesmo assim me foi dada a oportunidade, aprendi a nadar, aprendi a ensinar a nadar e trabalho com isso até hoje, sou muito grato (Participante 14).

Acredito que a maioria das dúvidas era como lidar dentro da água, mas tive tutores excelentes que logo sanaram essas dúvidas (Participante 15).

Não conseguir ensinar aqueles que poderiam aprender a nadar, e não desenvolver um bom trabalho com aqueles que precisavam do meu auxílio para se locomover na água (Participante 16).

Como foi possível observar nos relatos dos participantes, a falta de contato com o dia a dia do ser professor proporcionou muita dificuldade e dúvidas. Para Azevedo (2009), a universidade e os espaços para estágio deveriam se unir para possibilitar uma experiência significativa, unindo os saberes apreendidos no âmbito acadêmico com as vivências que só o chão da prática consegue viabilizar.

Contudo, quando perguntado aos participantes se a universidade em que estudaram fez parcerias para facilitar a busca por estágios (Questão 4), seis responderam que sim e 10 responderam que não tiveram apoio; pelo contrário, a burocracia dificultou o processo.

Segundo Cruz e Glat (2014, p. 262), 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.

Segundo Andrade e Resende (2010), nos cursos de formação de professores, o aluno deveria estagiar para verificar a realidade do dia a dia das aulas, pois é a partir dessas observações e das vivências no referido contexto que esse futuro professor refletirá sobre a função pedagógica e isso proporcionará a ele a (re)construção dos seus saberes relacionados à sua formação.

Conforme Gatti (2013), a má qualidade dos cursos destinados à formação docente dos profissionais brasileiros e a precariedade dos estágios - que não têm plano próprio nem nenhuma obrigatoriedade de parcerias que possam ser campo de prática para os

futuros professores - dificultam significativamente o processo formativo. Corroborando com a discussão, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23-24) destacam que:

Os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizado por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica.

A submissão do poder público aos interesses dos organismos internacionais, em especial ao Banco Mundial, faz com que sobretudo a formação de professores seja transformada em produto, como qualquer outro que encontramos nas prateleiras dos “supermercados”. Com esse novo rótulo, a educação agora pode ser comercializada sem uma regulamentação na mesma proporção (Ramos; Tavares, 2021a).

Para Morin (2015), o professor é parte central na condução do processo educacional a quem ele chama de regente da orquestra e a quem confia que pode e deve guiar a revolução pedagógica do conhecimento e do pensamento. Para o autor, a educação deve criar homens capazes de criar novas coisas e não simplesmente replicar o que outros fizeram sem os devidos questionamentos; são necessárias mentes críticas para avaliar e questionar, com propriedade, o que está sendo proposto com a pretensão de melhorar.

Para Tardif (2008), a formação inicial tem por finalidade habituar os futuros professores à prática profissional do ser professor. O autor ainda destaca a importância do aprendizado a partir da experiência prática, pois segundo ele é por meio dela que se tem a oportunidade de aprender a lidar com as surpresas, as incertezas e a complexidade inerente ao desenvolvimento das aulas.

Em relação ao que foi apresentado pelos autores, foi perguntado aos participantes se o estágio do NANASA contribuiu para sua formação profissional e pessoal (Questão 5):

Sim, o conhecimento que eu adquiri, tanto prático quanto teórico, me possibilitou ter mais confiança ao lidar com as pessoas com deficiência (Participante 1).

Sim, contribuiu de maneira efetiva e importante para a minha formação como pessoa, por me mostrar um novo mundo o qual muitas pessoas não conhecem, fazendo com que eu tenha conhecimento para lidar com algumas situações que possivelmente outras pessoas não saberiam como agir. Além do respeito e admiração que eu tenho hoje pela pessoa com deficiência. E profissionalmente pelo fato de ter uma bagagem teórica e prática sobre trabalhar com pessoa com deficiência principalmente na natação (Participante 2).

Sim, formação incrível (Participante 3).

Com toda certeza, de forma pessoal e profissional, empatia, conhecimento e a

prática de como agir (Participante 4).

Demais, aprendi muito e fiz diversas amizades muito importantes (Participante 5).

Sim, apesar de não estar mais trabalhando com pessoas com deficiência e com natação, contribuiu muito na questão pessoal para com a valorização da pessoa com deficiência (Participante 6).

Sim, me fez ver o mundo de outra forma, visando à inclusão (Participante 7).

Muito, o NANASA foi o ponta pé na minha carreira no paradesporto. Foi através do NANASA que entrei no Comitê Paralímpico Brasileiro (Participante 8).

Contribuiu profissionalmente me dando experiência, conteúdos teóricos que incrementaram meu currículo. Pessoalmente me tornou uma pessoa melhor (Participante 9).

Sim, foi a melhor experiência profissional que tive. Me ensinou a olhar de uma forma mais que especial para esse público e me ensinou a ser uma pessoa melhor também (Participante 10).

Sim, sem dúvida me fez ter mais empatia e respeito para com o outro (Participante 11).

Contribuiu de maneira especial em relação ao planejamento de aulas e o desenvolvimento das atividades com os alunos (Participante 12).

Com certeza, me tornei uma pessoa melhor. Os alunos com deficiência, com todas as suas limitações, apresentam uma garra surreal (Participante 13).

Com certeza, a melhor experiência profissional que eu já tive. Depois que trabalhei no NANASA pude ver a realidade de muitos alunos e muitas famílias. Nunca mais eu reclamei da vida (Participante 14).

Resiliência e empatia acredito serem as palavras-chave de toda a vivência no NANASA (Participante 15).

Sim, pois no NANASA aprendi a nadar e ensinar os gestos motores para os alunos. Melhorou a minha relação com as pessoas (Participante 16).

A formação dos professores de Educação Física é muito importante para o processo de inclusão. No entanto, faz-se necessária uma reformulação curricular para que os futuros professores, ao concluírem o curso de Educação Física, tenham condições de assumir uma turma e promover efetivamente essa inclusão (Ramos; Azevedo, 2021).

A formação inicial deve apresentar as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja, o que se deve saber, o que se deve fazer e como se deve ser, respectivamente. Não há como dividir esses conteúdos, o que pode ocorrer é uma ênfase em determinada dimensão (Daólio, 1998).

A universidade, conforme Morin (1999), é uma instituição conservadora, regeneradora e geradora. É conservadora porque integra saberes e valores culturais;

é regeneradora porque atualiza os saberes transmitindo-os às novas gerações; e é geradora porque elabora e processa os novos saberes. Com isso, o ensino deixa de ser formador de profissionais técnicos para promover ao sujeito revisitar seu destino como cidadão sensível. “Não se trata apenas de modernizar a cultura, mas de culturalizar a modernidade” (Morin, 1999, p. 10).

Nessa visão sistêmica, reconhece-se que a formação não responde sozinha pelos resultados, mas justifica-se considerá-la em sua especificidade como política nacional de formação de professores com o papel de coordenar a formulação e implementação de políticas que envolvam os demais entes federativos.

Diante disso, também se buscou verificar como é a relação dos participantes com o aluno com deficiência após o estágio no NANASA (Questão 6). Foram registradas as seguintes respostas:

Consigo olhar com outros olhos. Por mais que cada indivíduo seja único, o NANASA me possibilitou enxergar a necessidade de cada um e aplicar a intervenção necessária (Participante 1).

Relação de respeito e admiração por ele poder fazer qualquer coisa, dentro da sua limitação e individualidade, como qualquer outra pessoa. O NANASA contribuiu positivamente para que eu tivesse hoje uma visão mais ampliada sobre a pessoa com deficiência (Participante 2).

Sim, visão mais ampla (Participante 3).

Muito, não vejo como um abismo, consigo procurar estratégias e métodos para ensinar (Participante 4).

Bem melhor e mais adaptado, contribuiu muito (Participante 5).

De poder ajudar melhor e contribuir melhor com a pessoa com deficiência (Participante 6).

Ótima. Aprendi a entender e respeitar as limitações de cada um (Participante 7).

Contribuiu demais! Hoje tenho outra visão e sigo aprendendo muito com os meus alunos (Participante 8).

Me fez aprender a lidar com pessoas com deficiência na minha vida cotidiana e no meu trabalho (Participante 9).

Sim, visão totalmente diferente desde a abordagem em uma aula e até no meu dia a dia (Participante 10).

Sim, eu já tinha contato e vivência, porém o NANASA me deu a oportunidade de conhecer mais a fundo, na teoria e na prática (Participante 11).

Eu aprendi a entender a limitação das pessoas com e sem deficiência e olhar para o lado da sua superação, desde atividades simples a complexas (Participante 12).

Com certeza ajudou no tratamento, comunicação e vivência (Participante 13).

Com certeza, passei a defender a pessoa com deficiência com unhas e dentes, pois nunca sabemos o dia de amanhã, busco conviver com todos da melhor maneira possível. O NANASA é uma referência, logo quem passar por lá também é, então, hoje onde eu trabalho, todo aluno com alguma deficiência passa a ser meu aluno, sou muito grato por isso (Participante 14).

Com certeza o estágio no NANASA te faz ter uma visão diferente (Participante 15).

Sim, ajudou a entender e saber lidar com cada aluno de maneira diferente (Participante 16).

Pelo estudo narrativo, a experiência, entendida aqui como marca que atravessa a constituição identitária das pessoas, ganha sentidos e significados, que permitem os sujeitos construir uma análise maior sobre si próprio e seu próximo (Larrosa Bondía, 2002). Para o mesmo autor, por meio do exercício da reflexão, é possível compreender as experiências como elemento que nos tocam, nos acontecem para além da mera informação das vivências cotidianas.

Nesse sentido, foi perguntado aos participantes como foi de maneira geral a relação com os profissionais do espaço, com os demais estagiários e com os alunos com deficiência (Questão 7).

O NANASA foi uma escola. Acredito que é uma formação imprescindível para qualquer profissional que queira trabalhar na área. O coordenador foi capaz de tornar o ambiente de trabalho o mais confortável possível, através da forma de lidar com cada um. Sua forma de ensinar e orientar foi fundamental para o desenvolvimento profissional. Quanto aos professores, são muito competentes no que fazem, ensinando e nos permitindo experimentar um novo modo de lidar com cada aluno. Acredito que foi possível aprender com cada um, os demais estagiários eram solícitos em ajudar quando necessário e os alunos me permitiram enxergar a vida de uma outra forma (Participante 1).

Sou eternamente grato, ótima relação com o coordenador e professores nos 2 anos em que fui estagiário no NANASA. O coordenador sempre matinha contato com os estagiários por meio de avaliações individuais e reuniões semanais com relatórios sobre os alunos do NANASA e realizava formações gerais e específicas sobre a pessoa com deficiência. Os professores também, muito preparados e sábios sobre trabalhar com a pessoa com deficiência, sempre passavam diversas dicas e maneiras para realizar alguma atividade. Foi um ambiente de muito respeito e trocas de conhecimento sobre a vida e sobre a pessoa com deficiência, ajudando todas as pessoas e dando sempre exemplos positivos para que eu pudesse levar para a vida toda (Participante 2).

Somente gratidão e pontos positivos (Participante 3).

Não tenho o que reclamar, atenção 100%, orientação tanto do coordenador como dos professores, sempre buscando formas para nos desenvolver (Participante 4).

Todos são ótimas pessoas e muito receptivos, ajudando muito todos os dias (Participantes 5).

Grandes amizades que fazemos, só lá pode realmente trabalhar pessoas de bem (Participante 6).

Ótima relação com todos. O coordenador e os professores são meus amigos até hoje, ótimas pessoas que sempre faziam o impossível em prol do NANASA (Participante 7).

Um ano de NANASA! Acho que foi a melhor experiência da minha vida. Foi no NANASA que descobri o que queria para minha carreira profissional. Sou muito grato a todos os funcionários do NANASA (Participante 8).

Um dos melhores ambientes em que eu trabalhei, onde todos se ajudavam. Muito profissionalismo envolvido de todas as partes (Participante 9).

O NANASA é sensacional, aprendi não só a lidar com esse público, mas também a gerir pessoas com o coordenador (Participante 10).

Foi maravilhoso, o coordenador tinha uma paciência, profissionalismo e carinho pelo que faz que contagia, sempre pronto para ajudar os estagiários. Os professores eram atenciosos demais, e sempre ao nosso lado ensinando e ajudando. Os estagiários, todos com que tive contato, eram muito legais e prestativos. O NANASA sem dúvida é local muito acolhedor e passa um ensinamento não só profissional como para a vida. A melhor parte é ter contato com os alunos e ter uma troca com eles de aprendizado. Sinto falta do NANASA!!! (Participante 11).

Eu gostei muito de estagiar no NANASA, aprendi com os professores, estagiários e toda a equipe que trabalhava no local (Participante 12).

Posso dizer com toda certeza que foi um dos melhores lugares em que trabalhei, mais aprendi do que ensinei. Fui amparado por ótimos profissionais, desde a coordenação, professores e estagiários (Participante 13).

Faltam palavras para agradecer, como eu disse, para mim todos os professores tinham que realizar um estágio obrigatório no NANASA, sou muito grato a Deus pela oportunidade e ao coordenador, pois nem eu mesmo confiava em mim, mas ele acreditou e confiou, hoje sou um professor muito melhor graças à oportunidade que tive no NANASA. Quando eu entrei, estava pensando em desistir da Educação Física, mas o coordenador me deu uma referência, me fez entender o que eu poderia fazer, e o que eu poderia me tornar, quantas pessoas ajudar através da educação física, isso vai ficar marcado para sempre, pois até hoje por onde passo, quando falo que trabalhei no NANASA, as pessoas me olham diferente e portas se abrem, essa experiência é para poucos e sou muito grato por ter feito parte dessa história maravilhosa e por ter aproveitado ao máximo cada dia (Participantes 14).

Só tenho elogios e agradecer o meu tempo de estágio no NANASA, fui muito bem acolhida e todos sempre estavam dispostos a dividir conhecimento, isso é um diferencial (Participantes 15).

O ambiente era ótimo de trabalhar, sempre tive uma relação boa com o coordenador e professores e demais estagiários. Com os alunos, sempre procurei ter o melhor relacionamento, para ter um ambiente agradável para mim e para eles (Participantes 16).

Os questionamentos levantados por este estudo, obtidos com a utilização da recordação dos ex-estagiários, fazem assumir as limitações das referidas interpretações. O que se mostrou diante dos relatos é que a participação no estágio foi significativa para a constituição do ser professor nos participantes. Mesmo diante dos receios e das dúvidas, as orientações e parcerias foram fundamentais para a permanência no respectivo estágio e a contribuição na sua formação profissional.

4 Considerações possíveis

A falta de professores e o aumento da necessidade desse profissional fizeram com que diversas políticas relacionadas à ampliação do acesso à educação superior fossem apresentadas sem o devido controle na qualidade dos respectivos cursos de formação, sendo essa uma fragilidade observada desde o período imperial.

A submissão do Brasil à lógica neoliberal vai se traduzir em uma violenta ofensiva contra as conquistas sociais, entre elas a educação pública, gratuita e de qualidade.

Com o propósito de responder ao objetivo deste trabalho, observou-se no decorrer da pesquisa o distanciamento dos mundos: a universidade e os espaços de estágio, o que interfere na formação inicial do futuro professor.

A realização de parcerias com diferentes espaços para o desenvolvimento dos estágios facilitaria a disponibilidade das vagas, tornaria mais fácil e, acima de tudo, mais significativa a formação inicial. Deixar a cargo somente dos alunos da graduação a busca por essas vagas é um risco, tendo em vista que por vezes a universidade se prende somente às obrigações burocráticas do estágio.

Assim, por meio dos relatos, verificou-se que o estágio no NANASA contribuiu de maneira significativa na formação profissional e pessoal dos participantes, o que corroboram os apontamentos dos pesquisadores que tratam do assunto, principalmente no tocante à prática de atividade física para pessoas com deficiência.

Referências

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/viewFile/6474/2653>. Acesso em: 10 dez. 2023.

AZEVEDO, M. A. R. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052009-190433/en.php. Acesso em: 10 jan. 2024.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de julho de 1934)*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967*. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 71, pt. I, 1827. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica n. 003/2010*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2010/N38_DEZEMBRO/18_O_SISTEMA_INFORMA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CFE n. 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). Brasília, DF: MEC/CFE, 1987. Disponível em: www.crefsp.gov.br/portal-da-transparencia/legislacao/leis/resolucao-cfe-no-3,-de-16-de-junho-de-1987. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CASTELLANI FILHO, L. *A educação física no Brasil: a história que não se conta*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/zKXfj8TbsjLvvYjnNzQbx7K/?lang=pt&format=html. Acesso em: 20 fev. 2024.

DAÓLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em educação física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 111-115, 1998. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3852/2646>. Acesso em: 5 fev. 2024.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Acesso em: www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=html&lang=pt. Acesso em: 5 fev. 2024.

FREITAS, S. C.; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?lang=pt&format=html. Acesso em: 10 fev. 2024.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. F. M. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2024.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

METZNER, A. C.; RODRIGUES, W. A. Educação física escolar brasileira: do Brasil império até os dias atuais. *Revista Fafibe online*, Bebedouro, v. 4, n. 4, mar. 2011. Disponível em: www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011211147.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. Disponível em: www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217. Acesso em: 28 dez. 2023.

RAMOS, J. M. *Fragmentos das trajetórias de vida de professores de Educação Física: aproximações da atuação com a pessoa com deficiência*. São Paulo: Dialética, 2023.

RAMOS, J. M.; AZEVEDO, A. B. Caminhando para a inclusão: narrativa de vida de uma professora de Educação Física e a pessoa com deficiência. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 22, n. 2, p. 277-294, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204811>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAMOS, J. M.; TAVARES, S. M. N. Educação física EAD e a formação do saber fazer: profissionalização ou improvisação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, [online]. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2021a. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/14560> Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, J. M.; TAVARES, S. M. N. Financiamento da educação e o gasto por aluno: entre avanços e recuos. *Cadernos de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 40, p. 61-82, 2021b. Disponível em: www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/1036273/0. Acesso em: 10 dez. 2023.

RAMOS, J. M.; WINCKLER, C.; BUCIOLI, S. A. Educação inclusiva na perspectiva dos professores de educação física do município de Santo André. *Conexões*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8645959>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SILVA, A. A. P.; ORTIGÃO, M. I. R. O curso de Pedagogia e os retrocessos na legislação educacional: uma ofensiva às possibilidades de formação crítica. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 95-116, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300095&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. *Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 28 dez. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/. Acesso em: 4 fev. 2024.

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

Notas sobre o autor

Jorge Marcos Ramos
Universidade Metodista de São Paulo
educacao.ramos@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3401-2715>

Recebido em: 07/02/2024

Reformulado em: 25/03/2024

Aceito em: 25/03/2024