

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

PAULO ROBERTO BRANCATTI

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS
PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O OLHAR DOS
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DA FCT/UNESP**

Presidente Prudente

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

PAULO ROBERTO BRANCATTI

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO CONSTRUÍDAS A PARTIR DOS
PROJETOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O OLHAR DOS
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DA FCT/UNESP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Presidente Prudente

2018

B816t	<p>Brancatti, Paulo Roberto</p> <p>Trajétórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária : o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP / Paulo Roberto Brancatti. -- Presidente Prudente, 2018</p> <p>185 f. : il., tabs., fotos, mapas</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Renata Portela Rinaldi</p> <p>1. Trajetória. 2. Formação. 3. Educação física adaptada. 4. Extensão universitária. 5. História da vida. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO


TÍTULO DA TESE: Trajetórias de formação construídas a partir dos projetos de extensão universitária: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em educação física da FCT/UNESP

AUTOR: PAULO ROBERTO BRANCATTI

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Prof. Dr. MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
Departamento de Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente


Prof. Dr. RAUL ANTONIO FRAGOSO NETO
Departamento de Fisioterapia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho


Profa. Dra. ANDRÉIA NUNES MILITÃO
UEMS / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul


Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO
Departamento de Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 27 de setembro de 2018

AGRADECIMENTOS

A defesa de uma Tese de Doutorado representa mais uma etapa do processo formativo nessa minha trajetória docente que começou em 1985 como professor da Rede Pública do Estado de São Paulo e, também em Escolas Particulares, até ingressar no magistério no ensino superior na FCT/UNESP em 1995 como professor Mestre.

E, nesse sentido, quero tecer alguns agradecimentos a todos que me ajudaram na concretização de mais essa etapa da minha vida. Aqueles meus amigos e familiares que residem em Piracicaba, minha terra natal e outros espalhados pelo Brasil que torceram muito por mim.

Quando o projeto Atividade Motora Adaptada (AMA) nasceu, tinha como parceiras de trabalho as minhas amigas e colegas do Departamento de Fisioterapia, Eliana Ferrari Chagas e Tânia Boffi, que também são lembradas, em vários momentos, pelos participantes da pesquisa nas entrevistas realizadas.

Ao Professor Raul Antônio Fragoso Neto que me acompanhou desde o início da minha vida acadêmica na FCT/UNESP, como Professor Orientador, enquanto eu era professor Mestre.

A Patrícia Regina de Souza que fez todas as transcrições das entrevistas com os participantes da pesquisa.

A Gisele Silva Araújo que ficou responsável de produzir os mapas geográficos que ilustram os locais de origens, os locais de continuidades nos estudos e os locais de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

As minhas amigas Lonise Zengo, Loiane Maria Zengo Orbolato e Juliana Dalbem, estudantes do Mestrado e Doutorado, que ajudaram na realização das entrevistas que aconteceram na FCT/UNESP, durante o mês de janeiro de 2018.

A Samanta Kasper, estudante do mestrado e Professora de Língua Inglesa que fez o Abstract da Tese.

Aos oitos participantes, egressos do curso de licenciatura em Educação Física, que gentilmente se dispuseram a colaborar com nossa pesquisa: Jair Brito, Cássia Brants, Marcos Roberto L. Alves, Eduardo Bausas, Everton de Oliveira, João Paulo Casteletti, José Carlos Cellos e Lucas Santos.

Aos atletas da equipe de Basquete sobre rodas e do Atletismo que foram fonte e origem de todo esse processo de estudos, em especial aqueles que ainda estão em atividade e, aqueles que já não estão mais em atividades esportivas, mas que reconhecem nosso trabalho e dedicação desde a origem do Projeto.

A Professora Renata Portela Rinaldi que entendeu minha trajetória de vida acadêmica envolvendo as pessoas com deficiências nesses 18 anos de existência dos Projetos da Educação Física Adaptada (EFA) e soube encontrar um meio termo para ‘casar’ as participações dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física aos Projetos, em relação à formação profissional do Educador Físico para atuarem na área da EFA.

A todos que, embora não foram citados, como diversos egressos que passaram pelos projetos, contribuíram de alguma forma para a concretização desta pesquisa.

Aos meus amigos que sempre torceram por mim nessa busca constante de ingresso num Programa de Pós-graduação.

À minha mãe, meus irmãos e parentes que, mesmo distantes, souberam da minha dedicação ao trabalho com pessoas deficientes e entenderam minhas angústias e hoje se alegram e compartilham comigo mais essa conquista.

E, por fim, a minha família que suportou minhas impaciências, os dias e noites que precisei para estudar, pesquisar e escrever a Tese.

Beijos à Adriana, Marina e Victória.

“O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna” (BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, o saber apreendido a partir da experiência é significativo e construtivo para o sujeito que participa de eventos acadêmicos e científicos, enquanto sujeito aprendiz em movimento.

RESUMO

A pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), teve como principal objetivo identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Extensão Universitária para a formação e construção de suas trajetórias profissionais. A investigação ancorou-se na abordagem qualitativa, de cunho fenomenológico, por meio do trabalho com Histórias de Vida e Relatos Orais. Participaram do estudo oito professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, que frequentaram os projetos Universitários em Educação Física Adaptada ao longo dos últimos dezessete anos (1999-2016) e que atuam na área da Educação Física Escolar e Adaptada. Os procedimentos de coleta de dados pautaram-se na pesquisa documental (a partir dos registros escritos produzidos ao longo dos anos de desenvolvimento dos projetos) e na memória dos participantes da pesquisa, instrumento essencial no trabalho com histórias de vida e relatos orais, por promover a retomada da experiência vivida durante os percursos de formação inicial e construção da trajetória profissional. Para tanto, os instrumentos de coleta de dados foram os questionários, o memorial descritivo e a entrevista semiestruturada. A análise dos dados se pautou numa perspectiva descritiva e analítica. Os resultados do estudo revelaram a importância da extensão universitária para a formação inicial e profissional dos egressos, como momento importante de aprendizagem da profissão ao qual recorrem para enfrentamento dos desafios profissionais cotidianos. Manifestam a relevância de fazer parte de uma pesquisa que recupera memórias do tempo de estudante e ao participarem dos projetos da Educação Física Escolar e Adaptada expressaram alegrias e satisfação por recordar as ações acadêmicas e experiências vividas com as pessoas deficientes integrantes dos projetos, relembram os desafios e as dificuldades enfrentadas por eles na preparação das atividades, na tomada de decisão ‘do quê’ fazer em momentos difíceis, apontam os encontros com os colegas e professores para leituras de textos como subsídio para compreender os desafios que apareciam, relatam com entusiasmo as participações em eventos e congressos científicos e acadêmicos da área e também nos eventos esportivos como espaço e tempo importantes de aprendizagem profissional e de onde eles acreditam ter apreendido muito sobre os diversos tipos de deficiências e as suas necessidades diárias, de acordo com a sensibilidade física, motora, afetiva e social das pessoas com deficiência. Expressaram a gratidão pela oportunidade que tiveram de participar desses projetos que ajudaram somar na formação acadêmica, a vontade de continuar estudando na área

e também atuar nela, seja na Educação Básica, na Educação Superior ou em Entidades esportivas em várias localidades do país. E, por fim, consideramos essencial que pesquisas dessa natureza resgatem e valorizem a extensão universitária como princípio formativo importante na formação inicial de professores. Da mesma forma, também colabore para o crescimento da área da Educação Física Escolar e Adaptada em várias frentes, pela continuidade dos projetos de extensão na FCT/UNESP, bem como para formar e incentivar os futuros profissionais da Educação Física para o trabalho com a pessoa com deficiência e desse modo incentiva-las a ingressarem numa modalidade desportiva, como meio de ligação entre a Universidade e a comunidade. Para tanto, a valorização da extensão universitária por meio do apoio institucional torna-se fundamental, pois a diminuição ou extensão dos recursos traz prejuízos irreversíveis para a universidade, para a formação inicial dos futuros profissionais e para a comunidade direta ou indiretamente envolvida como se percebeu, a partir das memórias dos participantes, em especial na área da área da atividade motora adaptada.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Extensão universitária. Educação física adaptada. Histórias de vida. Trajetória profissional.

ABSTRACT

This PhD research developed at the Postgraduate Program in Education of Sao Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", at the Faculty of Science and Technology (FCT/UNESP) aimed to identify and analyze, from the perspective of graduate students of the Teacher Training Course in Physical Education of FCT / UNESP, the contributions of the engagement in University Extension projects for the formation and construction of their professional trajectories. The research had a qualitative and phenomenological nature and used Life Stories and Oral Reports. Eight graduate teachers from the Teacher Training Course in Physical Education of FCT / UNESP who attended the University projects in Adapted Physical Education over the last seventeen years (2000-2017) and that work in the area of Physical and Adapted School Education took part in the study. The data collection procedures were based on documentary research (from the written records produced throughout the years of the projects development) and in the memory of the research participants, an essential tool when working with life histories and oral reports, since it promotes the resumption of what was experienced during the initial training and the construction of the professional trajectory. To do so, the instruments of data collection were the questionnaires, the descriptive memorial and the semi-structured interview. The analysis of the data was based on a descriptive and analytical perspective. The results of the study revealed the importance of the university extension in the initial and professional training of the graduates, as an important moment of the profession learning to which they resort to face daily professional challenges. They demonstrate the relevance of being part of a research that recovers memories of the studying time and when participating in the projects of Physical and Adapted School Education expressed joy and satisfaction to remember the academic actions and experiences lived with the disabled people who are part of the projects, they also remember the challenges and the difficulties faced when preparing activities, in deciding what to do in difficult moments, point out the meetings with colleagues and teachers to read texts as a subsidy to understand the challenges that emerged, enthusiastically report the participation in scientific and academic events and congresses in the area and also in sporting events, such as an important space and time for professional development and where they believe having learning a lot about the different types of deficiencies and their daily needs according to the physical, motor, affective and social of people with disabilities. They expressed their gratitude for having the opportunity of participating in these projects, which increased in their academic formation the desire to continue studying in the area and also to work in it, being it in Basic Education, Higher

Education or Sports Entities in several places of the country. Finally, we consider it essential that a research of this nature rescues and values university extension as an important formative principle in initial teacher training. In the same way, it also collaborates for the growth of the Physical and Adapted School Education area in several aspects, for the continuity of extension projects in FCT/UNESP, as well as to train and encourage future Physical Education professionals to work with the person with disability and thereby encourage them to join a sporting modality as a means of connecting the University with the community. To reach that, the valorization of university extension through institutional support becomes fundamental, since the reduction or raise of resources brings irreversible damages to the university, to the initial training of future professionals and to the community directly or indirectly involved, as perceived from the participants' memories, especially in the field of the adapted motor activity area.

Keywords: Initial teacher training. University extension. Adapted Physical Education. Life stories. Professional trajectory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetivos do Projeto AMA apresentados no Congresso de Educação Física da UFRN	22
Figura 2 - Fotos das atividades do Projeto “AMA”	23
Figura 3 - Resultados das atividades do Projeto AMA	24
Figura 4 - 1ª Diretoria da ADAPP	27
Figura 5 - Matéria Revista Poli “Superando limites”	67
Figura 6 - Capa do DVD produzido em 2008, pela TV Cultura em parceria com a Proex e FAAC da UNESP de Bauru.....	68
Figura 7 - Reportagens do Jornal “O Imparcial”	68
Figura 8 - Mapas geográficos: origem e formação inicial, pós-graduação e locais de trabalhos dos participantes da pesquisa	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Periódicos consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa.....	62
Gráfico 2 - Temas encontrados nos periódicos, segundo a classificação <i>WebQualis</i>	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização das etapas do projeto considerando o seu período de desenvolvimento, característica do projeto e documentos selecionados para análise	69
Quadro 2 - Perfil dos participantes do estudo.....	84
Quadro 3 - Apresentação dos conceitos sobre Professor de Educação Física.....	105
Quadro 4 - Formação inicial e a participação nos projetos de EFA: influências no início da carreira	121
Quadro 5 - Sistematização dos elementos extraídos dos instrumentos de coletas dos sujeitos: memorial, questionários e entrevistas	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos resultados consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa.....	61
Tabela 2 - Números de títulos encontrados nos estratos <i>WebQualis</i>	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ADAPP: Associação de Desporto Adaptado de Presidente Prudente

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AMA: Atividade Motora Adaptada

APB: Academia Paralímpica Brasileira

APAE: Associação de pais e excepcionais

BAE I e II: Bolsa de Apoio Estudantil

CEBS: Comunidade Eclesial de Base

CEUNSP: Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – Campus de Itu

CBC: Confederação Brasileira de Canoagem

CPB: Comitê Paralímpico Brasileiro

CEP: Comissão de Ética e Pesquisa

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Espanha

DEF: Departamento de Educação Física da FCT/UNESP

DF: Departamento de Fisioterapia da FCT/UNESP

DENOMINAÇÕES: Autismo

C.F: Classificação funcional

D.A: Deficiência Auditiva

D.I: Deficiência Intelectual

D.F: Deficiência Física

D.V: Deficiência Visual

P.C: Paralisia Cerebral

EFA: Educação Física Adaptada

EFE: Educação Física Escolar

EJA: Educação de Jovens Adultos

FAAC: Faculdade de Arquitetura, artes e cultura da UNESP – Campus de Bauru.

FCT: Faculdade de Ciências e Tecnologias

FPBSR: Federação Paulista de Basquete sobre Rodas

FUNDUNESP: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP

H.V: História de Vida

H.O: História Oral

IPC: Centro Paralímpico Internacional

LAPS: Laboratório de Atividades Psicomotoras
LAR: Laboratório de Atividades Recreativas
LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPE: Núcleo de Apoio Pedagógico
NURC: Projeto da Norma Urbana Linguística Culta
PAE: Programa de Apoio Estudantil
PCD: Pessoas com Deficiências
PAE: Programa de Auxílio ao Estudante
PMD: Prefeitura Municipal de Dourados
PMI: Prefeitura Municipal de Indaiatuba
PMSA: Prefeitura Municipal de Santo Anastácio
PROEX: Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação
SAPE: Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEMEPP: Secretaria Municipal de Esportes de Presidente Prudente
SESC: Serviço Social do Comércio
SESI: Serviço Social da Indústria
SOBAMA: Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada
T.A.: Tecnologia Assistiva
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T.L.: Teologia da Libertação
UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados
UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos
UFVVSF: Universidade Federal do Vale São Francisco
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE: Universidade Nove de Julho
UNOESTE: Universidade do Oeste Paulista
VUNESP: Fundação para os Vestibulares da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Trajatória pessoal e profissional.....	18
1.2	Breve contextualização e justificativa da pesquisa	21
1.3	Delimitação do problema de pesquisa.....	28
2	REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1	Formação inicial e histórias de vida: alguns apontamentos	35
2.2	Educação Física e a formação docente: algumas considerações.....	42
2.3	Atividade motora adaptada	47
2.4	Esporte adaptado	48
2.5	Educação Física escolar e Educação Física adaptada	49
2.6	Educação Física escolar e inclusão	51
2.7	Movimento corporal e Educação Física.....	52
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	58
3.1	A pesquisa bibliográfica.....	59
3.2	A pesquisa documental	64
3.3	Fenomenologia e história de vida	70
3.3.1	A subjetividade fenomenológica.....	74
3.3.2	História de vida	76
3.4	Participantes do estudo.....	82
3.5	Procedimentos para a coleta dos dados	88
3.6	Procedimentos de análise dos dados	91
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	93
4.1	Memórias dos egressos sobre a formação na educação básica e sua influência na escolha pela profissão	93
4.2	A escolha da docência como profissão e a participação no projeto de EFA.....	97
4.3	Projetos de extensão universitária na ótica dos egressos	110
4.4	A construção da trajetória profissional: do início na carreira aos dias atuais	131
4.5	Revelações percebidas a partir da memória dos egressos	141
5	CONCLUSÃO	150
	REFERÊNCIAS	161
	ANEXO A - Reportagem do Jornal da UNESP (Reitoria) que na época era impresso e online..	
	180

ANEXO B - Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista, sob o número: 2.396.383 de 23/11/2017	182
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido	184
APÊNDICE A - Memorial descritivo.....	171
APÊNDICE B – Questionários.....	173
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista	177

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória pessoal e profissional

Considerando que minha trajetória pessoal e profissional se encontra amalgamadas ao desenvolvimento do Projeto de Extensão Universitária, objeto de análise aqui empreendida considero importante, relatar sobre a minha trajetória profissional e a motivação que me levou ao desenvolvimento desta na Pós-graduação em Educação na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). Apropriando-me do Trabalho com História de Vida retorno à minha memória para localizar no tempo quando meu exercício profissional na área da educação começou e de que maneira ela se constituiu.

Tudo começou em 1979, quando ingressei no Seminário Santo Afonso, em Aparecida, onde morei por um ano, realizei estudos complementares de formação geral (filosofia, introdução à teologia, técnicas de redação e aulas de francês), também realizei trabalhos pastorais na cidade, tudo com objetivo de descobrir se seguiria na vida religiosa.

Em 1980, com 20 anos e como todo jovem que aspira algo na vida, fui estudar em Campinas, na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) o curso de graduação em Filosofia, este era condição *sine qua non* para seguir os estudos no Seminário e também um curso aberto às várias congregações religiosas e, então, todo um novo universo começou em mim, pois vivia insistentemente pensando em ser padre.

Esse desejo emergia devido ter tido uma educação tradicional católica e o ingresso na universidade me possibilitaria entrar para a vida religiosa. Com tudo, não foi isso exatamente o que aconteceu. O mundo estudantil universitário era intenso, como as tarefas, estudos e compromissos com as disciplinas do curso, o movimento estudantil dentro da PUCCAMP, envolvimento político na cidade, festas em repúblicas estudantis, passeatas e greves oriundas dos sindicatos, contrários à situação da época, que era o período inicial dos anos de 1980 onde se prevalecia ainda a Ditadura Civil e Militar e toda uma ordem estabelecida para não ser questionada e nem perturbada conforme acontecia na sociedade.

Durante minha permanência no Seminário em Campinas e estudando na PUCCAMP, e devido contatos com outros estudantes (seminaristas e outros), conheci o movimento religioso chamado Teologia da Libertação, o que me levou para um engajamento nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) que servia como fortalecimento de setores mais abertos às causas

sociais da Igreja Católica que priorizava a opção preferencial pelos pobres, conforme documentos de orientações da vida religiosa. Devido ao meu engajamento nesse movimento e a descoberta de uma nova atitude em relação ao futuro, fui trabalhar em Hortolândia nas CEBS.

Em 1981 começou a surgir no interior do Seminário em Campinas, alguns grupos de estudantes que advogavam a ideia de uma formação para padres mais aberta e engajada nas comunidades da Cidade e Região e esses grupos se reuniam para conversar, realizar leituras e propor novas alternativas para os padres diretores da Instituição.

Participar desses encontros era um momento gratificante, pois líamos textos que geralmente não eram apresentados em aula. Para muitos professores nossa atitude revelava certa rebeldia contra o sistema de formação adotada pela Igreja tradicional. E na medida em que o grupo reunia, a participação aumentava, e o interesse pelo grupo despertava nos demais colegas do Seminário. (BRANCATTI, 2011, p. 30).

Com o crescimento dos grupos no interior do Seminário e o aumento do questionamento sobre a “vida comunitária” e a geração de estudantes mais críticos, a solução foi o banimento desses grupos pelos padres formadores, numa atitude meio drástica onde o diálogo cessava para os grupos, tornando a situação insuportável de convivência. Por isso, fomos comunicados que devíamos deixar o Seminário para viver nossa própria vida.

A saída de grupo do Seminário foi traumática por um lado e benéfica de outro. Alguns dos colegas estavam no Seminário há anos e tomar uma decisão de sair não foi fácil, pois tudo o que receberam durante os anos de formação pesava na hora da decisão e isso incomodava interiormente. No entanto, a união do grupo permitia a alguns sentirem-se mais seguros para decidir. (BRANCATTI, 2011, p. 35).

Com a decisão de sair do seminário, em 1984 experimentei pela primeira vez à docência, ainda como estudante do curso de Filosofia, lecionando para uma 6ª série que naquela época era caracterizado como 1º grau, com uma disciplina chamada “Educação Moral e Cívica”. Era de caráter ditatorial, inventada pelo Sistema Educacional Federal e chancelada pela Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 (BRASIL, 1971), que instituiu a mesma e também outra disciplina denominada “Organização Social e Políticas Brasileira” em substituição às disciplinas de cunho humanistas como Filosofia, História e Geografia, impondo valores, direitos e normas éticas de acordo com os ideais apregoados pelo regime militar que durou até 1985.

Em 1985, já com a conclusão do Curso de Filosofia, fui trabalhar como professor nas Cidades de Sumaré e de Nova Odessa lecionando as disciplinas de História e Filosofia, específicas para o Ensino do 2º. Grau e atuei em escolas públicas e particulares. Durante esse

período, fiz o curso de graduação em Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). No período de 1991 a 1993 também frequentei o curso de pós-graduação de mestrado em nível de *stricto-sensu* em “Filosofia da Educação” pela UNIMEP, defendendo a dissertação intitulada: “O ensino de filosofia no 2º. Grau: uma necessidade da leitura do cotidiano”. Trabalhei até o ano de 1994, com as disciplinas de Filosofia, História e Educação Física, quando prestei concurso público para o ensino superior na disciplina de “Estágio Supervisionado em Educação Física”, pertencente ao Departamento de Educação da FCT/UNESP. Ao ser aprovado no concurso, assumi o cargo em fevereiro de 1995, me tornando um professor de ensino superior em uma universidade pública no estado de São Paulo, cargo que ocupo até hoje.

Quando cheguei a Presidente Prudente para trabalhar no Ensino Superior me senti surpreso, feliz e também inseguro pelos desafios a que viria acontecer naquele momento. Lembro-me que fui apresentado aos colegas do Departamento de Educação e que teria uns 30 dias para pensar e elaborar um projeto de pesquisa, a ser entregue para cumprir o estágio probatório de três anos na universidade. Naquele momento me senti inseguro, pois devido às experiências anteriores do Ensino de 1º e 2º graus, não sabia pensar num projeto de pesquisa para aquele momento, e com ajuda de um colega da área da Educação Física, elaborei um projeto trienal sobre o “A corporeidade e educação”. E, com o passar dos anos, fui me interessando pela área do esporte para pessoas com deficiências, devido a uma pequena experiência num projeto dessa natureza que acontecia (e ainda acontece) na Prefeitura Municipal de Piracicaba, onde trabalhei por um ano como Professor de Educação Física do Município.

Com o passar dos anos, atuando no campo da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Física, a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física deixou de existir devido às diversas reformulações curriculares dos cursos que formam professores e eu assumi outras que eram compatíveis com minha formação, como as de Introdução à Educação e Filosofia da Educação no Curso de Educação Física. De 2005 até 2010 ministrei a disciplina “Educação Física para pessoas com deficiências”, também no curso de Licenciatura em Educação Física.

Atualmente, ministro as disciplinas de “História da Educação” e “Educação Física e Esportes para pessoas deficientes” no Curso de Licenciatura em Educação Física, e “Metodologia de Pesquisa” e “Fundamentos da Educação Física na Educação Básica” no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Além das atividades de docência, ao longo do tempo também me envolvi com atividades de extensão universitária, coordenando os Projetos de Extensão: “Basquete sobre rodas” e “Atletismo para pessoas com deficiências” desde o ano 2000.

Após essa breve apresentação sobre a trajetória de formação pessoal e profissional, cabe na sequência indicar os motivos para implantar um Projeto de Extensão Universitária com intenção de oferecer a população com deficiência a prática desportiva e, conseqüentemente, inclui-las no meio social e, também, a proposta de inserção dos estudantes de Educação Física e Fisioterapia nos referidos projetos, apoiando sua formação inicial e instrumentalizando-os para atuarem na área da Educação Física Adaptada (EFA).

1.2 Breve contextualização e justificativa da pesquisa

Antes de cadastrar o Projeto Atividade Motora Adaptada (AMA) na Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, eu, como professor da Disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física que ministrava no 4º ano, durante o período de 1995 a 1998, propus aos estudantes realizarem estágios em Escolas que tivessem salas de recursos para atender alunos com deficiências. Nesse sentido, vários estudantes do Curso de Licenciatura de Educação Física da FCT/UNESP aderiram à ideia e foram estagiar nessas escolas. Foi a partir dessas intervenções que decidimos implantar o Projeto no interior da FCT/UNESP, com objetivo de aproximar a universidade e as escolas públicas, trazendo os alunos deficiências visual, auditiva e física que estavam na escola para as atividades no Campus e incentivar os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física a se envolverem com essa área da AMA.

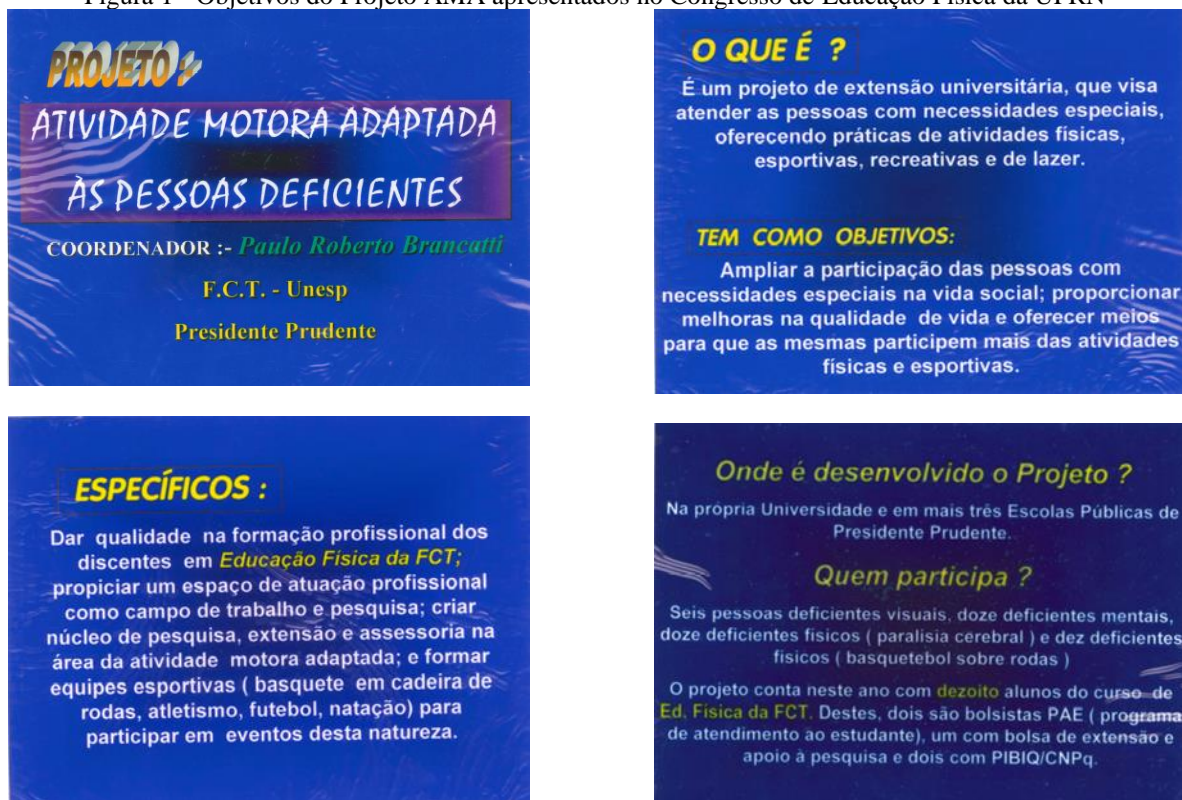
Em 2000 foi proposto, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP (PROEX), o primeiro projeto de Educação Física Adaptada (EFA) na FCT/UNESP, denominado “Atividade Motora Adaptada” – AMA (BRANCATTI; BOFI; CHAGAS, 1999). A proposta caracterizou-se como iniciativa de três docentes da FCT/UNESP, sendo um do curso de Educação Física e duas do curso de Fisioterapia.

Naquela ocasião tinha como objetivos, trabalhar a atividade motora adaptada em pessoas com necessidades educativas especiais dentre elas, um grupo de estudantes com deficiência visual de uma escola pública do município de Presidente Prudente e outra escola que atendia a um grupo de estudantes com deficiência auditiva. Tínhamos o propósito de desenvolver práticas esportivas, recreativas e de lazer, visando à participação das mesmas na vida social, proporcionando melhorias na qualidade de vida. E como objetivos específicos:

[...] dar qualidade na formação profissional dos alunos da FCT/UNESP; propiciar um espaço de atuação profissional como campo de trabalho e de pesquisa; atender esta população através do trabalho de extensão universitária à comunidade; criar um núcleo de pesquisa, extensão e assessoria na área da atividade motora adaptada e por fim, formar equipes de basquete sobre rodas, atletismo, futebol para cegos, natação, etc. para participar e até competir em eventos desta natureza. (BRANCATTI; BOFI; CHAGAS, 1999, p. 3).

Naquela ocasião, em novembro de 2000, apresentamos pela primeira vez os resultados da experiência desenvolvida no Congresso de Educação Física que aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esse resgate foi possível a partir dos documentos arquivados e que são apresentados abaixo, com as denominações da época:

Figura 1 - Objetivos do Projeto AMA apresentados no Congresso de Educação Física da UFRN



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2000).

Para seu desenvolvimento, o projeto contava com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP para as aplicações das atividades didáticas que eram previamente planejadas e discutidas, sob a supervisão dos coordenadores. Essas atividades, envolvendo o desenvolvimento de habilidades motoras, exercícios físicos, atletismo, basquete sobre rodas e exercícios com bola para deficientes visuais ocorriam no espaço da

escola e também nas dependências da universidade, como ginásio de esportes, pista de atletismo, sala de dança e na área externa composta por uma parte gramada.

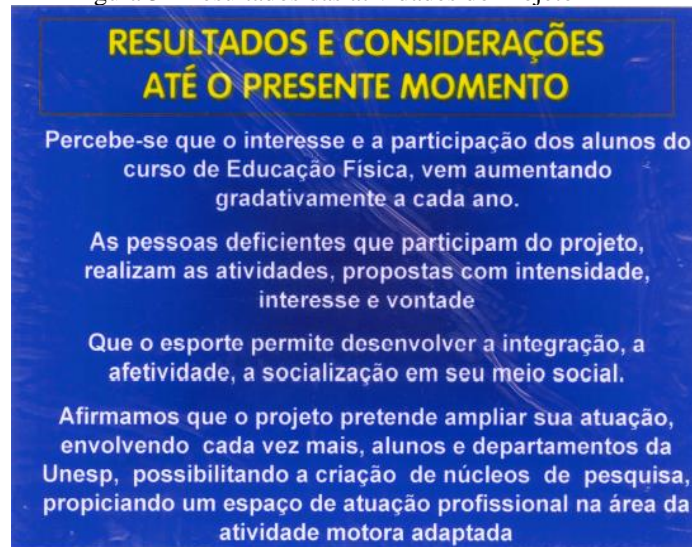
Figura 2 - Fotos das atividades do Projeto “AMA”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2000).

Os principais resultados obtidos com o trabalho, também foram apresentados no evento na UFRN e podem ser observados a partir da sistematização na Figura 3.

Figura 3 - Resultados das atividades do Projeto AMA



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2000).

Com os resultados obtidos pelas ações do projeto até aquele momento, Brancatti (1999) definiu a experiência como uma proposta inovadora, pois se tentava integrar as atividades de estágio supervisionado obrigatório para a formação inicial, com os projetos em desenvolvimento e ressalta a importância da mesma para a formação dos estudantes do curso de licenciatura.

Sendo uma experiência inovadora neste tipo de estágio, percebemos que os alunos envolvidos no mesmo mostraram-se satisfeitos com o trabalho realizado. Isso permite entender que o desenvolvimento de programas ou projetos de pesquisas que envolvem pessoas com deficiência reforça a ideia de que os estágios são momentos de possibilidades concretas de problematização da prática pedagógica. (BRANCATTI, 1999, p. 280).

Posteriormente, no início dos anos 2000, as atividades físicas e recreativas dos projetos foram estendidas a um grupo de pessoas com deficiência física, naquela ocasião e, coincidentemente, todas eram cadeirantes e vítimas de acidentes automobilísticos. Esse grupo era composto por seis pessoas (cinco homens e uma mulher). As atividades propostas para eles foram o Basquetebol em cadeira de rodas adaptadas do basquetebol convencional, mais precisamente, os fundamentos básicos, como passes, dribles, arremessos e sistemas de jogos.

E por que optamos pela modalidade do basquete sobre rodas para credenciar e oficializar o mesmo institucionalmente? Porque, segundo Adams (1985), tecendo estudos sobre a história dos esportes em cadeira de rodas, confirma que,

Os homens deficientes pós-guerra mundial, começaram a praticar esse esporte na cadeira de rodas, até que vários times foram oficialmente organizados. Assim, o basquetebol tornou-se o primeiro esporte em cadeiras de rodas organizado da história. (ADAMS, 1985, p. 38).

Os encontros com o grupo de cadeirantes ocorriam duas vezes durante a semana, no interior do ginásio de esportes da FCT/UNESP. Vale ressaltar, desde a sua idealização, o projeto sempre contou com a presença de estudantes bolsistas e voluntários do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, pois durante o período de 17 anos (1999-2016), o projeto teve aprovação da PROEX, que concedeu recursos financeiros para aquisição de materiais, assim como bolsas de auxílio acadêmico aos estudantes envolvidos no projeto.

A garantia desses recursos e bolsas, aos estudantes, possibilitou a eles a realização de várias atividades acadêmicas e científicas, entre elas: dedicação integral às atividades do projeto, reuniões de planejamentos das atividades, participação em eventos científicos e de extensão da área, com apresentação de artigos e trabalhos com relatos dos resultados da experiência, realização de cursos de formação complementar, e desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso.

Com o passar dos anos e diante dos resultados obtidos e da ampliação do público-alvo atendido, a partir do ano de 2005, o Projeto AMA (Atividade Motora Adaptada) foi desmembrado em duas modalidades, a saber: “Basquetebol sobre rodas” e “Atletismo adaptado”. Ambos os projetos foram cadastrados junto à PROEX e desde então, até os dias atuais, têm o apoio por meio de auxílio financeiro e bolsas de estudo (aos estudantes) que viabilizam o desenvolvimento das ações dos projetos junto à comunidade e também envolvendo os licenciados.

O público-alvo atendido pelo projeto do Atletismo Adaptado era de pessoas com deficiência física e visual. As atividades desenvolvidas no projeto do atletismo eram: as modalidades do arremesso de peso, lançamento de dardo e de disco e, também, as corridas de velocidades de 100, 200 e 400 metros rasos. Os integrantes do projeto, tantos os alunos voluntários como os bolsistas (PAE e PROEX), juntamente com os atletas, participavam de eventos desportivos programados durante o ano no Estado de São Paulo e em outros estados do Brasil.

Já o público atendido pelo Projeto do Basquete sobre Rodas é de pessoas com deficiência física (paraplégicos, amputados, congênitos), pois o esporte é adaptado ao tipo de característica física dessas pessoas. Os integrantes do projeto participam de campeonatos e torneio definidos no calendário desportivo durante o ano.

Os estudantes bolsistas atuam nos projetos como corresponsáveis, ministrando as atividades de treinamentos, acompanhamentos dos atletas nas viagens programadas e nos encontros de planejamento junto e sob a supervisão do coordenador. Além dessas ações, os estudantes participam de eventos acadêmicos com apresentação de trabalhos que relatam os resultados obtidos nas experiências dos projetos e a frequência em cursos de formação complementar.

No ano de 2012, por meio do Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (PROGRAD), foi instituído um projeto denominado “Educação Física e Esportes para os alunos com deficiência visual” para ser desenvolvido em uma Escola Pública Estadual do município de Presidente Prudente. Três estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP tiveram bolsa de estudos e participaram continuamente do projeto durante o biênio 2012-2013.

Como resultados desse projeto, os estudantes e o professor coordenador afirmam:

[...] que foi importante e significativo o trabalho desenvolvido entre 2012 e 2013, e que o mesmo pode propiciar momentos de grande valia aos alunos matriculados na Escola, com possibilidades de participarem futuramente das Paralimpíadas escolares realizadas anualmente pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, além, claro de contribuir com a formação dos futuros profissionais da Educação Física contemplando dessa maneira, a área do esporte adaptado que vem numa crescente no país que promete, de certa maneira, incentivar as diversas modalidades desportivas no âmbito escolar. Expressando satisfação aos alunos e os resultados obtidos, procuramos respeitar sua individualidade o que permitiu o desenvolvimento do trabalho nesses dois anos seguidos o que demonstra que pode colaborar na superação de dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem na área da Educação Física Escolar. (BRANCATTI; ROSA; VALES, 2015, p. 11-12).

Em 2015, também pelo Programa Núcleo de Ensino, instituímos o projeto denominado “Iniciação desportiva aos alunos com deficiências físicas, visuais e intelectuais” proposto para ser desenvolvido em outra escola pública estadual no município de Presidente Prudente. Tal projeto aconteceu em parceria com a Coordenadoria da Pessoa com Deficiências de Presidente Prudente e conta com atuação de duas estudantes do curso de Licenciatura Educação Física da FCT/UNESP, subsidiadas com bolsa de estudos. Cabe lembrar que as proposituras de projetos de extensão ou mesmo no âmbito da PROGRAD emergem a partir das demandas advindas da comunidade e permitem uma aproximação da universidade com as escolas públicas no município.

Junto com essas ações, e a partir das necessidades dos Projetos de Extensão e para dar mais suporte financeiro e patrocínios, em 03 de dezembro de 2007 foi fundada a Associação de

Desporto Adaptado de Presidente Prudente onde contou com docentes da FCT/UNESP, alunos participantes dos projetos e atletas das modalidades de atletismo, natação e basquete sobre rodas, além de pessoas simpatizantes do esporte adaptado oriundos da comunidade.

Com a fundação da Associação, ampliou-se a possibilidade formar atletas paralímpicos com objetivos de incluí-los em modalidades desportivas com garantias de mais apoio externo, pois com a Associação em evidência, novos parceiros foram agregando às atividades da mesma. Parceiros como a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, por meio da Secretaria Municipal de Esportes e também algumas empresas da Cidade e Região que já colaboram com recursos financeiros à Associação, além, é claro, com a Associação vislumbrou-se as possibilidades de organização de eventos desportivos e também a realização de cursos de formação aos estudantes e professores interessados na área do esporte adaptado.

Figura 4 - 1ª Diretoria da ADAPP



Fonte: Arquivo pessoal do autor (03 dez. 2007).

A 1ª Diretoria da ADAPP teve como presidente Paulo Roberto Brancatti, professor do curso de Educação Física da UNESP, o vice-presidente João Venâncio de Oliveira, jogador que integra a equipe de basquete sobre rodas da universidade, o primeiro tesoureiro Tércio Marcos Garcia, o segundo tesoureiro Anderson Renato Ciabattari, também jogadores de basquete sobre rodas, o primeiro secretário Eduardo Armando Bausas, estudante de Educação Física e, como segunda secretária, a professora de curso de Fisioterapia da UNESP Eliane Ferrari Chagas.

Ao descrever essa breve contextualização histórica do trabalho da Educação Física Adaptada no âmbito dos projetos de ensino e extensão na FCT/UNESP, envolvendo licenciandos do curso de Educação Física e a comunidade, acredita-se apresentar as motivações

peçoais e sociais para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a sua relevância por compreender, a partir da ótica dos egressos, a contribuição dessa experiência para seu desenvolvimento profissional após o ingresso na carreira.

1.3 Delimitação do problema de pesquisa

Com o objetivo de compreender de que forma o tema investigado compareceu nas pesquisas mais recentemente e legitimar a sua relevância acadêmica e científica, foi realizado um levantamento bibliográfico¹ a partir das produções do Portal de Periódicos da CAPES, qualificadas nos estratos de avaliação *WebQualis* A1, A2, B1 e B2. Definimos como recorte temporal o período compreendido de 2010 a 2015 e como descritores os seguintes termos: história de vida, trajetórias de vida, memórias e representações, relatos orais, formação de professores, saberes docentes e egressos dos cursos de Educação Física, representações sociais e narrativas. Foi realizada uma leitura e análise dos títulos e resumos de todos os textos encontrados, excluindo-se aqueles que não tinham vinculação com os descritores definidos previamente. Por meio desse processo foram encontrados 40 textos que versavam sobre o tema da pesquisa e que se constituíram como *corpus* de análise deste trabalho.

Os resultados desse exaustivo trabalho revelaram que dos artigos científicos publicados nos periódicos qualificados no estrato A1 foram selecionados apenas 09 textos no período e as principais temáticas e problemas identificados por meio dos resumos referem-se ao eixo principal denominado “Formação de Professor”. Os temas verificados foram: políticas de formação inicial de professores em nível superior; saberes docentes de professores de educação profissional; competências essenciais ao desempenho da atividade docente; constituição da identidade, da educação e da memória dos acadêmicos em narrativas autobiográficas. Entre os possíveis problemas elencados pelos autores nos resumos está em apresentar estudos e discussões sobre os diversos conceitos que tematizam a questão da formação docente, dentre eles, as trajetórias de vida acadêmica e profissional; saberes da docência e memória histórica e a inserção do profissional em fisioterapia no mercado de trabalho.

Quando analisamos o aspecto metodológico dos trabalhos, verificamos que em 44,5% dos textos foi utilizado o método a história de vida e memória, no desenvolvimento das pesquisas que originaram o artigo. E nos demais aparecem a pesquisa qualitativa, amostragem

¹ O detalhamento sobre o desenvolvimento desta etapa está descrito na seção de Delineamento Metodológico deste trabalho.

estratificada, a utilização de questionários, identificação de fatores na formação docente e narrativas autobiográficas. Quanto aos participantes das pesquisas, pudemos identificar que há prevalência no trabalho com professores, mas foram identificados a variante “grupos” caracterizados como professores, estudantes e a educação de adultos. Nos procedimentos de análises destacam-se alguns blocos de temas que complementam e representam alguns temas em comuns, como as trajetórias de vida, memória e representações sociais. Um bloco sobre o tema de história de vida e relatos orais e somente um resumo utilizou-se da formação profissional em fisioterapia.

Nas análises dos resumos consultados pôde se perceber que os mesmos apresentam resultados satisfatórios e interessantes para a compreensão do tema Formação de Professor, revelando pesquisas com temas diversificados como: diversidades sociais, históricas e familiares; reconhecimentos/conhecimento e competências do papel pedagógico, uso da memória, inserção no mercado de trabalho e por fim, o uso das histórias de vida como processo em devir, inacabado, dialógico, que se insere no âmbito das relações interpessoais e que olhado a partir de um prisma crítico e humanista, implicam sempre distintos tipos de relações de poder, traduzidas na trajetória de vida pela filiação, pela ideologia, pela religião, e pela apropriação simbólica de toda uma linguagem social, que ao serem investigadas e explicitadas criticamente podem dar origem a um processo com características de *autopoieseis*, que consideramos essencial em educação (BARROS, 2013).

A análise das produções obtidas nos periódicos qualificados no estrato A2, 16 em seu total, as principais temáticas e problemas identificados referem-se ao conceito metodológico da história de vida e narrativas docentes (50%) destacando alguns temas específicos como: quando, onde, com quem e como se formam educandos; a inclusão do estudante com deficiência visual nas aulas de Física; formação dos Professores de Educação Física em relação à inclusão escolar; ensino colaborativo nas narrativas das professoras em escolas públicas municipais e programa de formação continuada. Os principais problemas apontados pelos autores estão em apresentar estudos e discussões sobre os diversos conceitos que tematizam a questão da formação docente versando sobre os conceitos de práticas educativas, percurso teórico-metodológico da história de vida e representações sociais.

Nos aspectos metodológicos, verificou-se que utilizaram a história de vida (31,2%), representações sociais e narrativas autobiográficas (18,75%) e o ensino colaborativo. Entre os instrumentos metodológicos identificados na coleta de dados, verificou-se o uso de entrevistas, filmagens das aulas de Educação Física, saberes docentes em escolas de educação infantil e

utilização da técnica de grupo focal articulado ao discurso do sujeito no Ensino de Física aos alunos com deficiência visual. Como participantes, os diferentes dos achados nas publicações dos estratos A1, verificamos a participação de vários sujeitos identificados na categoria de grupos de estudantes cegos, professoras colaboradoras, formação continuada e alunos dos 1º e 4º Anos dos Cursos de Letras História. Somente num artigo os sujeitos identificados são Professores de Educação Física.

Os resultados dos resumos analisados refletem a metodologia de história de vida e relatos orais como uma boa alternativa metodológica de pesquisas na área educacional. Nos dois resumos sobre o ensino de Física e a inclusão, um deles apresentou como resultado o indicador de que os estudantes de Física não aceitam que deficientes visuais aprendam Física revelando uma forte questão de preconceito. Já o outro apresenta passos que indicam elaborações de estratégias e materiais didáticos específicos para estudantes cegos na aprendizagem de Física na educação básica. Ainda, na produção intitulada “Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à inclusão Escolar”, a única em que os professores são participantes da pesquisa, observa-se na conclusão que os dois professores encontraram dificuldades para incluir alunos com deficiências, mas também relatam situações de sucesso a partir das seleções de conteúdo, estratégias de ensino e recursos pedagógicos relacionados à inclusão em aulas de Educação Física Escolar.

Destacam-se também os resultados de um dos artigos que versa sobre a metodologia do ensino colaborativo na prática docente que potencializa o desenvolvimento profissional. Por fim, um dos artigos que apresenta como resultados as entrevistas narrativas com gestores educacionais responsáveis pela implantação de políticas de inclusão, afirmando que em Educação possui uma dimensão científica e política no aprofundamento teórico e no aporte de ações na efetivação de políticas educacionais.

Nas buscas por produções no estrato B1, foram selecionados seis artigos científicos que apresentavam vinculação com a temática da pesquisa. Desse total, 50% apresentam a temática de representações sociais na formação docente e utilizam da metodologia de história de vida no desenvolvimento dos estudos. Um total de 33% versa sobre histórias de docentes no nível infantil e 16,6% apresentou um estudo sobre o trabalho docente de dois Estados do Brasil (não indica quais) utilizando-se da abordagem socio-histórica e a teoria das representações sociais. As participantes dessas pesquisas foram professoras da educação básica do Município de Santa Maria RS; apresentação sintetizada e comentada dos 50 anos do livro “The social

representations theory”; formação de adultos no Curso de Mestrado em Educação na Universidade do Minho.

Como resultados desses estudos compreende-se que os relatos orais dos sujeitos pesquisados estão fundamentados na teoria das representações sociais, na compreensão de mundo baseados nas relações, acontecimentos, experiências e contextos que acompanham a vida de cada um.

Por fim, ao finalizarmos o levantamento das produções a partir dos periódicos classificados no estrato B2 foram selecionados nove artigos científicos que atendiam ao critério de seleção a partir dos descritores. Dentre as principais temáticas e problemas identificados nesses periódicos, encontram-se a utilização da metodologia de história de vida e relatos orais (44,5%) com os títulos versando sobre a formação de professor, destacando dois temas específicos: um deles relatando a pesquisa qualitativa em ciências humanas com aporte teórico da literatura *bakhtiniana* num estudo de doutorado e outro estudo denominado de “cultura escolar” com objetivo de rever a vida cotidiana a partir da concepção sociocultural. Nos demais aparecem os temas da memória, trajetórias de vida, representação e saberes docentes.

No que se refere a metodologia, verifica-se também o uso de história de vida, pesquisa qualitativa de cunho interpretativa, o pensamento fenomenológico no estudo de memória na reconstrução de vivências passadas em ambientes escolares. Os principais instrumentos metodológicos identificados foram entrevistas com dez participantes professoras do Município de João Pinheiro - MG, pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação e Educação Especial e análise de discurso apoiado na psicologia de Gestalt. Em apenas um dos artigos são identificados como participantes um grupo de professoras, nos demais aparece de modo genérico a categoria “grupos” de estudantes, professores e sujeitos do cotidiano escolar.

Os possíveis resultados identificados nos resumos dos periódicos B2 refletem a metodologia da história de vida como possibilidades de entender o papel docente nessa concepção de pesquisa. Em dois artigos, em que os pesquisadores são espanhóis, também aparecem nos estudos da memória docente, a utilização da história oral para compreender as mudanças e os avanços na área da Educação e das Ciências Humanas. E por fim, um resumo específico que apresente o estudo na área da Educação Especial, discutindo os saberes necessários para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de ensino regular.

Diante dos resultados observados nesse procedimento de revisão da literatura, a partir de pesquisas mais recentes sobre o tema, percebemos que há um grande volume das produções

na área da Educação, entretanto, foram poucos os trabalhos com Histórias de vida e Memórias. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de que nenhuma das pesquisas versava sobre experiências de extensão universitária. Nesse sentido, acreditamos que a presente proposta ganha relevância, também acadêmica e científica visto que a extensão universitária se constitui como um dos pilares da universidade. Dessa forma, a pesquisa procurará responder a seguinte questão geral: Quais as influências e contribuições da participação em projetos de extensão universitária de Educação Física Adaptada para construção de trajetórias profissionais na área, a partir da ótica dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP?

Com o intuito de responder a tais questionamentos, definimos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Extensão Universitária para a formação e construção de trajetórias profissionais.

Objetivos específicos

- Analisar os conhecimentos, habilidades e atitudes que os egressos mobilizaram e construíram no decorrer da experiência de participação nos projetos de Educação Física Adaptada.
- Compreender os conhecimentos e as dificuldades enfrentadas pelos egressos durante a participação nos projetos de extensão universitária para ensinar pessoas com deficiência.
- Analisar as dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira e ao longo de sua trajetória profissional, atuando com pessoas com deficiência, e as estratégias construídas e/ou mobilizadas para o enfrentamento e/ou superação delas.

- Analisar a ressignificação dos saberes profissionais dos egressos, construídos ainda durante a formação inicial para o ensino da pessoa com deficiência, e como influenciaram o exercício da profissão no início da carreira.

Com a definição do problema de pesquisa e dos respectivos objetivos, buscaremos ao final do trabalho defender a seguinte tese: Futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física que experienciam vivências em projetos de extensão universitária sobre Educação Física Adaptada, além das demais dimensões formativas, desenvolvem saberes docentes fundamentais à prática pedagógica adequada junto à pessoa com deficiência.

Essa tese está estruturada em cinco capítulos e para entender como a mesma foi constituída, elencamos na primeira parte, uma apresentação da trajetória pessoal e profissional do pesquisador, e as nuances que fizeram com que a opção profissional acontecesse pelo envolvimento com as pessoas com deficiências na área do esporte. E, ainda, na primeira parte da pesquisa, delimitou-se o problema, utilizando-se de palavras chaves para saber através dos Substratos publicados na área da Educação, temas relacionados à formação de professor com temas advindos da História de Vida, Relatos Orais e Memórias.

O segundo capítulo foi estruturado a partir do referencial teórico da área da Educação Física e a Formação Docente. Para isso, optamos pelos conceitos de formação docente, apresentando ideias da Atividade Motora Adaptada, Esporte Adaptado, Educação Física Escolar e Inclusão e Movimento Corporal e Educação Física, que fundamental a formação docente para trabalhar com pessoas deficientes nos vários ambientes educativos que necessitam do profissional da Educação Física.

No terceiro capítulo, com o delineamento metodológico, apresentamos os caminhos da pesquisa, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental para subsidiar os vários pontos históricos dos Projetos de Extensão. E como suporte epistemológico, optou-se pelo pensamento fenomenológico, mais especificamente, do pensador francês Merleau-Ponty (1994) e seus estudos relacionados à subjetividade e à história dos sujeitos inseridos como o “ser-no-mundo”. A base fundamental dessa opção metodológica adveio da História de Vida e Relatos Orais como fonte de estudos para entender a trajetória dos professores que atuam nos Projetos durante os 17 anos.

Os sujeitos foram selecionados a partir de uma triagem de buscas para saber quem estaria trabalhando na área da EFA, e, também em continuidade nos estudos em nível de Pós-Graduação. Dessa maneira, selecionamos oito sujeitos compreendendo o período inicial no ano

2000 até o ano de 2016. E, para a coleta de dados, utilizamos três instrumentos, a saber: memorial descritivo, questionários e entrevistas semiestruturadas.

No quarto capítulo, acontece a apresentação e análise dos resultados, a partir das memórias dos egressos sobre a formação básica; escolha da docência como profissão; as lembranças advindas da participação nos projetos; a construção da trajetória profissional e por fim, as revelações percebidas a partir da memória dos egressos. Nesse capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir dessas categorias para entender a partir da memória, o processo de formação desde sua educação básica até os dias atuais. Para enriquecer esse capítulo, elencamos vários relatos dos sujeitos extraídos dos três instrumentos de análises.

No último capítulo, através das conclusões, além dos relatos, apresentamos nossa defesa a partir dos sujeitos pesquisados em relação a continuidade dos Projetos de Extensão, pois, os mesmos são elos de ligação entre a Universidade e a Comunidade, e, fazem parte da vida acadêmica como forma de ampliação de conhecimentos, de fortalecimentos de amizades, de experiência de aprendizagem, contribuições para a pesquisa, numa busca constante para a formação acadêmica em serviços na área da Educação Física Adaptada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem como principal objetivo sistematizar o referencial teórico-epistemológico que fundamentou o desenvolvimento da pesquisa. Apresentaremos alguns apontamentos sobre a formação inicial de professores e histórias de vida, o curso de licenciatura em Educação Física, a Educação Física Escolar e a Educação Física Adaptada, bem como os desafios da formação do professor de Educação Física para aprender a ensinar frente aos desafios da inclusão.

2.1 Formação inicial e histórias de vida: alguns apontamentos

O curso de Licenciatura em Educação Física tem como princípio fundamental, formar professores para atuarem na Educação Básica. E, para isso, conta com proposituras oficiais que legislam e orientam sobre os Cursos de Formação Inicial. E para ser professor, é necessário saber e aprender sobre os conhecimentos da área que se define, e pelas experiências que a atividade física apresentou durante os estudos das pessoas durante o tempo que frequentou a Educação Básica e Ensino Médio.

Os Cursos de Licenciatura em Educação Física envolvem disciplinas teórico-práticas para compreender o ser humano em suas várias dimensões, físicas, biológicas, sociais e culturais. E para que essas ações aconteçam satisfatoriamente, os Cursos incentivam, além dos estudos, a participação em eventos acadêmicos, a inserção em projetos de pesquisa e de extensão, a elaboração de atividades desportivas, a apresentação final do Trabalho de Conclusão de Curso, e outras atividades que se caracterizam pela especificidade de cada Curso e da realidade local onde o mesmo esteja inserido para pensar nas demandas daquela realidade.

O currículo atual, que é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002 e 2015), define que se deve englobar na preparação profissional do futuro professor conhecimentos biológicos, humanos, técnicos e os que compõem a dimensão Cultural do Movimento Humano, incluindo os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas e os esportes (FERREIRA et al., 2013).

A partir dessa propositura das Diretrizes Curriculares Nacionais e a necessidade de entender a formação do professor dentro de um cenário inclusivo, baseado no parecer 215/87 do Conselho Federal de Educação (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987), os cursos de formação de professores tendem a oferecer disciplinas que estudem as questões

voltadas às pessoas com deficiência na área do esporte seja no ambiente escolar ou em outros ambientes onde o profissional da Educação Física esteja presente.

Nesse sentido, Ferreira et al. (2013) confirmam o papel dos cursos nessa formação mais ampla que compreende todos os alunos que necessitam do atendimento especial na área da Educação Física Escolar (EFE).

Atualmente, muitos dos cursos de formação em Educação Física oferecem, pelo menos, uma disciplina para tratar dessa temática cujo conhecimento contribuiu para que os futuros profissionais da área compreendam que essas pessoas podem possuir necessidades muito diferentes, bem como diferentes condições para a prática de atividade física. Podem, ainda, detectar que pessoas com deficiências são encontradas não apenas em ambientes segregados, mas em quaisquer contextos atendidos por profissionais de Educação Física. (FERREIRA et al., 2013, p. 583).

Nesse contexto, nos propomos discutir e refletir sobre as ações didáticas e pedagógicas na formação inicial do professor a partir dos saberes docentes, aliando a experiência, atividade prática e a convivência escolar ainda no processo de formação inicial.

Nessa perspectiva, segundo Canário (1998, p. 10):

[...] a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

Nesse raciocínio, pode se pensar que durante o processo formativo na formação inicial e continuada, o professor tem sua história de vida pessoal e escolar, interiorizado num certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros. Dessa maneira, o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010). Assim, a formação inicial tem continuidade a partir do que se pensa a formação acadêmica do futuro profissional da área da educação.

Para Josso (2010), quando discute a experiência de vida na formação exposto a Universidade, afirma que a mesma tem uma função específica na formação intelectual de todos os interessados e não somente na formação de cientistas, mas propor uma nova questão, que é da adaptação de aprendizagens e sua prática profissional. “Vir à universidade a partir de experiências ou ‘fazer universidade’ como continuação lógica de sua escolaridade provoca uma relação ao saber diferente, outra dimensão de formação e certificações específicas.” (JOSSO, 2010, p. 144).

No campo de estudos sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem dado atualmente sobre a pessoa do professor. Tem se observado estudos ‘com’ e ‘sobre’ histórias de vida de professores (BUENO, 2002; CATANI, 1997; FORTES, 2013; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2012). Da mesma forma, tem sido consenso nas produções à compreensão da formação como um *continuum* e, com isso, vislumbra-se o desenvolvimento da pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida. Essa compreensão nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional defendido por Dias-da-Silva (1998), quando reforça a ideia de que a formação do professor não começa somente na formação inicial, mas permanece ao longo da vida profissional, já que a área de formação docente é uma constante na vida do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 34).

Os requisitos necessários ao exercício profissional do professor nos dias de hoje requerem não apenas a transmissão de um conhecimento pronto e determinado e sim, a construção de conhecimentos necessários à formação profissional do sujeito, que envolve a aquisição de conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino em que se atuará, às disciplinas e componentes curriculares pelos quais o professor será o responsável, assim como a capacidade de aprender permanentemente a fim de acompanhar o dinamismo dos contextos socioeconômicos e culturais e, principalmente, “preocupar-se com formação do cidadão com senso de análise crítica e criativa frente às situações de vida cotidiana.” (PESCUMA; CASTILHO, 2005, p. 41).

Acreditamos que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (TARDIF, 2012, p. 113) e por isso sua experiência e sua história de vida são de grande valor para estudos sobre a escola e sobre a profissão docente (NÓVOA, 1995).

Para isso, assume-se o conceito de experiência de Bondía (2002, p. 5) e defendido por Rinaldi (2009) para quem a experiência, assim se apresenta:

É tudo aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Além disso, a escrita é uma experiência, em si, de formação e transformação: escrevendo me formo e me transformo num movimento

de aproximação e distanciamento, de construção e desconstrução de ideias, de elaboração e reelaboração de sentidos. (RINALDI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, Goodson também descreve sobre a importância de estudos que busquem ouvir a voz do professor. Para o autor:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 1995, p. 71).

Nessa mesma linha de raciocínio percebe-se uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos numa proposta trabalhada na perspectiva de saberes e memórias docentes e por isso Geraldi (2003, p. 47) afirma que,

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

Na Universidade, além dos conhecimentos teóricos fundamentados nos conhecimentos de filosofia, de sociologia, de psicologia, de história da educação, de metodologias de ensino e de diversas práticas pedagógicas, os estudantes têm oportunidades de participarem de alguns projetos de natureza acadêmica e extensão; projeto de iniciação científica; projetos dos núcleos de ensino (PROGRAD) que atuam fundamentalmente em escolas e outros projetos que ajudam a instrumentalizar os estudantes para que estejam em contato direto com a comunidade e a partir disso, possam conviver e aprender a partir da experiência de vida, e além, claro, os estagiários obrigatórios nas várias modalidades de ensino.

Bondía (2002), em notas sobre a experiência e o saber da experiência expressa que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, ou seja, aquele que sente o que passa, vivencia o que acontece e define as ações concretas de vida.

Durante o período formativo na Universidade, os estudantes recebem outras influências que vão desde o conhecimento apreendido até as oportunidades de aprender a pesquisar, tentando trabalhar numa direção por meio da qual se amplie as possibilidades de compreensão da educação como meio de transformar ou não a realidade social. E por isso, alguns autores,

dentre eles, Imbernón (2016), concebe a formação docente num processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar, neste caso, a formação inicial, que se prolonga ao longo da vida quando ele assume o trabalho profissional e abrangem outras questões da vida do professor, como salários, carreira docente, trabalho, participação escolar, avaliação conjunta e tomada de decisão.

Segundo André (2010, p. 175-176) “O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.”. Assim, pode se relacionar com as experiências, as atividades de estágios acadêmicos escolares, projetos de atendimentos à comunidade em vários segmentos de formação específica e as experiências em pesquisas na área de formação de professor que servem de aportes para uma eventual continuidade de estudos em cursos de Pós-graduação em Educação.

A experiência é o que nos acontece e relacionando com a vida acadêmica, essa experiência tem sentido e está ligada a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Mas o mesmo pode ter outra interpretação “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna” (BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, o saber apreendido a partir da experiência é significativo e construtivo para o sujeito que participa de eventos acadêmicos, enquanto sujeito aprendiz da mesma.

Nos estudos de Tardif (2012) aparecem alguns pontos que esclarecem a formação de professores a partir dos saberes experienciais que ele classifica como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação e nem dos currículos. De onde vêm então esses saberes?

Para Tardif (2012, p. 49),

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não dá prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Nesse raciocínio, Imbernón (2016) e outros autores como Bondía (2002), Nóvoa (1995), Rios (2001) e Tardif (2012) nos ajudam a pensar a formação de professores em períodos iniciais contrapondo-se a ideia que vem ocorrendo desde os anos de 1970 que preza pela formação técnica e de saberes constituídos pelos ensinamentos academicistas de ensino-aprendizagem sem reflexão e sem crítica da teoria e prática de ensino e por isso, superar essa visão diacrônica da formação, torna-se necessária, já que a história de vida relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994 apud CUNHA, 2013, p. 11).

Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação.

Quando nos remetemos novamente à formação inicial, cabe nos pensar em quais são os espaços formativos que a Universidade oferece, além é claro, das disciplinas, dos métodos de pesquisas, dos conteúdos e das avaliações. Torna-se necessário refletir quais são as alternativas de formação acadêmica, e se essas são suficientes para enriquecer o processo de formação dos estudantes durante o período que frequentam a universidade.

Pensar em formas alternativas que melhorem e enriqueçam a formação docente passa-se necessariamente ao pensamento dos formadores e dos cursos que formam professores e dos estudantes que compõem esse quadro e nesse sentido, “[...] ao considerar os alunos e os professores como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e ao utilizar metodologias qualitativas e fenomenológicas, abrem novos caminhos para a investigação no campo da formação de professores.” (RINALDI, 2009, p. 87). Estas metodologias, com papéis mais flexíveis, permitem que se possa interpretar, dar sentidos e procurar respostas às mediações difíceis de observar de maneira mais direta e objetiva. Em linhas gerais, empenham-se em incentivar a busca da compreensão dos fenômenos educativos por meios de ações interpretativas que visam sua descrição sistemática e busca constante de reflexão e ação pedagógica.

Partindo do conhecimento epistemológico das ações hermenêuticas, penso que a problematização, a desconstrução de preconceitos, a superação do pensamento comum, a reflexão e a contribuição para a produção de conhecimentos na área da educação nos indicam caminhos que sugerem a compreensão e superação de modelos tradicionais e conservadores de

ensino-aprendizagem. E por isso, temas como “*saberes docentes*” e formação de professor a partir do que pensam os profissionais da educação fazem sentido nesse raciocínio, onde se preza atualmente, a compreensão da cultura, dos meios sociais de formação, da internacionalização dos saberes e, principalmente, aquilo que forma o professor: o ambiente escolar.

Por ambiente escolar, Tardif (2012) esclarece que a ideia de professor já está presente na vida de todas as pessoas, pois todos vivenciam uma vida escolar quase 15 anos (ensino infantil, fundamental e médio) e partir desse vivenciar, formam ideias dos professores, e dos seus métodos de ensino, da aprendizagem, da avaliação e dos acontecimentos escolares. E quando, nesse ambiente, surgem aqueles que querem ser professor, a imagem e os modelos de professor configuram-se em sua vida e a partir disso, criam-se meios para entender por onde caminhará esse aprender e esse ensinar escolar.

A esse propósito, é fundamental que o processo de formação do professor seja configurado numa ideia de conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para proporcionar pensamentos práticos e reflexivos. Tardif (2012) assevera que essa não pode ser só construída durante a formação universitária, pois os cursos priorizam os saberes acadêmicos, teóricos e científicos e não valorizam os saberes construídos no cotidiano profissional. “[...] sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” (TARDIF, 2012, p. 10-11).

O aprendizado a partir da experiência, de saberes cotidianos, de pensamentos práticos e de contato profissional, permite criar a figura do professor que pensa e repensa sua prática como sujeito inserido nela e que pode fazer dela, um ponto de transformação profissional. A isso, alguns autores utilizam o termo de “professor reflexivo”. A partir disso, o papel do formador de professor pode inserir no cotidiano desse estudante, conceitos que trabalham o processo da ideia de formação contínua, onde a partir da realidade educacional em todas suas nuances consiga trazer à baila, a realidade da escola para colaborar na formação do sujeito.

A ideia do profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002), trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam situações que se resolvem por meios de repertórios técnicos, estável e repetitiva. E na medida em que criem dúvidas e enfrentem situações de conflitos, o profissional tem a necessidade de entender e solucionar novos casos que surjam em sua vida profissional. Necessitam refletir, confrontar seu conhecimento prático com situações para qual o repertório disponível de casos não lhes proporcione mais respostas satisfatórias. Nessas ocasiões é quando melhor se evidencia a

colocação de recursos profissionais que não se explicam pelos domínios do repertório técnico ou de algumas regras por decisão enganosa.

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas a reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles. (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002).

Este processo de reflexão na ação transforma o profissional, que segundo Schön (1983 apud CONTRERAS, 2002), significa:

Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções. (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 338).

A reflexão na ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes que estruturam o conhecimento organizacional em toda sua esfera pedagógica (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002). A reflexão é entendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racional.

A prática constitui-se, portanto, desse modo, um processo que se abre não só as resoluções de problemas, mas a reflexão sobre quais devem ser os caminhos, qual seu significado concreto em situações complexas e conflituosas do mundo moderno onde se situa o sujeito. E, por isso, a reflexão, o conhecimento e a prática são características indissociáveis para garantir uma boa formação.

2.2 Educação Física e a formação docente: algumas considerações

Desde a origem da raça humana e vivendo num ambiente natural, o homem para manter sua existência, necessitava do uso de suas habilidades motoras, como a força, a agilidade, a velocidade e a resistência física, para enfrentar as adversidades da vida como, a fome, a sede, o frio, o calor e suas necessidades vitais.

E para que suas ações dessem resultados e a raça humana evoluísse, desenvolveram meios que possibilitavam as convivências entre eles. Pode se dizer, então, que a atividade física

esteve presente desde os primórdios da humanidade fornecendo auxílios as atividades corporais em meio às lutas pela sobrevivência.

O homem a partir de suas habilidades naturais de andar, correr, saltar, pular, trepar, nadar, dançar, desenvolveu técnicas para que essas habilidades melhorassem e tivessem certos objetivos na sua existência. Assim, para caçar, prender, amarrar, atar, matar, o homem criou meios para as habilidades serem eficazes e quando tivessem que lutar, disputar, guerrear e dominar, não sofressem com as intempéries humanas. E para que as habilidades e as técnicas dessem resultados, o homem criou os instrumentos que permitissem melhorar essas técnicas e surgiram então, as flechas, as facas, os machados, as cordas, os arames e outros instrumentos que serviam para melhorar e satisfazer suas vidas e seu espaço de convivência.

Oliveira (1988), em sua obra intitulada “O que é Educação Física?”, traça um panorama histórico e relembra que a Educação Física sempre esteve presente na vida humana. O autor faz um passeio pelas antigas civilizações e tenta relacionar diversos repertórios culturais surgidos nessas civilizações que percorreram os países e, atualmente, estão presentes em nosso meio social e cultural. O autor cita em sua obra, o desenvolvimento das técnicas para melhorar as lutas, as danças, as disputas esportivas e os diversos eventos artísticos que as nações previam como forma de entretenimento às pessoas mais pobres da população.

Assim, se percebe que a Educação Física surgiu, evoluiu e continua em nosso meio como uma ação pedagógica que envolve os diversos tipos de habilidades e para que essas habilidades sejam eficientes, criaram as técnicas que permitem os resultados e melhorem os desempenhos esportivos.

Os cursos destinados à formação de professores em Educação Física no Brasil têm sua raiz histórica baseada nos princípios da seletividade e da exclusão social das pessoas consideradas não “aptas” às práticas das atividades físicas. A isso, se apresentam modelos de métodos e de aplicabilidades de ensino que favoreçam o desenvolvimento e a melhoria dos desempenhos técnicos, com intenção clara de formar profissionais que desempenhassem esses modelos de forma acrítica e sem questionar a ordem estabelecida.

Ao longo da história da educação no Brasil, encontramos a Educação Física sob influências de diferentes concepções e instituições que a percebiam de maneira distintas. Por um lado, temos a herança do ensino militar que entendia o corpo como máquina que desempenha funções corretas para manter uma nação forte, equilibrada e higiênica em suas ordens sociais. E por outro lado, os primeiros cursos de formação de Professores eram nessa época, ministrados pela Escola de Educação Física do Exército, que tinha como base a

concepção eugênica (FERREIRA et al., 2013), ou seja: “[...] para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação [...].” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17).

Dessa maneira a formação de Professores previa que a ginástica, o esporte, os diversos tipos de jogos, deveriam antes de tudo, disciplinar os hábitos das pessoas a fim de entenderem que essas atividades proporcionariam a melhoria da saúde, da moral, da estética e da “beleza” corporal. Esse raciocínio de uma Educação Física com caráter de eugenia perdurou por várias épocas no Brasil, sendo que sofreu também influências de métodos ginásticos e esportivos de vários países da Europa que influenciaram na formação do Professor.

A Escola de Educação Física do Exército, criada em 1933, tornou-se referência na formação de Professores para atuarem nos estabelecimentos de ensino e nas escolas de Educação Física Civil, constituindo-se polo irradiador do método Francês de ginástica e desportos (CORRÊA, 2006). Ferreira (2016), que realizou estudos sobre a história da formação em Educação Física, afirma:

Com o passar dos tempos outras tendências surgem, como por exemplo, o Método Desportivo Generalizado e o Método Esportivo que significam uma comparação aos antigos Métodos de ginástica tradicional, mas que na prática continua a ser oferecido a um público seletivo o que acarretava a não participação dos alunos menos habilidosos (FERREIRA, 2016, p. 09).

Alguns autores da área da Educação Física (ARAÚJO, 2011; BETTI, 1991; CASTELLANI FILHO, 1994; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991; MELLO; WINCKLER, 2012; OLIVEIRA, 1988), percorrem o mesmo traçado histórico da Educação Física e a formação do Professor, a partir da década de 1930, quando o Brasil criou o Ministério da Educação e Saúde para organizar e orientar o ensino no país e naquele momento começa a se difundir-se numa Educação Física Escolar, mas ainda presa aos Métodos de ginástica europeu (Francês, Alemã, Austríaco e Sueco) na qual se priorizava atividades físicas de forma competitiva, seletiva e destinada aos homens.

Durante o período que compreendeu os anos das décadas de 1950 a 1970, a Educação Física também sofreu outras influências de ordem pedagógica, sendo que prevaleceram ainda aspectos dos modelos anteriores, mas com suporte mais teórico de uma intencionalidade de formação de professores baseada em princípios de humanismo, ou seja, entender os sujeitos em convivência com o meio ambiente natural e social. E nesse sentido, há estudos na área da Educação Física que demonstram a trajetória histórica de algumas abordagens pedagógicas que

influenciaram a área, dentre eles, a pedagógica, a desenvolvimentista, a construtivista, a histórico-crítica, a sistêmica, a cultural, a crítico-emancipatória e a psicomotora.

Todas essas abordagens tiveram como norte principal, apresentar o modo e a forma de como elas influenciaram a área da Educação Física no decorrer do tempo e quais as contribuições que as mesmas trouxeram para área da EFE.

Esse percurso histórico perdurou até o ano de 1971 quando houve a reforma do Ensino no Brasil e a Educação Física, junto com a Educação Artística, Educação Moral e Cívica, passou a ser considerada obrigatória no Ensino de 1º. e 2º graus conforme artigo 7º, da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), observando quanto à primeira o dispositivo no Decreto-Lei n. 369 de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1968).

Essa obrigatoriedade trouxe à área da Educação Física Escolar uma característica de “atividades”, pois quem não queria participar das aulas, apresentava um atestado médico e o mesmo era liberado das aulas. No ensino noturno, o aluno era dispensado e se o mesmo quisesse frequentar as aulas, seria no contra turno, ou seja, a maioria do ensino noturno não fazia aulas.

Essa reforma de 1971 priorizou o ensino técnico profissionalizante e por isso, entendo que essa “obrigatoriedade” não teve funções o que descaracterizou a área, que vinha dum traço histórico muito dependente de métodos estrangeiros e não conseguiu avançar em seu campo de atuação. A formação do Professor de Educação Física passa a ser então com habilitação específica de nível superior obtida em Curso de Graduação correspondente a licenciatura plena.

A formação profissional em Educação Física passou por mudanças curriculares significativas durante esse período desde os anos de 1970, com aprovação do documento MEC/USAID/71, passando pela nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), até a atual legislação que define a formação do licenciado e suas funções específicas a partir da nova LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), onde a Educação Física deixa de ser pura atividade para ser tornar um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica e nesse sentido, a formação inicial permite que o futuro Professor de Educação Física aprenda aspectos das Legislações e Diretrizes Curriculares; estude disciplinas da área de humanas e de políticas públicas; aprofunde pesquisas em áreas de estudos filosóficos, sociológicos, antropológicos, biológicos, etc, com fundamentações teóricas e didáticas do ensino e aprendizagem que envolva as atividades da Educação Física em ambientes escolares, e, também priorizando os estágios obrigatórios como forma de integrarem-se as escolas e conhecer todo o ambiente que forma o corpo docente e discente, a realidade dos estudantes, os problemas do bairro e por fim, entender todas as contradições existentes nesse complexo de ensino chamado Escola.

A Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) estabelece as diretrizes para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica da seguinte maneira: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (BRASIL, 2002).

Essa legislação estabelece alguns critérios para a Formação Profissional na qual deve se pautar pelos projetos pedagógicos dos Cursos de Educação Física para formar o profissional que deverá prestar serviços à sociedade, articulando os conhecimentos obtidos na formação inicial com uma atuação reflexiva, crítica e capaz de transformar o ambiente no qual irá trabalhar (FERREIRA et al., 2013).

E pensando no processo histórico da área, podemos afirmar que as pessoas com deficiências e pessoas que apresentavam condições corporais fora dos padrões normais de referências sociais, eram excluídas das aulas de Educação Física. Aos estudantes com deficiências caberia então, o socorro às Entidades e Associações Filantrópicas que assumiram o papel da educação e ofereciam as diversas modalidades de ensino, geralmente ligadas às atividades de artesanatos que ajudavam nas articulações manuais e de coordenação motora e também atividades educativas do ensino regular chamado de Educação Especial como foram previsto na Lei de Diretrizes de 1971 e regulamentada pela Lei de Diretrizes de Base de 1996, na perspectiva da Educação Inclusiva fundamentada nas propostas apresentadas no Congresso Mundial de Salamanca - Espanha em 1994.

E pensando na área da Educação Física, nessa direção apontada pelos documentos mais recentes e as diversas discussões em Congressos e Eventos da área, apresentamos, a seguir, como surgiu à ideia de um conceito denominado de Atividade Motora Adaptada.

2.3 Atividade motora adaptada

Os conceitos de Atividade Motora Adaptada (AMA) estão constituídos no campo do conhecimento profissional e científico da área da Educação Física, e o entendimento que se tem dela, é que a AMA compreende a participação e o envolvimento das pessoas com deficiências, às ações motoras, bem como, as estratégias metodológicas e pedagógicas que permitem tornar mais fáceis as atividades propostas e realizadas (RODRIGUES, 2006).

A AMA é compreendida como área que abrange ações mais amplas de atendimento não só de pessoas com deficiências, mas também, de outros públicos que requerem alguns tipos de atendimento mais precisos e por isso, ela atinge as diversas etapas dos sujeitos durante a vida, como as crianças, os adolescentes, os adultos e os idosos, que estão classificados com algum tipo de deficiência ou de mobilidades reduzidas, conforme dados do censo demográfico do IBGE desde o ano de 2010. Por isso, “[...] a AMA não é uma atividade física para pessoas com deficiências: apresenta um âmbito muito mais amplo, abrangendo outros tipos de dificuldades, sejam elas permanentes ou temporais.” (RODRIGUES, 2006, p. 41).

Para assumir uma atitude favorável em relação à Atividade Motora Adaptada, requer-se dos profissionais envolvidos, entender as peculiaridades dos indivíduos na realização da prática das atividades físicas nos seus mais variados contextos de ações pedagógicas (PEDRINELLI; VERENGUER, 2005).

Nesse raciocínio a AMA, no contexto da inclusão escolar, vem desenvolvendo no Brasil, pelo menos há vinte anos, diversas ações, dentre elas, uma voltada para a prevenção e reabilitação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer; outra preocupada com a formação de atletas em diferentes modalidades desportivas adaptadas, e uma terceira ação, na área de formação profissional para atuar nas Escolas e, em outros ambientes que envolvem sujeitos deficientes ou em condições de mobilidades reduzidas (CARMO, 2006; BRANCATTI, 2014).

Na área de formação profissional, a AMA vem conquistando espaços fundamentais no processo de conhecimento e amadurecimento para compreender a EFA nas dinâmicas do ensino, envolvendo programas, projetos, e disciplinas específicas de competências acadêmicas e profissionais, onde se caracterizam estratégias de ações e modelos de procedimentos transformadores. Portanto, a EFA deve ser entendida como disciplina que designe um programa de Atividade Motora Adaptada, trabalhando habilidades motoras fundamentais e as diversas

habilidades esportivas, tanto as individuais, quanto as coletivas, além dos jogos, das danças, das ginásticas e das lutas.

No geral, a EFA, tem apresentado possibilidades de inclusão das pessoas com deficiências às diversas modalidades desportivas e, também às práticas cotidianas onde estas pessoas estão inseridas, permitindo a elas, entenderem suas particularidades, na busca de respostas e superações de barreiras psicológicas, sociais e culturais. E, nessa linha de compreensão tanto da AMA, como da EFA, aparece na trajetória histórica da Educação Física, o esporte adaptado que teve sua origem, mais especificamente, a partir do início do século XX.

2.4 Esporte adaptado

O esporte adaptado designa-se o esporte modificado ou apto às necessidades das pessoas com deficiências, que pode ser oferecido e trabalhado em diferentes ambientes, como escolares ou em ambientes próprios que envolvam adaptações necessárias para a realização das modalidades desportivas, como as Entidades, Clubes e Associações desportivas.

O esporte adaptado compreende algumas modalidades desportivas convencionais (olímpicas) que podem ser adaptadas aos modelos esportivos que requerem materiais ou recursos necessários à sua realização, dentre eles, o basquete sobre rodas, o handebol, o tênis para cadeirantes, a paracanoagem, o rúgbi e outros. No entanto, o esporte adaptado criou alguns esportes específicos às deficiências, como o *goalball* (jogo criado para atender os deficientes visuais); o futebol de cinco (também para os deficientes visuais), e o rúgbi, específico para as pessoas com mais comprometimento motor, como os tetraplégicos. Esses esportes são adaptados, porque, foram pensados e criados para suprirem as limitações específicas das deficiências visual e física.

O termo ‘esporte adaptado’, em parte, é mais adequado que o ‘esporte para pessoas com deficiências’, porque estimula e incentiva a participação e a excelência em diversos ambientes (WINNICK, 2004).

Atualmente, as pessoas deficientes que tiveram acesso aos esportes atingiram um razoável estágio em termos de participação e desenvolvimento físico desportivo. Basta olhar a quantidade de atletas existentes, o número de disciplinas voltadas para esse fim nos Cursos de Graduação de Educação Física e o contingente de professores atuando na área que teremos as mais claras respostas. (CARMO, 2006, p. 53-54).

Dessa maneira poderíamos inserir nesse contexto, projetos e programas de atendimento às pessoas com deficiências em unidades escolares, e também em universidades, por meio dos Cursos de formação de Professores em Educação Física, compreendam essas propostas da AMA, dentro dum cenário inclusivo.

O esporte adaptado pode ser visto de uma maneira mais abrangente para seu praticante, como um caminho para o autoconhecimento, a superação, a integração, a socialização, a valorização por meio do esporte. E, também, a melhoria orgânica e a oportunidade de se posicionar frente às dificuldades surgidas na vida (ARAÚJO, 2011).

2.5 Educação Física escolar e Educação Física adaptada

Com os preceitos da Educação Física definidos no âmbito das políticas públicas para a formação docente, iniciamos a subseção fazendo um recorte do movimento histórico da Educação Física pela inclusão das pessoas com deficiências no esporte, mais precisamente a partir do ano de 1976, quando a ONU começou um movimento a nível mundial envolvendo os países para estabelecer uma meta significativa de direitos e deveres do Estado em relação às pessoas com deficiências em todos os aspectos da vida. E estabeleceu o ano de 1981 como o marco inicial para conduzir práticas de inclusão dessas pessoas ao meio social.

A partir do estabelecido pela ONU, em 1976, de que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das pessoas portadoras de deficiências em todo o mundo, muitos congressos foram realizados [...]. Desses encontros, inúmeros documentos foram elaborados, e neles foi possível observar que a EF vai emergindo, passando gradativamente da inexistência para um trabalho efetivo com a PCD. Os encontros internacionais proporcionaram a elaboração de documentos que orientam ações, preferencialmente nos países periféricos e de terceiro mundo. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 29).

Assim, no campo de atuação prática, de estudos e pesquisas, a EF passou a ter um avanço significativo a partir dos anos de 1980, quando algumas ações concretas foram definidas para a área. No meio acadêmico pode-se afirmar que a partir do parecer 215/87 e a Resolução no. 87 foram os responsáveis pela normalização e reestruturação dos Cursos de Graduação em Educação Física no País (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1987). Nesse sentido, a partir desse marco legal, a disciplina de Educação Física Adaptada ganha força e é sugerida a sua implantação da matriz curricular de todos os cursos de graduação de Educação Física.

No entanto, Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), recorrendo há um período histórico da Educação Física (EF), quando ainda não havia preocupação com a formação específica, lembram que por exigências práticas do dia-a-dia da profissão, alguns professores que trabalhavam em Instituições de reabilitação conseguiam atuar com essa população, criando técnicas, métodos e sistema de ensino próprios, sem embasamento teórico necessário para entender e conhecer o processo de ensino e aprendizagem no campo da Educação Física Adaptada (EFA), ou seja, a partir da experiência junto aos deficientes, podiam encontrar respostas para essas dificuldades.

Os caminhos seguidos pela EF no Brasil passaram por vários modelos e tendências que a caracterizou, em certa época, na educação brasileira. Nesse sentido, a área de EFA que não era contemplada, só foi reconhecida a partir dos anos de 1980, quando vários estudos e pesquisas nos Cursos de Pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado, trouxeram à tona diversos questionamentos sobre os modelos tradicionais de ensino que privilegiavam as técnicas e os desempenhos esportivos.

Para alguns autores, como, Araújo (2011), Daólio (1995), Ghiraldelli Júnior (1991), Medina (1986) e Neira (2008) refletem em seus estudos essas tendências existentes, assim como sobre os processos de superações das mesmas, valorizando a EF como área de conhecimento humano inserido em uma cotidianidade escolar e, portanto, sujeitas as contradições que surgem no decorrer das mudanças sociais e culturais.

A possibilidade de se ter novos caminhos para se atingir o mesmo objetivo deve ser considerada. Fundamental é especificar o destino a que se quer chegar, construindo e orientando rotas alternativas que possam ser seguidas de acordo com as diferentes necessidades e características. (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008, p. 120-121).

No cenário dessas novas perspectivas de questionamentos e entendimento para superação de tendências técnicas, Ghiraldelli Júnior (1991, p. 54), assim se expressa:

Dentro desta perspectiva é preciso que se entenda que o movimento humano não pode ser tomado como algo abstrato, rígido exclusivamente pelo tecnicismo 'neuro' da biomecânica ou da fisiologia, como querem os cientistas da área, mas deve ser compreendido e estudado como intimamente ligado ao movimento social.

Outros pesquisadores da área da Educação Física também descrevem suas pesquisas quando se trata da formação de professor, confirmando que há necessidades de superar essas tendências historicamente construídas e que ainda permanece como herança em muitos cursos

que formam professores e nesse sentido, nossos sujeitos entrevistados concordam com a realidade de que eles mesmos sentiram essa tendência durante suas formações no Curso de Educação Física da FCT/UNESP.

Encontramos no relato do José Carlos, participante desta pesquisa, o seguinte entendimento crítico dessa corrente dominante na Educação Física:

[...] até porque a Educação Física escolar no Brasil... a gente se depara muito com:: conteúdos esportivos né?... praticamente os alunos querem jogar futebol...vôlei ih:: dentro de um conteúdo...dentro de uma concepção muito:::... vamos dizer assim eh:: de vitória né?..." (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

2.6 Educação Física escolar e inclusão

A escola, como espaço de ação entre as pessoas que a frequentam, tem sido alvo de várias reflexões e debates atualmente. A ideia nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, como diversos elementos que alimentam a exclusão das pessoas deficientes, dentre elas, a arquitetura, a engenharia, o transporte, a acessibilidade, as experiências, os conhecimentos, os sentimentos, os comportamentos, e valores. Esse espaço escolar torna-se complexo e de difícil solução uma vez que não são pensados e construídos conforme a necessidade das pessoas, seja em aulas regulares dos conteúdos programados ou para atividades extracurriculares que envolvam a comunidade onde as pessoas em geral podem participar das atividades da escola. A partir disso, a discussão de uma escola para todos tem suscitado inúmeros debates sobre programas e políticas de inserção de alunos deficientes na escola. A grande polêmica está centrada na questão de como promover a inclusão de forma responsável e competente (DECLARAÇÃO, 1994; CIDADE; FREITAS, 2002).

Nessa situação de inclusão é preciso, como forma adicional, considerar as especificidades da população deficiente associadas às estratégias que serão utilizadas. Com base nestas reflexões, o professor de Educação Física poderá conhecer as necessidades, os interesses e as possibilidades de cada aluno e de cada grupo a ser trabalhado por ele. Existe uma infinidade de fatores que influenciam na aprendizagem dos alunos deficientes, entre elas, as características das respostas motoras, o sujeito que aprende o conteúdo da aprendizagem e as estratégias de ação. Não existem métodos, ideal ou perfeito, da EF que se aplique no processo de inclusão, porque o professor sabe e pode combinar numerosos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos seus alunos. E uma das possibilidades, são as

adaptações que se pode fazer com materiais esportivos e equipamentos de uso diário como banco, cadeiras, colchonetes, etc.

Dessa maneira, pode se afirmar que o objetivo da Educação Física adaptada é oferecer atendimento aos educandos deficientes, respeitando as diferenças individuais, proporcionando o desenvolvimento global dessas pessoas, tornando possível não só o reconhecimento de suas potencialidades, como também, sua inserção cultural e social (ROSADAS, 1991; BRASIL, 1998; ARAÚJO, 2011).

A partir deste entendimento e procurando pensar no papel da Educação Física nas escolas, reforçamos a ideia de que trabalhar junto às estas pessoas, nesta realidade é uma tarefa difícil e desafiadora, porém de muita satisfação ao percebermos que uma pessoa com certo grau de comprometimento motor consegue desenvolver uma tarefa e superar suas dificuldades com muito esforço e dedicação (BRANCATTI, 1999).

2.7 Movimento corporal e Educação Física

Há um tempo, mais ou menos vinte anos, este tipo de conversa não acontecia nos meios acadêmicos da EF, porque as pessoas em geral não sabiam e, talvez, nem tivessem ideia de como seria o fato de conviver ou trabalhar a atividade física e o esporte com as pessoas deficientes. As pessoas deficientes também não tinham garantias e direitos perante as leis para exercerem seus papéis de cidadãos e por isso eram (e ainda são) discriminados e marginalizados socialmente. Por isso, para falar em deficientes é preciso inteirar-se do assunto; conviver com o cotidiano deles; conhecer e respeitar seus limites e saber do que eles são capazes e podem fazer no dia-a-dia de cada um.

Na EF, vejo a questão de duas maneiras distintas: primeiro porque sempre permeou a ideia de um corpo saudável, belo, forte, produtivo para competir através dos jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças. Essa postura sofreu um forte impacto quando Medina (1986) ao analisar a formação, o conhecimento e a prática dos profissionais de Educação Física, denominou chamá-la para entrar em crise, afirmando que os professores agem mecanicamente sem pensar na prática educativa como ato de conhecimento dos alunos. E ainda assim, não se falava em Educação Física adaptada ou especial, pois no campo da EF não havia espaço para corpos feios, mutilados, doentes, deformados e não produtivos. Mesmo assim, a ideia de um corpo perfeito foi aos poucos sendo questionado, na tentativa de encontrar caminhos para superar esta dicotomia existente no meio acadêmico e profissional da área da Educação Física.

A segunda maneira, também explicitada na ideia de Medina (1986) que a Educação Física começou a buscar outros caminhos para entender e explicar o corpo não só como objeto de trabalho, mas como objeto de estudo e pesquisa para ampliar o conhecimento em jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças.

Na atualidade a EF vem se desdobrando em novas propostas pedagógicas e em função do avanço da pesquisa e da reflexão teórica específica da área e da educação escolar de forma geral, a área tem encontrado possibilidades para contribuir com a educação básica de forma a entender o papel social da escola e seu compromisso com a comunidade. Neste sentido, a partir da Constituição Federal de 1988, os direitos e deveres dos cidadãos passaram a ser mais claros e explícitos e a cobrança mais incisiva para a sociedade e as entidades organizadas. (BRASIL, 1988). E em relação às pessoas deficientes, as ações não foram diferentes. Foi a partir da LDB de 1996, que esses direitos e deveres tornam-se mais presentes na vida das pessoas com deficiências (BRASIL, 1996).

Tentando explicitar o papel da Educação Física neste contexto, optamos pela concepção transformadora da educação segundo Gonçalves (1994, p. 144) visa entender o sujeito a partir de sua corporeidade e movimento, “englobada em um conceito do homem como unidade, como ser-no-mundo, como práxis, que cria sua própria essência genérica no processo dialético da história humana [...]”. Ou como trabalha Medina (1986), o conceito de Educação Física Revolucionária, explicitando que a mesma pode ser definida como, que

[...] a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre. (MEDINA, 1986, p. 81-82).

É pelo movimento corporal que a pessoa humana interage com o meio ambiente e amplia sua relação com o mundo, a natureza e os outros homens. É por meio do movimento que as pessoas expressam sua afetividade, se manifestam e agem sobre as coisas do mundo, descobre quem são e o que são capazes de fazer, além de expressar sua criatividade e solucionar alguns dos seus problemas existenciais e motores. Por meio do movimento, o homem aprimora seu domínio motor, afetivo, cognitivo, social e cultural, interferindo em seu meio, transformando ou não os mesmos para sua sobrevivência.

Quando pensamos nas pessoas com deficiências e nos movimentos que elas executam, percebemos que sua ação corporal reflete atitudes, gestos e aspectos que envolvem a situação relativa à sua prática cotidiana de sujeito inserido numa realidade distante aos nossos olhos.

A deficiência constitui e continua sendo um dos mais sérios problemas a serem enfrentados e solucionados pela sociedade moderna, e, no entanto, há mais entreves do que possíveis soluções, mesmo garantidos por leis, ainda as pessoas com deficiências sentem-se desprovidas das mais variadas formas de vivências sociais, políticas, econômicas e culturais.

Dentro desta realidade existente, pensa-se no corpo enquanto ponto de referência para as atitudes das pessoas e da própria sociedade. E sendo o corpo um instrumento de trabalho do profissional da Educação Física e esportes, cabe a eles, trabalhar este corpo deficiente de forma a compreender as atitudes corporais como referência social e cultural dos indivíduos. Trata-se de uma participação do e no sujeito, enquanto totalidades imersas no corpo. Portanto, um corpo que marca presença e se faz existir através dos gestos, atitudes e expressão corporal.

Este pensamento fica claro quando Brancatti (1997 apud GALLO, 1997, p. 67) coloca a questão do corpo na relação entre indivíduo e sociedade:

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade. Assim, vivemos um contexto histórico que busca fazer dos corpos máquinas de competição, voltadas para o lucro de uma sociedade pragmatista. Precisamos fazer do corpo um elemento de resistência, que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque em frente a nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque no mundo e que seja capaz de 'aventurar-se' para vivenciarmos novas e impensadas perspectivas para a vida.

A EF trabalha com a cultura corporal de movimento. Esse movimento é uma totalidade dinâmica que permite a pessoa interagir de forma dialética com o meio ambiente, com os outros homens, com a natureza e com o mundo. Neste contexto está presente o encontro de uma interação do sujeito com o mundo que se expressa numa subjetividade. Todo corpo se move com uma intenção determinada. Isso acontece, por exemplo, no ato de arremessar uma bola em um alvo. Nesta ação executada, o sujeito interage com o meio objetivo, ou seja, conforme explicita Gonçalves (1994, p. 147):

Em todo movimento, o sujeito que o executa forma com o objetivo (arremessar no alvo) uma totalidade, que se reestrutura a cada instante, conforme se modifica a percepção do objetivo (distância, ângulo de arremesso, etc.) do próprio sujeito que arremessa (posição das mãos, dos pés, força necessária etc.) do objetivo a ser arremessado (peso da bola, forma, etc.) e da mútua relação.

A intenção do movimento é globalizante, pois durante as etapas do seu desenvolvimento, a situação do sujeito, a percepção sinestésica, o alvo a ser atingido e a conclusão do movimento, resultam num processo de superação, em que o sujeito forma, com o espaço circundante e os seres que habitam esse espaço, uma totalidade aberta. Neste raciocínio, as pessoas com deficiências devem ser incluídas, pois seu movimento corporal tem relação com o “corpo próprio”, que nos dizeres de Merleau-Ponty significam:

Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo está primeiramente no espaço: ele é no espaço”. “A espacialidade do corpo é o desdobramento de seu ser de corpo, a maneira pela qual ele se realiza como corpo. Ao procurar analisá-la, apenas antecipamos aquilo que temos a dizer da síntese corporal em geral (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 205-206).

Essa ideia de “corpo próprio” não se reduz somente ao nosso corpo físico (músculos, órgãos, tendões, etc.), mas, nele encontramos todas suas possibilidades limites. E a EFA para os deficientes visa explorar as possibilidades naturais do corpo em todos os seus sentidos que se constituem em uma apropriação do espaço e do tempo, onde posturas, gestos corporais, intenções, regras, sejam trabalhadas de forma progressiva e dinâmica envolvendo toda experiência e significados da corporeidade.

Há há quatro pontos descritos por Funke (1983 apud GONÇALVES, 1994), sobre a experiência corporal na qual podemos destacar suas pesquisas e compreender o movimento corporal das pessoas com deficiência:

- a) como consciência corporal, em que o objetivo é que o aluno tome consciência de seu corpo, de sua respiração, de seu andar, de sua postura, de seu nível de relaxamento e excitação etc.;
- b) como experiência com o corpo, em que o aluno se conscientiza de como experimenta o mundo corporalmente, como sentir a água ao nadar, por exemplo;
- c) como experiência do meu corpo no espelho dos outros, o que significa trocar informações sobre como o corpo e os movimentos são percebidos pelos outros; d) como vivência da expressividade do corpo e da interpretação da linguagem corporal dos outros (FUNKE, 1983 apud GONÇALVES, 1994, p. 148-149).

Essas ideias procuram compreender o sentido do movimento humano. Esse sentido não envolve somente a direção do movimento em relação a um objetivo interno, mas também os componentes subjetivos, como aspirações, emoções, temores, sentimentos, etc. E também as transformações corporais que ocorrem na realização dos movimentos. Numa aula de Educação Física realizada de forma mecanicista ou simplesmente de forma técnica, inibe-se a criatividade,

a participação, o envolvimento do aluno, canalizando para uma aula “livre”, não dirigida, sem vínculo com o conhecimento que pode ser passado ou adquirido sem sentido. Esse tipo de aula privilegia o desporto como meio de realizar e ajustar socialmente o aluno nas aulas de Educação Física.

O sentido corporal é o sentido do movimento humano, pois o andar, correr, flexionar, lançar, arremessar, empurrar, chutar, refletem a condição corporal de cada indivíduo para a materialização do movimento em todos os seus sentidos. A consciência corporal visa esse entendimento descrito, pois na medida em que o professor trabalha esses conceitos, será capaz de entender as sensibilidades e expressões gestuais que o corpo revela em todos os momentos da vida.

O que vejo, o que toco, o que ouço, saboreio ou cheiro são as coisas que entram em mim. E eu as devolvo para o mundo quando me expresso. Mas eu as devolvo transformadas [...]. Expresso-me também quando ouço, quando corro, quando sento, chuto uma bola ou danço. Também me expresso quando fico imóvel, quieto, quando nada faço; posso expressar meu não-fazer. (DE MARCO, 1995, p. 39).

A partir da consciência corporal, o aluno poderá experimentar o mundo corporalmente, pois o corpo está e ocupa o espaço; poderá experimentar o corpo como relação com outro corpo e perceber como os movimentos são percebidos numa relação de trocas com os gestos corporais. A corporeidade para o professor de Educação Física em relação aos seus alunos precisa vivenciar o sentido da ação motora, indagando e compreendendo o corpo que sente, expressa, comunica e cria significados no aprendizado dos gestos motores, com o meio social e com as experiências significativas dos alunos.

Assim, entendendo o pensamento de Gonçalves (1994, p. 151), podemos concordar que:

A partir do ‘corpo próprio’ e do contato com a má determinada situação, estruturamos e reestruturamos nossa percepção e nossa interpretação de mundo e agimos neste mundo, transformando esse mundo, ao mesmo tempo em que transformamos a nós próprios.

Com esse raciocínio e pensando nas pessoas deficientes, a prática de atividades físicas deve incluir a estimulação de todos os sentidos, fazendo com que seus conhecimentos e as transformações ocorridas em seu corpo, favoreçam as ações concretas de sua existência, numa linha da consciência corporal de movimento, defendidas nessa Tese.

Com essas ideias e propostas defendidas pelos autores citados acima, que iniciaram as discussões com a Educação Física a partir da consciência corporal envolvendo outras áreas do

conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia, e, sem descaracterizar a área da saúde e da biologia, defendem a importância e a contribuição delas na confluência das áreas, pois as mesmas tem como fundamento, aspectos da cultura em suas bases teóricas, e, nesse sentido, Daólio (2010), na obra intitulada “*Educação Física e o Conceito de Cultura*”, apresenta uma trajetória histórica do uso do conceito de cultura em vários pesquisadores da área da Educação Física, que defendem o termo “cultura” como elemento incorporado nas práticas corporais das atividades físicas e esportivas dos sujeitos.

A Educação Física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo, construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a Educação Física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a *cultura corporal de movimento*. (DAÓLIO, 2010, p. 9, grifo do autor).

A partir dessa definição e localização da EF no aspecto da cultura corporal de movimento, pensamos que a compreensão dela no âmbito da inclusão escolar pode acontecer a partir dessas ideias e dessa abordagem, pois o corpo produz gestos e ações que favorecem o movimento humano, a partir de uma contextualização histórica, numa visão de interação com o meio onde o sujeito vive, convive e transforma.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo é apresentado o aporte metodológico da pesquisa que se pauta na abordagem qualitativa. Buscamos conceituar e caracterizar essa abordagem e apresentar os tipos de estudos que dela se derivam e que utilizamos nessa investigação, a saber: a pesquisa bibliográfica, a documental, história de vida e história oral.

Em linhas gerais podemos afirmar que a pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação científica que se foca no caráter subjetivo a ser analisado no campo das Ciências Humanas. Prioriza o processo e o seu significado; estuda, entre outras, particularidades dos sujeitos, as experiências individuais e coletivas e sua trajetória de vida. Nesse sentido, é importante que o ambiente de trabalho entre o pesquisador e o pesquisado esteja voltado para as lembranças e as vivências que ambos tenham.

A riqueza da abordagem qualitativa consiste no fato de que, considerando os objetivos da pesquisa a serem alcançados, é permitido investigar o movimento dos envolvidos e compreender o contexto donde estão inseridas e como elas recebem influências do ambiente onde vivem e convivem. Dessa maneira, a ênfase não recai somente sobre os resultados, mas sim sobre o processo de ação dos sujeitos.

Nesse sentido, André (2010, p. 24), afirma:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes os meus quadros de referências, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas, arcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos.

Segundo Chizzotti (2003, p. 221) o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que são perceptíveis a uma atenção sensível”. Para o autor, uma vez imersos no contexto e captados os sentidos, é imprescindível que o pesquisador interprete e traduza em um texto os significados emergentes, a partir da análise de seu objeto de investigação.

Dessa forma, no caso da pesquisa em tela pensamos que a abordagem qualitativa pode nos ajudar a pensar e repensar o desconhecido, ou seja, aquilo que ainda não foi apreendido pelos sujeitos e “[...] os conceitos, portanto, sobre os quais as Ciências Humanas se

fundamentam num plano de pesquisa qualitativa, que são produzidos pelas descrições.” (MARTINS, 2008, p. 51). A descrição de um objeto ou de alguma coisa nos remete ao fundamento teórico-metodológico fenomenológico que considera a descrição um caminho de aproximação do que se dá, da maneira de como se dá e tal como se dá, referindo-se ao fenômeno que necessita de interpretação, “[...] que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.” (MANZINI, 2006, p. 63).

A pesquisa com enfoque fenomenológico tem como princípio a compreensão do nosso viver, como meio de atenção e orientação àquilo que vai investigar. Segundo Manzini (2006, p. 63) “Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro, interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão.”.

Sendo assim, essa pesquisa que tem como principal objetivo identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Educação Física Adaptada para a formação e construção de suas trajetórias profissionais, requereu uma perspectiva metodológica híbrida de trabalho para dar suporte ao que queremos desvendar. Para isso utilizamos num primeiro momento a pesquisa bibliográfica, em seguida a documental e o trabalho com histórias de vida e história oral que passamos a detalhar.

3.1 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica como método, se refere ao material de estudos que se propõe a realizar e, para isso, abrange os estudos tornados públicos em relação ao tema ou objeto investigado, em nosso caso, a formação de professores de Educação Física para a atuação com pessoas deficientes. Por meio da consulta realizada, é possível entender o conhecimento produzido e disponibilizado publicamente. Dessa forma, favorece ao pesquisador a compreensão do universo em que a investigação se insere e a visualização da pertinência e relevância para o desenvolvimento de sua proposta.

Para Gil (2012), é necessário entender a relevância do problema em termos científicos, o que poderá conduzir à obtenção de novos conhecimentos.

Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não foram adequadamente e quais

os que vêm recebendo respostas contraditórias. Esse levantamento bibliográfico é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma. (GIL, 2012, p. 35).

Os “[...] estudos empíricos ou teóricos podem mudar o sentido da vida a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos e até individuais das aparências dos fatos objetivos encontrados.” (RICHARDSON, 2014, p. 16). Nesse sentido, o pesquisador, mesmo realizando uma pesquisa de interesse próprio, não deve esquecer de que o compromisso final é o desenvolvimento do ser humano que poderá se beneficiar com os resultados da investigação. Além disso, poderá contribuir para aquisição de novos conhecimentos visando a superação de modelos pré-estabelecidos para um novo agir social.

Richardson (2014) chama atenção para a atitude do pesquisador afirmando que a pesquisa deve estar de acordo com as necessidades de desenvolver atitudes de autocrítica em relação às próprias pesquisas, ou seja, examinando-se dois pontos de vistas: sua veracidade ou falsidade e, como eles podem ser medidas, entendendo-se o conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, do qual se faz entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

Nesse sentido, considerando-se a densidade de uma pesquisa de doutorado, o intuito de contextualizar o objeto investigado e avançar no desenvolvimento da construção teórico epistemológica da investigação, iniciamos com a pesquisa pelo levantamento bibliográfico do acervo. Realizamos inicialmente o levantamento no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES. A justificativa para trabalhar com esse banco de dados ocorreu porque acreditamos que nele há um conjunto de produções científicas contemporâneas relevantes para o campo, desenvolvidas por pesquisadores tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Desse modo, a pesquisa na base de dados foi organizada em três etapas: a primeira consistiu na identificação de todos os periódicos qualificados na área da Educação nos estratos A1, A2, B1, e B2, a partir da avaliação *WebQualis*. A escolha por esses estratos se justifica pelo fato de serem revistas e periódicos reconhecidos por sua qualificação na área e que se encontram disponibilizados em formato digital (on-line) e/ou impressos. A segunda etapa realizada foi identificar, a partir dos resultados iniciais, apenas os periódicos disponíveis on-line com vinculação à temática da educação e formação de professores para a educação básica. De posse desses resultados, realizamos um novo processamento; acessamos a base de dados em que cada periódico estava disponível, identificando o total dos números publicados, no período compreendido entre 2010 a 2015. A terceira etapa consistiu na seleção dos textos propriamente

ditos que versavam sobre a temática específica da pesquisa e que serão utilizadas, não apenas para a contextualização do objeto de estudo, mas também para a construção do referencial teórico-epistemológico e metodológico da tese. Nessa etapa, utilizamos os seguintes descritores: história de vida, trajetórias de vida, memórias e representações, relatos orais, formação de professores, saberes docentes e egressos dos cursos de Educação Física, representações sociais, narrativas.

Na primeira etapa, realizada em 2016, a partir do sistema *WebQualis*, identificamos um total de 397 periódicos nas classificações A1, A2, B1 e B2 em educação. Desse total, com a análise de cada título e escopo do periódico, 151 foram descartados por não contemplar a área ou não estarem disponíveis on-line.

Na segunda etapa, dos 246 periódicos restantes passamos a analisar os títulos dos artigos científicos e verificamos que apenas 40, como se pode observar na Tabela 1, tinham suas publicações on-line e se articulavam ao tema da pesquisa.

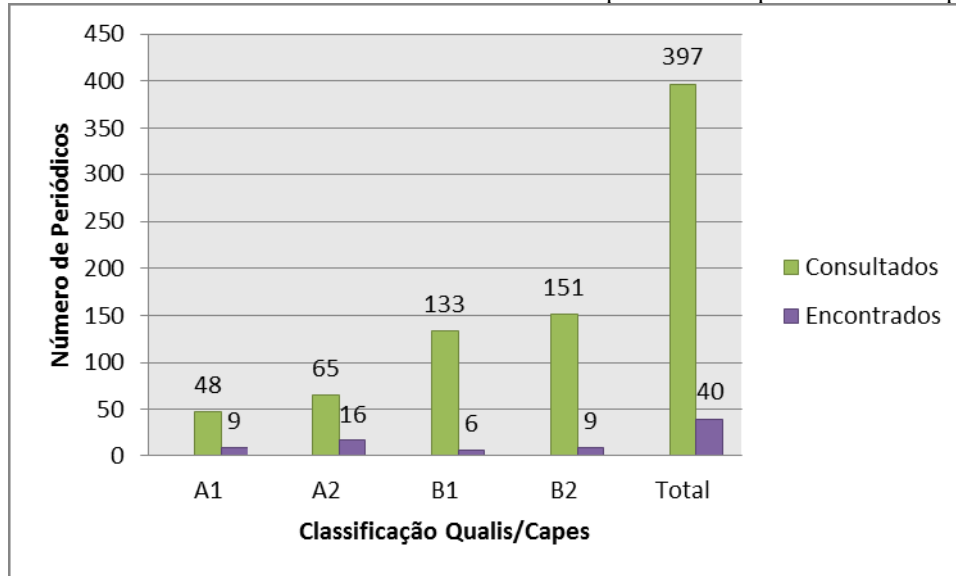
Tabela 1 - Descrição dos resultados consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa

ESTRATO DE AVALIAÇÃO	QUALIS/CAPES	CONSULTADOS	ENCONTRADOS
Periódicos A1	Educação	048	09
Periódicos A2	Educação	065	16
Periódicos B1	Educação	133	06
Periódicos B2	Educação	151	09
	TOTAL	397	40

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

Podemos perceber, na tabela 1, o total de artigos consultados por estrato e, conseqüentemente, o total de textos selecionados para análise considerando o critério de seleção. Na figura 1, apresentamos de forma global os resultados obtidos a partir das consultas realizadas a partir dos diferentes estratos analisados. É possível perceber que nos periódicos avaliados como Qualis A2 está a predominância dos títulos investigados sobre o tema.

Gráfico 1 - Número de Periódicos consultados e selecionados para análise a partir do tema da pesquisa



Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

A partir dos descritores previamente definidos, a terceira etapa da pesquisa bibliográfica foi desenvolvida para seleção dos artigos científicos que se voltavam para a temática do estudo e seus resultados foram sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Números de títulos encontrados nos estratos *WebQualis*

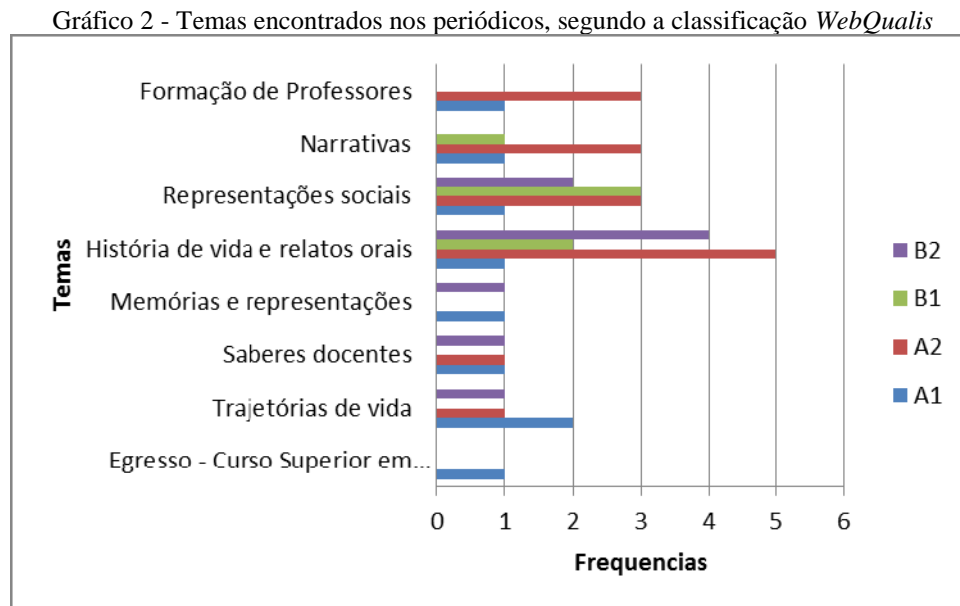
TEMAS PRÓXIMOS ENCONTRADOS	A1	A2	B1	B2	TOTAL
Egresso – Curso superior em Fisioterapia	1	0	0	0	01
Trajetórias de vida	2	1		1	04
Saberes docentes	1	1	0	1	03
Memórias e representações	1	0	0	1	02
História de vida e relatos orais	1	5	2	4	12
Representações sociais	1	3	3	2	09
Narrativas	1	3	1	0	05
Formação de Professores	1	3	0	0	04
Total	9	16	6	9	40

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

De modo geral foi possível observar uma diversificação de temas trabalhados nas produções acadêmicas no período. De modo geral, foi possível perceber que os títulos se complementam em relação às abordagens teóricas referentes à formação de professor. Percebemos que três blocos de temas se completam em seus enunciados, por exemplo, um bloco que aborda trabalhos sobre trajetórias de vida, memórias e representações sociais; outro com o

tema de história de vida e relatos orais; e outro com o tema formação de professor e apenas um título utilizando a palavra “egresso” na formação dos profissionais de fisioterapia.

Na figura 2 buscamos apresentar como cada tema aparece nos periódicos e sua respectiva classificação por estrato.



Fonte: Sistematizado pelo autor a partir dos estratos de avaliação *WebQualis*.

Observa-se que em sua maioria as publicações estão nos periódicos com classificação A2. A partir da sistematização apresentada na tabela 2, percebe-se uma variedade de temas para estudar a formação de professores. Por isso, cabe entender o quanto essa consulta foi importante, pois, numa pesquisa bibliográfica, todo material produzido e disponibilizado, auxilia nas futuras pesquisas quando se entende que, ao estudarem-se os egressos de qualquer área de formação, reforça-se a necessidade de renovação e superação dos modelos de ensino existentes e se presa pelas propostas de novos desafios para discutir os novos conhecimentos e ampliar o repertório de ações junto à comunidade acadêmica.

Na área de formação de professores de Educação Física para trabalharem com pessoas deficientes, encontramos nos substratos classificados em A1, apenas um título que apresenta a palavra “egressos” e foi um estudo realizado na Faculdade de Fisioterapia da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2012.

Nos demais substratos consultados, encontram-se, dentre os 40 títulos, apenas 04 com temáticas voltadas ao público da Educação Física, sendo os mesmos encontrados no título de história de vida e relatos orais e no título que aborda a formação de professores.

Assim, essa pesquisa bibliográfica aponta para possibilidades de trabalhos desenvolvidos no campo da formação de professores em Educação Física e Educação Especial, visando a construção de uma interface de ações e práticas pedagógicas contextualizada na perspectiva de uma relação dialógica e de transformação social.

Em linhas gerais, o trabalho com o levantamento bibliográfico nos possibilitou identificar que há um grande número de periódicos relacionados com a área da Educação, assim como a produção de artigos que buscam compreender a temática da formação de professores em todos os periódicos consultados. No entanto, nossa intenção nesse momento não é analisar esses artigos sobre o campo da formação docente, mas compreender, a partir deles, como a temática da formação de professores, histórias de vida e Educação Física adaptada é pesquisada no período.

3.2 A pesquisa documental

Uma ideia geral que todos temos de um documento é sobre o documento pessoal, como o RG, CPF, Título de Eleitor, Carteira de Motorista, onde eles mostram quem somos e nos garantem direitos como cidadãos. Na área dos estudos acadêmicos e científicos também se utilizam certos documentos produzidos para identificar e organizar os mesmos para utilização de uma pesquisa futura. Dessa maneira, podemos nos apoiar nas ideias de Severino, que reforça a importância deles em relação às consultas possíveis:

A documentação geral é aquela que organiza e guarda documentos úteis retirados de fontes perecíveis. Trata-se de passar para pastas, sistematicamente organizadas, documentos cuja conservação seja julgada importante. Assim, recorte de jornais, xerox de revistas, apostilas etc., são fontes que nem sempre são encontradas disponíveis fora da época de sua publicação. (SEVERINO, 2002, p. 40).

A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e a análise documental é indispensável por que a maior parte das fontes escritas ou não, são quase sempre a base do trabalho de pesquisa investigativa. A pesquisa documental realiza-se a partir da procura por documentos históricos e atuais, considerados cientificamente autênticos que pode servir de base para a documentação temática ou mesmo bibliográfica, em se tratando dum texto de maior valor científico.

Para estudar a trajetória histórica dos Projetos da EFA, recorreremos a vários documentos que comprovam as ações e acontecimentos arquivados na etapa do projeto e, portanto, podem

ser considerados fontes primárias sob aspectos que norteiam essa história que dão sustentação à formação dos estudantes que passaram pelos projetos e os atuais, pois os projetos continuam em atividades, subsidiados pela Pró-Reitora de Extensão (PROEX), pela Associação de Desporto Adaptado de Presidente Prudente (ADAPP), e pela Secretaria Municipal de Esportes de Presidente Prudente.

Por fontes primárias entendemos aqueles documentos originais; e, secundárias, aqueles que são utilizados após consultas. Nesse sentido, ancorados em Schaffratd (2006) e apropriando-se dos estudos de Cardoso (1981), assim definem as fontes primárias e secundárias:

A classificação mais usual de fonte é a que distingue: ‘fontes primárias ou diretas’, que seriam os documentos escritos (manuscritos ou impressos) publicados durante o próprio período estudado, ou depois, mas que tenham surgido em decorrência direta do tema pesquisado; e ‘fontes secundárias ou indiretas’, que se caracterizam pelos estudos realizados com as fontes primárias, que passam a configurar como material de pesquisa. (SCHAFFRATD, 2006, p. 243).

Portanto, o aporte documental disponível para essa pesquisa que compreende os documentos acumulados e arquivados no período de 1999 a 2016. Há também, os relatórios finais das atividades do ano vigente exigidos pela PROEX; resumos e artigos produzidos pelos estudantes; trabalho de conclusão de curso; vídeos institucionais produzidos pela FAAC; fotos (arquivados no computador e *pendrive*) e documentos mais recentes produzidos pela mídia e arquivados nos próprios sites dos produtores. Essa parte é mais recente devido à grande influência e desenvolvimento da Internet e os meios de comunicação digital como a *Web/TV*, o *Facebook*, os *sites* e *blogs* especializados, *Twitter* e *Whatsapp*, surgidos no final do século XX e transformado em vários meios de comunicação de massa no século XXI.

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar que seja solicitada diretamente aos sujeitos pesquisados e, por isso, a utilização das mesmas, favorece a investigação sobre o tema em questão que são os relatos orais e escritos dos sujeitos que participaram diretamente dos projetos de atendimento às pessoas com deficiências.

Essa lista de documentos permite um estudo histórico por meio do qual o pesquisador se debruce e descubra as fontes originais com mais propriedades e fundamentos, onde possa identificar as especificidades sobre o tema para compreender e analisar o processo de formação profissional.

Segundo Gil (2012) existe vários tipos de registros que comprovam as fontes documentais, dentre eles, os registros estatísticos que são de natureza das organizações sociais e administração pública, onde prevalecem os dados estatísticos de um determinado problema social no qual propunha de certa maneira, entender os problemas propostos e, através dos dados disponíveis pelos órgãos de pesquisa, se pode chegar a uma solução do problema.

Outro registro citado pelo autor refere-se aos registros institucionais escritos, que envolvem relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões, sentenças judiciais e documentos registrados em cartórios. Cita também, a utilização de documentos pessoais como uma fonte de registro e que podem ser, além de documentos próprios, até documentos produzidos coletivamente.

Nesse ponto, cita também alguns pontos que são importantes para entender nossa pesquisa que envolve sujeitos,

Diários, memórias e autobiografias também são apresentadas como documentos de alguma utilidade na pesquisa social. As diferenças entre esses três tipos de documentos não são tão fáceis de ser estabelecidas. Mas, para fins de pesquisa, pode-se definir diário como o documento escrito na ocasião dos acontecimentos; memórias são reminiscências do autor relativas a determinado período e autobiografia é uma tentativa de apresentar um registro cronológico e sistemático da vida do próprio autor. (GIL, 2012, p. 150).

Os documentos de comunicação de massa, tais como revistas, jornais, fitas de filmes, gravações de áudios e programas de rádios e televisão, também constituem fontes de dados para uma pesquisa social. No caso desta pesquisa, usaremos várias reportagens publicadas nos jornais da cidade desde 2002, quando saiu a primeira matéria reforçando a ideia do projeto, convidando pessoas com deficiências, a fazerem parte do mesmo. E naquele momento histórico, outros canais de divulgação impresso, também faziam matérias de expressão interessante, como por exemplo, a reportagem na Revista Poli de 2003.

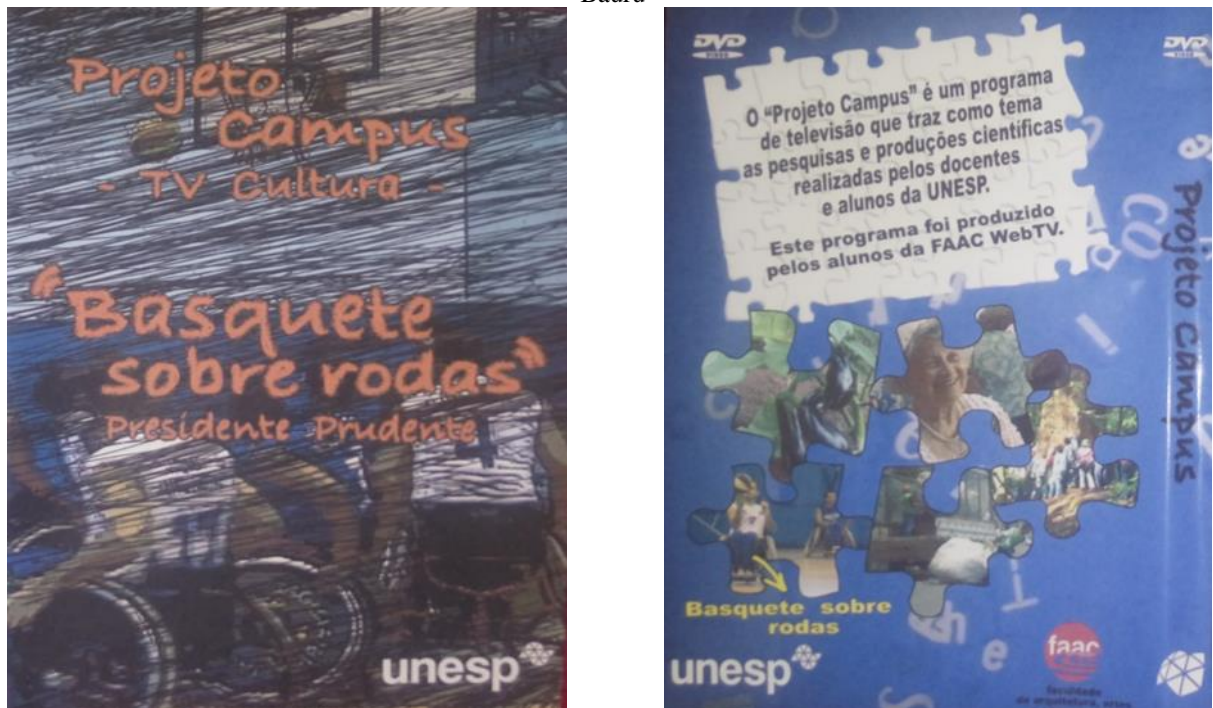
Em novembro de 2003, foi publicada na Revista Poli de Presidente Prudente, uma matéria com o título: “*Superando limites – o relato de pessoas portadoras de deficiências que deram a ‘volta por cima’*”. Nessa matéria, a reportagem principal publicada foi sobre o Projeto de Extensão do Basquete sobre rodas, elencando os objetivos e a proposta do mesmo em conseguir manter as pessoas participantes do projeto em atividades para competirem em eventos esportivos e também garantir a presença dos estudantes de Educação Física e Fisioterapia. Apresenta também alguns depoimentos de pessoas com deficiências no esporte e em algumas profissões, como massagistas e artesões (Figura 5).

Figura 5 - Matéria Revista Poli “Superando limites”



Além dos jornais, temos imagens filmadas e disponibilizadas em sites para consultas, tanto pela mídia como pela própria Proex que, em 2008, organizou uma edição chamada “Projeto Campus – TV Cultura” em parceria com alunos da FAAC - (Faculdade de Arquitetura, artes e comunicação - Web TV do Campus de Bauru SP). As matérias a seguir demonstram a evolução dos Projetos, bem como da Associação que passou a ter mais evidências no meio social da Cidade de Presidente Prudente e Região, como também pelo País.

Figura 6 - Capa do DVD produzido em 2008, pela TV Cultura em parceria com a Proex e FAAC da UNESP de Bauru



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Além do DVD produzido sobre os projetos de extensão, inúmeras matérias no jornal de circulação local foram divulgadas ao longo da existência dos projetos.

Figura 7 - Reportagens do Jornal "O Imparcial"



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Devido ao volume de documentos arquivados ao longo da existência dos projetos de EFA, sistematizamos um quadro demonstrativo com as etapas e períodos do desenvolvimento dos projetos, assim como indicação dos documentos selecionados para análise na pesquisa.

Quadro 1 - Sistematização das etapas do projeto considerando o seu período de desenvolvimento, característica do projeto e documentos selecionados para análise

Período	Características da etapa do Projeto	Documentos selecionados para análise documental
2000 a 2005	- Anos iniciais sem, muitas perspectivas futuras. 2005 - Desmembramento do projeto AMA em dois projetos distintos: Atletismo para pessoas com deficiências e Basquete sobre rodas.	- Relatórios dos Projetos de Extensão; - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) defendidos sobre a temática; - Reportagens de jornais; - Artigos científicos publicados pela equipe dos projetos;
2006 a 2010	2007 - Criação da Associação de Desporto Adaptado no município de Presidente Prudente, como suporte jurídico e social para subsidiar os projetos. - Criação de uma disciplina de Educação Física Adaptada no curso de Educação Física.	- Relatórios dos Projetos de Extensão; - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs); - Reportagens de jornais; - Artigos científicos publicados pela equipe dos projetos; - Vídeo institucional.
2011 a 2016	- Estabilização dos projetos e ampliação de, parcerias, por exemplo, parcerias com SESC e SEMEPP, a fim de conseguir mais apoio financeiro e logístico para as ações dos projetos. - Melhoria de captação de recursos para a associação. - Organização de eventos sobre o temada EFA. - Ampliação de disciplinas para o trabalho com a pessoa com deficiência no curso de Educação Física, a saber, em 2010: Educação Física e Sensório motor; metodologia em Educação Especial com ênfase em TAAI; Educação e Esportes para PCD.	- Relatórios dos Projetos de Extensão; - Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs); - Reportagens de jornais; - Artigos científicos publicados pela equipe dos projetos.

Fonte: Sistematizado pelo autor (2016).

O quadro apresentado tem como principal objetivo sistematizar os três momentos que apresentam a evolução da trajetória histórica do desenvolvimento dos Projetos da EFA na FCT/UNESP. Buscamos precisar no tempo, os momentos em que mudanças deram novos rumos aos projetos, tanto no âmbito da universidade quanto no envolvimento da comunidade atendida. Da mesma forma, dentre os inúmeros documentos construídos ao longo do trabalho,

selecionamos para análise pela presente pesquisa, aqueles que podem apoiar a compreensão do objeto investigado.

Em linhas gerais, podemos dizer que a análise documental é utilizada para oportunizar a coleta de informações através de documentos escritos e para possibilitar a reconstituição de um passado que nem sempre se mantém vivo na memória das pessoas. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Esse método apresenta-se como vantajoso porque elimina, em partes, a dimensão da influência do pesquisador sobre o sujeito no registro dos acontecimentos pesquisados. Porém, é necessário que o pesquisador se lembre-se de que o documento se constitui em um instrumento que ele não domina e não permite ao mesmo exigir precisões suplementares. É importante que o pesquisador aceite os documentos da forma que eles se encontram, completos ou incompletos, parciais ou imprecisos, sem precisar tentar alguma alteração (FERRAS, 2010).

3.3 Fenomenologia e história de vida

A fenomenologia é um método filosófico que desvela a cotidianidade do mundo vivido, donde a experiência se passa e transparece na descrição de suas vivências. Pode se afirmar que é uma atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, no sentido de estar livre para perceber o que se mostra, e não ficar preso a conceitos, predefinições e julgamentos de valores.

O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno estético. (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255).

Nessa perspectiva, o fundamental nesta corrente está no estudo do fenômeno e na sua descrição, daquilo que aparece à consciência e que procura explorá-lo para desvendar um significado. Segundo Silva, Lopes e Diniz (2008) essa abordagem filosófica pretende mostrar que o mundo é o fenômeno, o que se mostra, e que precisa ser desvelado. Busca chegar ao fenômeno, revelar o sentido, para chegar àquilo que realmente é, ou seja, a vivência em seu mundo vivido, uma experiência que lhe é própria, permitindo-lhe questionar o fenômeno que deseja compreender.

Nesse sentido, a fenomenologia proporciona o saber e a compreensão, que se fundamenta no rigor filosófico, pois procura valorizar o ser na sua singularidade, uma vez que se preocupa com o que se repete e com o que se manifesta.

A contribuição da fenomenologia está presente, através da nova abordagem, na renovação dos métodos e no encaminhamento dos problemas nas ciências humanas, de forma notável nas ciências sociais como a psicologia, a psiquiatria, a biologia e na reorientação dos estudos de teologia, antropologia filosófica, filosofia da história, filosofia da linguagem, lógica e estética. (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 256).

Transpondo esses conceitos fenomenológicos à área da educação, pode se inferir que acerca das pesquisas sobre formação de professores, os estudos e diversas pesquisas passam a buscar novas referências para entender os desafios emergentes da sociedade atual em consonância ao fortalecimento da ideia de que o professor pode ser um sujeito consciente de suas práticas na busca de transformação do ambiente de atuação profissional (ANDRÉ, 2010; QUEIROZ, 1987; TARDIF, 2012).

Ao considerar a educação como um fenômeno, devemos começar por reconhecer que se trata de uma experiência profundamente humana, num sentido mais amplo de uma experiência universal, já que todos os homens se educam. Isso significa que a experiência da educação sendo uma das manifestações mais primitivas e típicas do ser humano, em relação ao desenvolvimento dos indivíduos, como também os grupos sociais, a família e a sociedade. Por isso, a história, os fatos, os acontecimentos, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional.

Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais. E, na medida em que, por qualquer motivo, os autores privilegiam algum aspecto em detrimento dos outros, eles incorrem num reducionismo que tanto impede a compreensão do fenômeno educacional como de fenômeno humano propriamente dito. (REZENDE, 1990, p. 46).

Nesse sentido, a investigação interpretativa, a indagação narrativa e a trajetória de vida se desenvolveram e se difundiram com relativa amplitude e com legitimidade na teoria social e educativa desde a década de 1980 no Brasil e em outros países. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidades para refletir, aprender e ressignificar-se no próprio processo de coleta e análise dos dados através dos instrumentos metodológicos de observação e entrevista, na construção de novos conhecimentos produzidos na investigação (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003).

Desse modo, as perspectivas de investigação interpretativas e narrativas em educação são, em grande parte, herdadas da linha hermenêutico-fenomenológica, em que os sujeitos se transformam em atores de seus discursos, suas ações, suas interações, suas crenças e por isso, passam a serem motivos de investigação do ato educativo na área da formação de professor, com propósito de fundamentar a área de formação acadêmica (SUÁREZ, 2008).

Dessa maneira, admite-se que esses atores são construtores de sua vida, de seu tempo, de sua história e de suas crenças. Portanto, ao permitir que os professores em sua prática cotidiana possam expressar seus pensamentos e ações, nos remete a compreender o objeto da História de Vida encontrada nos relatos das experiências que dão novos significados ao mundo vivido, como afirma Rezende, baseado em Merleau-Ponty “[...] tudo quanto sabemos sobre o homem e sobre o mundo, graças à contribuição das ciências, deve ser posto entre parênteses, para que possamos redescobrir a experiência primitiva em toda sua riqueza.” (REZENDE, 1990 apud MERLEAU-PONTY, 1994, p. 36).

Na busca por compreender a raiz epistemológica do método da História de vida, percebemos que se localiza na corrente filosófica da Fenomenologia e mais especificamente, na fenomenologia da percepção de Rezende (1990 apud MERLEAU-PONTY, 1994) onde ele propõe uma nova leitura da fenomenologia a partir da intencionalidade, subjetividade e sensibilidade e nesse sentido, alguns elementos utilizados pela História de vida estão contemplados nesse pensamento filosófico.

Para o autor, o primeiro momento que se deve considerar relevante é sobre o conceito de mundo, da ciência e da experiência:

Tudo aquilo que sai do mundo, mesmo para ciência, eu sei a partir de uma visão de mundo ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3).

Num segundo momento da obra de Merleau-Ponty (1994), em seu prefácio, encontra-se a reflexão do sujeito e sua relação com a consciência, distinguindo-se aquilo que a ciência define como natural em relação aquilo que envolve a ação humana. E dessa maneira, ele assim descreve:

Eu não sou um ‘ser vivo’ ou mesmo um ‘homem’ ou mesmo ‘uma consciência’, com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva

reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim. (sentido das palavras e linguagens) essa tradução que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3-4).

Nesse contexto, o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo e vivencio; estou aberto ao mundo, convivo-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, porque ele é inesgotável. Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 14), “há um mundo, ou, antes, há o mundo que se funda numa relação de existência, entre aquilo que se forma e aquilo que se apresenta com intencionalidade.”. Por isso, segundo a fenomenologia, toda consciência é consciência de algo.

Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção a qual não cessa de se dirigir - e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 15-16).

Na sequência do raciocínio de Merleau-Ponty aparece o que ele denomina de Noções de Intencionalidade, donde ele propõe superar a visão clássica de naturezas verdadeiras e imutáveis para uma visão da fenomenologia da gênese, que se funda em mutações constantes,

Quer se trate de uma coisa percebida, de um acontecimento ou de uma doutrina, ‘compreender’ e reapropriar-se da interação total (não apenas aquilo que são para a representação – as propriedades da coisa percebida, a poeira dos fatos históricos, as ideias introduzidas pela doutrina), mas a maneira única de existir que se exprime na ideia que se forma à natureza. Trata-se de reencontrar a ideia no sentido Hegeliano de história numa certa maneira de entender as manifestações do mundo a partir do historiador que consegue assumir e retomar as dimensões da história, ou seja, não há uma palavra, um gesto humano, que não tenham uma significação. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 16-17).

A partir desse panorama delineado para melhor compreendermos a fenomenologia, é importante lembrar que:

Quando nos referimos a fenomenologia como método, precisamos atentar para o fato de que: ‘A investigação fenomenológica não se reduz à descrição’. A descrição como trabalhada pelo fenomenólogo, é protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. O texto todo da descrição é importante, uma vez que fornece indicadores do solo perceptual em que ocorre a experiência perceptiva. (SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 256).

Diante do exposto, ao buscar apreender as contribuições da participação em projetos de Educação Física Adaptada para a formação e construção de trajetórias profissionais a partir da experiência vivida e da percepção dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, acreditamos que nossa pesquisa se enquadra no presente referencial teórico-metodológico desta corrente filosófica.

3.3.1 A subjetividade fenomenológica

Em Merleau-Ponty (1994), encontra-se uma primeira ideia de subjetividade que compreende a filosofia da existência e da linguagem, em sua condição de ser situado no mundo da vida. O mais importante para o sujeito é a busca pelo sentido para sua vida e isto, contudo, depende do seu termo de como ele mesmo esclarece sobre a natureza, a história, o mundo e o ser. Desse modo a analítica existencial de Merleau-Ponty sobre a experiência do outro e da subjetividade, se faz a partir do seu ser no mundo, isto é, no contexto histórico, social, cultural e psicológico.

Essa expressão ‘ser-no-mundo’, utilizada várias vezes na obra da Fenomenologia da Percepção, nos remete ao pensamento social e concreto do ser humano enquanto sujeito inserido em uma práxis sendo que os sentidos, as experiências e as intersecções acontecem pelas experiências do outro, pela articulação de umas nas outras. Ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, junto com experiências dos outros em relação a minha (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 18).

O sujeito é percebido, então em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico, social e cultural. Nesse raciocínio, numa pesquisa qualitativa de representação subjetiva, a cultura torna-se elemento fundamental e portador de um significado que deve ser resgatado pela interpretação e descrição da realidade (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003).

Dessa forma, é por meio da fenomenologia da existência que se compreende a historicidade do ser humano. A verdadeira filosofia, centra-se no processo de reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada ou contada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto tem tratado de filosofia.

Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 19).

A estrutura do fenômeno implica uma determinada concepção de homem e de mundo, ampliando uma visão antropológica inseparável de uma cosmologia onde o homem não é mundo e nem o mundo é o homem, mas um não se concebe sem o outro. Nesse sentido, a presença da dialética é fundamental para entender a estrutura fenomenal. De outra forma, tanto o homem como o mundo continua sendo percebido, cada um a seu modo, como uma estrutura, e, no dizer de Merleau-Ponty, o fenômeno é na verdade, uma estrutura de estruturas. (REZENDE, 1990).

O ser no mundo compreende também a experiência que cada sujeito tem ao longo de sua vida. À volta às próprias raízes, a redescoberta do mundo vivido é condição radical para o nascimento da reflexão, mesmo sendo das ciências, que quando aparecem, já se encontram em um mundo constituído. Por isso, a fenomenologia valoriza a experiência como condição para interagir e dialogar com os vários tipos de conhecimentos científicos, discutindo, criticando e integrando suas diversas contribuições (REZENDE, 1990; MERLEAU-PONTY, 1994).

Para Merleau-Ponty (1994, p. 14) “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Seguindo esse raciocínio, o próprio Merleau-Ponty chega à noção de intencionalidade, como descoberta principal da fenomenologia. Ele volta sua análise ao pensamento de Kant e ao Husserl para afirmar que ‘toda consciência é consciência de algo’ para explicar a intencionalidade existente entre o sujeito e o objeto intermediado pelo conhecimento e identificada pela experiência do mundo vivido.

Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ele não cessa de se dirigir – e ao mundo como esse indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 16).

Em relação ao sujeito concreto, a fenomenologia assume a visão de corpo-próprio, ou seja, o corpo-sujeito, não como visão dualística, mas numa visão dialética de concretude de sua existência. Nesse sentido,

A condição humana é corporal, mas o corpo integra uma estrutura propriamente humana, na qual o sentido que a unifica não se reduz ao das formas inferiores,

sincréticas ou amovíveis, mas se plenifica como forma simbólica. O comportamento humano é uma capacidade típica do mundo humano, caracterizado, precisamente, pelo aparecimento da forma simbólica e sua capacidade de estruturar as demais. (REZENDE, 1990, p. 38).

Dessa maneira, após refletir sobre o sujeito inserido em sua cotidianidade, a partir da sua consciência corporal e da sua constituição de mundo, pensamos que a História de Vida abarca esses pensamentos e indica os pressupostos teóricos que a mesma deve se orientar para entender essa inserção social, cultural e corporal.

3.3.2 História de vida

Caminhando na ampliação do conhecimento teórico-metodológico assumido, entendemos que há vários meios de se conhecer uma realidade, seja informalmente, ou com intuito de uma investigação científica e acadêmica. Um dos métodos utilizados é ouvir o que as pessoas vivenciam ou vivenciaram em situação no que se tem a dizer sobre ela quando participam de encontros, reuniões ou grupos de estudos na área acadêmica. História de vida é uma dessas modalidades de estudo na abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica, em que os participantes atribuem significados aos elementos da vida. Nesse sentido, uma ideia que se aproxima dessa definição, está na compreensão de Glat (2004, p. 236) quando afirma: “Esse tipo de abordagem propicia uma maior aproximação com o sujeito ou grupo analisado, já que privilegia as apreciações das experiências de interesse interpretadas pelos próprios participantes.”.

Ainda, segundo Olesen (2011, p. 140) “O potencial e a missão de uma abordagem de história de vida é o de esclarecer o sujeito aprendente historicamente específico, isto é, compreendê-lo inserido no quadro social em que ele age e se exprime.”, ou seja, a história de vida pode ser entendida como “[...] um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida.” (CHIZZOTTI, 2011, p. 101).

O método de História de Vida se distingue de outras formas de investigação envolvendo depoimentos dos participantes. Para Olesen (2011) em alguns casos a narrativa de si (oral ou escrita) é o documento empírico que será olhado pelo pesquisador. Assim, os instrumentos utilizados guiarão o pesquisador pela ação de ouvir o sujeito e dar voz a ele para que possa situar-se em relação ao problema apresentado e demonstrar possíveis soluções quando são expostos aos conceitos e ideias do método proposto. Dessa maneira, a História de Vida trabalha

com história ou o relato de vida, e, narrativas, demonstrando assim, a história contada por quem a vivenciou.

É um método de estudos e pesquisas na área das Ciências Sociais e estabelece os limites e diferenças entre história oral, história de vida, depoimento pessoal e entrevista, situando que estas várias técnicas podem ser utilizadas na abordagem de caráter bibliográfico, como também entre autobiografia e coleta de dados como fonte de referência e pesquisa (SINSON, 1988, p. 12).

História Oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo, de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história oral, seja ela mítica ou religiosa (QUEIROZ, 1987, p. 19).

Todo indivíduo tem uma história de vida e ela se revela de diversas formas, em ações, pensamentos, memórias e experiências. E todo indivíduo não está isolado em sua cotidianidade, mas inserido na mesma revelando ações que os diferem em suas características, exigindo do pesquisador distinguir as peculiaridades e especificidades do sujeito a ser pesquisado. O cotidiano é entendido como momento em que os atores sociais, dentro de um tempo e espaço, perfazem suas vidas e dão novos significados de desejos individuais, permitindo ao pesquisador distinguir os desafios postos através das narrativas de suas vidas, onde esses indivíduos se inserem e atuam no mundo e no grupo do qual pertence. (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.121)

A história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através dos tempos, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu, revelando em seus depoimentos os pontos que consideram significativos, como membro de um grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1987). “Os sujeitos e a cultura tornam-se fundamentais para a compreensão dos vários sentidos, dos processos de comunicação e sua ligação com o cotidiano, com a memória e com as diversas práticas sociais.” (PERAZZO, 2015, p. 123).

Segundo Queiroz (1987, p. 19) “Assemelham-se às histórias de vida, as entrevistas, os depoimentos pessoais, as autobiografias, as biografias; fornecem todas elas material para a pesquisa sociológica, porém diferem em sua definição e características.”

Relatar história donde os atores educativos se encontram, envolvidos com suas ações e interpretar a partir da desses relatos, se exige entender uma nova perspectiva de investigação educativa que põe em confronto a objetividade do conhecimento e a subjetividade

interpretativa, que numa visão crítica de estudo, reconstrói as histórias de pessoas e sua prática social na busca de responder as ações pedagógicas de transformação dos sujeitos.

Esses relatos são reconstruções dinâmicas das experiências, em que os atores dão significado ao sucedido e vividas, mediante um processo reflexivo e por recurso geral. Por isso, desde essa perspectiva se pode afirmar que as narrativas estruturam nossas práticas sociais e que ‘linguagem da prática’ tende a esclarecer os propósitos dessas práticas, fazendo que a linguagem narrativa não descreva tão só sobre elas, mas sim que a constitua e colabore com a produção. Dessa maneira, a narrativa dedica a estudar as práticas nas narrativas dos seus atores². (SUÁREZ, 2008, p. 8, tradução nossa).

Apesar de ainda bastante criticada, principalmente pela estrutura considerada pouco precisa e pela concepção de ausência ou pouca imparcialidade do pesquisador e do colaborador frente ao objeto do discurso, a história de vida está muito presente na literatura científica sendo vista como importante estratégia de pesquisa por sua capacidade de transformar os objetos de estudo em sujeitos. Característica que pode contribuir para “uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.” (THOMPSON, 1992, p. 137) e humana por se constituir em um relato, que pode ser coletado tanto oralmente quanto por escrito, de uma experiência significativamente vivenciada por um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

Nessa perspectiva, a estratégia da história de vida é tida também, como instrumento valioso à compreensão de como os sujeitos representam os acontecimentos e os fenômenos sociais, históricos e culturais, com a finalidade de refletir sobre a própria vivência ativa (ou não) captando aspectos das experiências individuais e grupais (LAVILLE; DIONE, 1999), ou seja, representa uma “[...] maneira de recolar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais.” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 159), permitindo captar o modo pelo qual os indivíduos buscaram as tintas para escrever suas próprias histórias, modelando a sociedade e, ao mesmo tempo, sendo moldados por ela. Seu foco está na coleta de informações da vida pessoal de um ou de vários informantes objetivando compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

² “Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, em la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este ‘lenguaje de la práctica’ tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir. Pero además, la narrativa que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos.” (SUÁREZ, 2008, p. 8).

Na pesquisa em tela, desde o início da coleta de dados obtidos por meio de depoimentos orais, como parte de uma história de vida que se traduz, também, numa ocasião em que o entrevistado reflete sobre sua vida e também sobre sua trajetória de vida social. Nesse momento, percebe-se que a imagem do passado, como retorno à memória, reforça a ideia do presente, reconhecendo as ações do momento e configurando-se como entendimento dos objetivos traçados. E, desde a coleta dos depoimentos, quem comanda todo o trabalho, é o próprio pesquisador, que fará de acordo com suas prerrogativas, todo levantamento possível com a temática proposta no estudo, destacando aquelas que serão relevantes para seu trabalho e desprezando aquelas que não são importantes na coleta de informações.

Nessa opção metodológica, a origem do fato é sempre uma invocação à memória do sujeito, reconstruindo um passado pela perspectiva do presente, marcado pelo vivido e previsto numa perspectiva de se chegar ao conhecimento de fatos vivenciados num dado momento histórico em que dependendo somente dos documentos escritos não poderiam revelar por si só todos os sentidos presentes num determinado contexto social (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 681).

Geraldi (2003), trabalhando com ideia de memória do sujeito, resgata no pensamento de Bakhtin quando ele afirma os dois pilares de entendimento: a alteridade, que pressupõe o outro como existente e reconhecido pelo 'eu' como o outro que não eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação existencial entre o eu e o outro. É claro que assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre em harmonia e nem desprovidas de conflitos. Em seguida, ainda no seu raciocínio em Bakhtin, a autora reforça como a memória é apresentada e explicada em relação a nossa consciência com o outro e com o mundo vivido.

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-datado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução. (GERALDI, 2003, p. 47).

Em se tratando da história de vida e relatos orais, o mesmo oferece um suporte metodológico aos estudos da memória e das narrativas orais, e também possibilita a compreensão de processos comunicáveis e sua intersecção com a cultura. Cada sujeito ao narrar sua trajetória de vida se revela uma testemunha viva e um artífice da história. Essas narrativas

orais não são menos verdadeiras, nem menos funcionais do que muitas histórias oficiais. Não se busca puramente a verdade, pois cada sujeito narra a partir de sua subjetividade, uma vez que cada sujeito vê o objeto a partir do seu lugar no mundo (MERLEAU-PONTY, 1994), e constrói suas narrativas de forma seletiva, marcando sua trajetória de acordo com sua concepção de mundo e sua percepção de si mesmo (PERAZO, 2015).

Assim, a memória não é a história, a memória não é o vivido. A memória é o meio pelo qual nos relacionamos com o passado. As narrativas das histórias de vida consideram como expressões da nossa memória e as nossas propriedades de conservar certas informações que nos remetem a “um conjunto de funções próprias, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa com o passado.” (LE GOFF, 2013).

As narrativas orais de histórias de vida constituem-se num método para se trabalhar com o passado, com o cotidiano e com as micro experiências sociais dos indivíduos. E também é um método que nos permite compreender como as pessoas pensam, agem, fazem e por que fizeram suas escolhas e opções de vida, posições sociais adotadas, etc. Nesse sentido, é um método que nos permite compreender as subjetividades. Dessa forma, permite trazer para as ciências as dimensões dos sentidos, dos sentimentos e das mentalidades, que antes eram apenas atributos dos relatos literários e das crônicas artísticas.

Assim, os desdobramentos dos saberes e as mudanças no mundo de narrar, podem ser entendidas numa perspectiva de formação e compreensão do processo de interacionalidade entre os sujeitos.

A abordagem ‘História de vida e formação’ inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelece a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e buscas que o consideram e o animam. (JOSSO, 2010. p. 185-186).

Por fim, o trabalho com História de Vida e narrativas escritas nos permite criar uma espécie de estado de ligações dos nossos conhecimentos a partir dos nossos referenciais de experiências, de nossos posicionamentos existenciais e nas nossas formas de exprimir o nosso ser-em-relação conosco, com os outros e com o mundo (JOSSO, 2010; MERLEAU-PONTY, 1994).

Para ilustrar essa nossa opção metodológica da História de Vida, (auto) biográfica e narrativas onde a mesmas se confirmam pelo motivo de que essa tendência teórico-

metodológico vem crescendo no Brasil, principalmente nas Ciências Humanas e na área educacional, nos reportamos aos estudos dos autores (SILVA; SGOBBI; CARLINDO, 2017) que apresentam um estudo que teve como objetivo mapear a quantidade de pesquisas produzidas no Brasil no período de 2001-2010, para mostrar a consolidação dessa tendência metodológica no âmbito da história epistemológica que evidencia os estudos a partir da subjetividade, dando importância a formação do professor a partir da sua atuação profissional.

As pesquisadoras descrevem que encontraram 742 pesquisas, sendo 514 em mestrados acadêmicos e 228 doutorandos e usaram como descritor a palavra (auto)biografia para pesquisar no Banco de dados da CAPES, comprovando o interesse e o crescimento por essa área de pesquisa.

Nesse sentido, nossa pesquisa com os egressos da Educação Física que atuaram em projetos da EFA se justifica pela relevância histórica e acadêmica que vem crescendo em importância para compreender todo processo de formação da pessoa que deseja ser professor.

Para André (2010) os estudos sobre a formação do professor, reforçam o que nossa justificativa se mostra pertinente:

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas. [...]. Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Através da história oral, pode se captar da experiência efetivas de vida dos narradores, como também das tradições, mitos, crenças, que aparecem no grupo, revelados nos relatos históricos. Por isso, “[...] tudo que se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica” (QUEIROZ, 1987, p. 19). Assim, demarcamos nossos sujeitos que embora apresentem narrativas individuais, percebemos que ao longo da mesma, as lembranças dos momentos em grupos são reveladas nos relatos e confirmadas por eles quando remetem a algum momento importante, como as participações em congressos científicos, nos encontros de preparação das atividades, nas viagens com os atletas quando precisavam tomar alguma decisão e outros pequenos momentos de aprendizagens quando o grupo estava junto.

3.4 Participantes do estudo

Para definição dos participantes deste estudo foi realizada uma sondagem para verificar quais seriam os egressos que estariam atuando na área da Educação Física Adaptada. Foram contatados oito professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP que participaram dos projetos de Extensão em Educação Física Adaptada ao longo dos últimos dezessete anos e que atuam profissionalmente na área, seja em ambientes escolares, e também em outros ambientes como as Entidades e Associações desportivas.

Como critério de inclusão dos participantes, pretendíamos ter egressos que tivessem estado nas diferentes fases de desenvolvimento do projeto, visto que no período que compreende os anos 2000 a 2005, eram os anos iniciais do projeto e os estudantes não tinha no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física nenhuma disciplina específica sobre EFA. Desta forma, toda sua formação inicial e complementar da área ocorreu a partir das ações dos projetos da EFA, por exemplo, como: encontro com os colegas participantes e professores coordenadores, planejamento e discussão das atividades, participação em eventos científicos e congressos da área, leituras e organização de resumos e por fim, apresentação de Trabalho de Conclusão de Cursos que acabou coroando o período de participação dos estudantes na EFA.

No período de 2006-2010 houve conquistas significativas para o fortalecimento dos projetos. Em dezembro de 2007, fundou-se em Presidente Prudente a ADAPP: A Associação de Desporto Adaptado de Presidente Prudente, nas dependências da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, com o objetivo de ser uma entidade representativa de atletas com algum tipo de deficiência e uma reportagem no jornal local foi realizada registrando esse momento histórico (ANEXO A). Além disso, houve a criação de uma disciplina de Educação Física Adaptada no curso de licenciatura em Educação Física. Como impacto direto dessas conquistas obtínhamos mais recursos e bolsas para envolver mais estudantes do curso de graduação.

Por fim, no período de 2011 a 2016 podemos considerar como um período de estabilização dos projetos e ampliação de parcerias, por exemplo, com SESC, SEMEPP, e Coordenadoria da pessoa com deficiência de Presidente Prudente, a fim de conseguir mais apoio financeiro e logístico para as ações dos projetos, bem como ampliação de disciplinas no currículo do curso de licenciatura para o trabalho com a pessoa com deficiência no curso de Educação Física.

Desse modo, após análise do perfil dos participantes a partir dos critérios de inclusão, foi realizado o contato inicial com os egressos de Curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, inicialmente por e-mail, em que o pesquisador informou o título e os objetivos da pesquisa e convidou cada um deles para colaborarem com a mesma. A partir das respostas afirmativas iniciamos a coleta de dados e no quadro 2 apresentamos o perfil dos participantes.

Quadro 2 - Perfil dos participantes do estudo

Nome e Idade	Formação inicial	Início no projeto	Término no projeto	Formação complementar	Atuação profissional
JAIR 38 anos	1999-2002	1999 – Atletismo e basquete sobre rodas	2002- Atletismo		- IFT de Dourados MS; - Centro de Atendimento às Pessoas com Deficiências.
CÁSSIA 36 anos	2000-2004	2001- Projeto AMA com pessoas com paralisia cerebral e basquete sobre rodas	2004 – Projeto AMA com pessoas com paralisia cerebral e basquete sobre rodas	Especialização em Educação Física Escolar.	- Professora na Rede Estadual do Estado de SP.
MARCOS 39 anos	2001-2005	2001- Basquete sobre rodas	2004 – Basquete sobre rodas	Especialização de Educação Física Adaptada na UNICAMP em 2006.	- Prefeitura de Indaiatuba, Colégio Polo e Estado SP.
JOÃO 32 anos	2004-2007	2004 – Basquete sobre rodas e Atletismo	2007 – Basquete sobre rodas e Atletismo	- Em 2007, fundação da ADAPP. - 1º. Circuito Paralímpico em BH (2005). - Mestre pela UNICAMP. - Doutorado na UNICAMP na área da Educação Física Adaptada	- Centro N.S. do Patrocínio em Itu e Comitê Paralímpico Brasileiro
EDUARDO 44 anos	2005-2008	2005 – Atletismo	2008 - Atletismo	- Durante seu período de estudante atuou na formação dum estudante com paralisia cerebral (na época da matemática) na melhoria de sua marcha e corrida e formou-o um atleta Paralímpico na modalidade do atletismo.	- Centro de Atuação Psicossocial em São Paulo.
EVERTON 32 anos	2005-2008	2005 – Projeto AMA na Escola com crianças com deficiências e basquete sobre rodas	2005 - Projeto AMA na Escola com crianças com deficiências e basquete sobre rodas	- Atuou num projeto de atendimento aos alunos com múltiplas deficiências numa Escola que na época atendia na modalidade de “sala de recursos”. - Mestre e Doutor em Educação Especial pela UFSCAR.	- Professor na Rede Estadual do Estado de SP em Araraquara; - Professor no Centro Universitário em Bebedouro SP.

Nome e Idade	Formação inicial	Início no projeto	Término no projeto	Formação complementar	Atuação profissional
JOSÉ CARLOS 36 anos	2005-2008	2007 – Basquete sobre rodas	2008 – Basquete sobre rodas	Mestre em Educação pela UNIMEP de Piracicaba.	Professor da Rede Municipal na Cidade de Parapuã SP
LUCAS SANTOS 26 anos	2011-2014	Basquete sobre rodas	Basquete sobre rodas	Especialização em Educação Especial pela UNOESTE	Professor da APAE e uma Escola Particular de Santo Anastácio

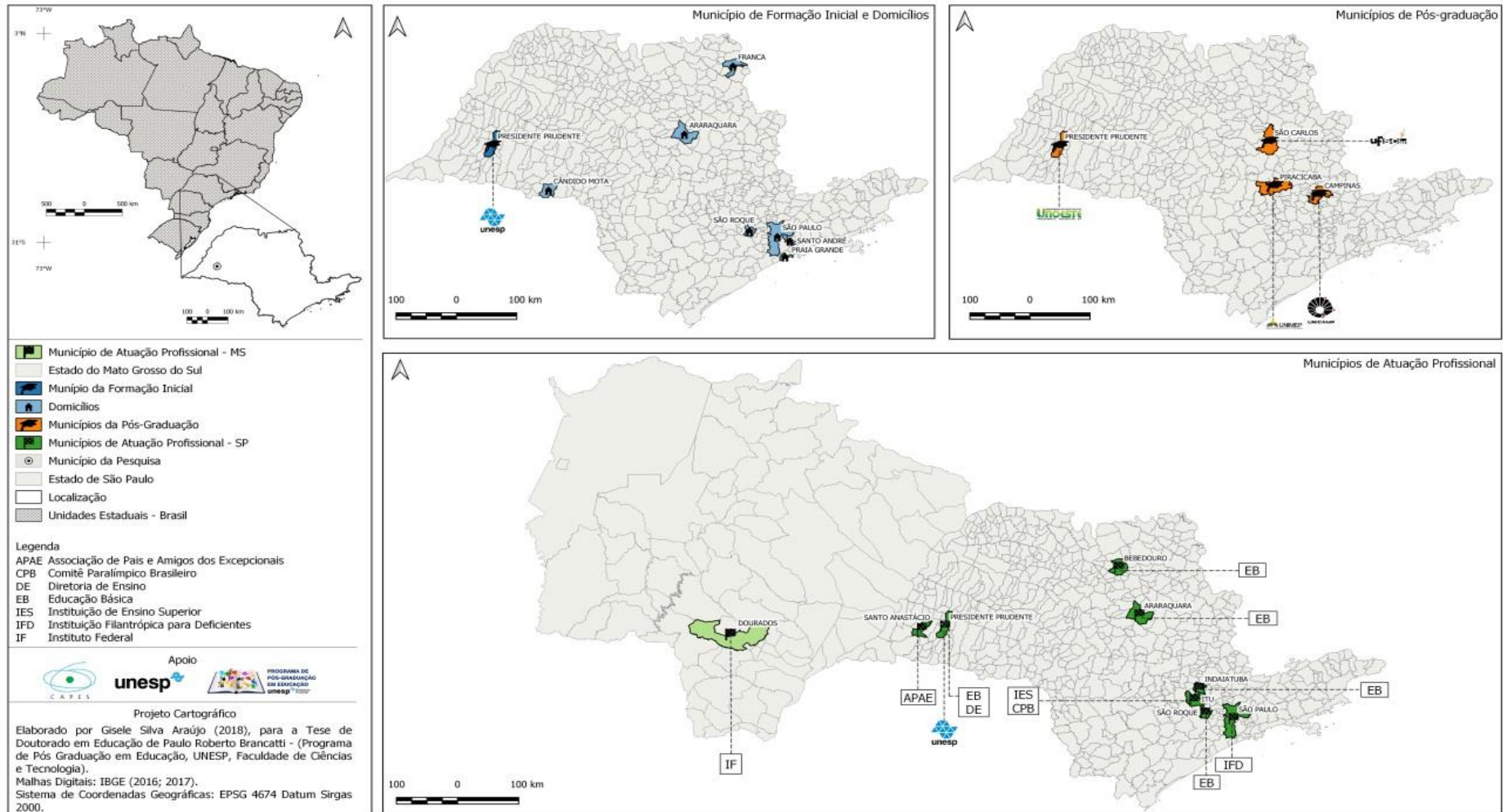
Fonte: Sistematização do autor a partir do questionário.

No quadro 2 é possível observar que apenas uma professora entre os participantes é do gênero feminino e participou da primeira fase do Projeto no período compreendido entre 2000-2005. Quanto aos demais, do gênero masculino, 25% (2) também participaram da primeira fase do Projeto, 50% (4) participaram da segunda fase (2006-2010) e 12,5% (1) participaram da terceira fase (2011-2016). Do total de participantes, aproximadamente 37,5% cursou especialização, 37,5% concluiu o mestrado, 12,5% concluiu o doutorado, 12,5% estão cursando o doutorado, os demais não indicaram investimento na formação continuada acadêmica (especialização, mestrado ou doutorado). Ainda, é possível perceber que praticamente todos os egressos atuam na docência, seja na educação básica ou superior, em instituições de ensino formal e não formal.

Considerando o perfil dos participantes, observamos que quando ingressaram no curso de Licenciatura da Unesp³ estavam dispersos em várias partes do Estado de São Paulo. Dessa forma, para contribuir com a visualização dessa dispersão, construímos mapas (Figura 8) identificando o local de origem dos egressos, o local da formação inicial e os locais onde concluíram seus cursos de Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Por fim, identificamos também os locais de atuação profissional de cada participante da pesquisa atualmente.

³ A UNESP atualmente tem 24 campi distribuídos geograficamente por todas as regiões do Estado de São Paulo e em três deles têm cursos de licenciaturas e os bacharelados de Educação Física, sendo nas Cidades de Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro.

Figura 8 - Mapas geográficos: origem e formação inicial, pós-graduação e locais de trabalhos dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado por Gisele Silva Araújo (2018).

3.5 Procedimentos para a coleta dos dados

Para efeito de entendimento e desenvolvimento da pesquisa empírica, os procedimentos metodológicos da coleta dos dados ocorreram a partir de três ações, articuladas entre si por meio dos seguintes instrumentos⁴: Memorial descritivo (Apêndice A), Questionário (Apêndice B) e Roteiro de Entrevista (Apêndice C). Acreditamos, a partir dos procedimentos da pesquisa que seja possível realizar a triangulação de dados, uma vez que a diversidade de fontes permite auxiliar nas análises das memórias e saberes docentes que possibilitam compreender melhor as contribuições (acadêmicas, pedagógicas e de conhecimento) a partir dos projetos de extensão EFA para o desenvolvimento do processo de aprender e ensinar dos egressos. Cabe destacar que todos os aspectos éticos⁵ da pesquisa com seres humanos foram respeitados.

Dessa forma, em um primeiro momento (julho de 2017) foram enviados, via e-mail, para os participantes, um documento contendo os principais objetivos da pesquisa e solicitando de cada um escrevesse, a partir de um protocolo inicial, um memorial descritivo onde os mesmos relatassem a partir da sua vivência como estudante de Educação Física, a sua participação nos projetos de Educação Física Adaptada. E também, o tempo de estudos e o conhecimento sobre as deficiências e por que se interessou pela área e como é sua vida profissional na atualidade (Apêndice A).

O Memorial descritivo que pode ser definido como uma etapa que,

[...] permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos poucos esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, etc. Nos dias atuais, em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um e-mail, ou viajar rapidamente de um lugar para outro, muitas informações são trocadas prescindindo-se da forma escrita (ou então, no caso da troca de e-mails, deixando-se de preservá-los) – informações inéditas que podem ser resgatas durante uma entrevista de história oral e confrontadas com outros documentos escritos e ou orais. (VERENA, 2010, p. 22-23).

⁴ Os instrumentos foram elaborados de modo a alcançar os objetivos de pesquisa e dar respostas ao problema investigado. Após a sua elaboração os instrumentos foram submetidos a um pré-teste para verificação da objetividade e clareza que se almejava conseguir com os participantes; com o retorno do pré-teste foram realizadas adequações e só então foi realizada a aplicação com os sujeitos.

⁵ Inicialmente, submetemos o projeto de pesquisa para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com parecer favorável sob o protocolo CAAE, número: 2.396.383.

Optamos por sua utilização como meio de evocar as memórias e fazer com que os participantes possam refletir e registrar sobre sua trajetória de vida e profissão.

Com intuito de otimizar o processo de mapeamento do perfil dos egressos e suas trajetórias de formação e atuação profissional, assim como apreender aspectos iniciais de suas memórias sobre a formação na educação básica e a escolha pela profissão docente, utilizamos o Questionário. Esse instrumento foi enviado por e-mail aos participantes, no mês de janeiro de 2018, que tiveram um prazo para envio das respostas. Acreditamos que as repostas advindas a partir desse procedimento de coleta de dados nos apoiariam na coleta de dados por meio das entrevistas.

Por fim, com intuito de completar a obtenção dos dados para defesa da tese apresentada, utilizamos o procedimento da entrevista, que de acordo com Manzini pode ser definida como:

[...] um processo de interação social, verbal e não verbal que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2006, p. 370-371).

Entre os diferentes tipos de entrevista, optamos pela entrevista narrativa com roteiro semiestruturado, pois oferece ao pesquisador maior segurança no processo de coleta dos dados e ao mesmo tempo possibilita uma flexibilidade na coleta das informações. Buscamos com esse procedimento ampliar o conhecimento sobre as experiências da profissão professor, com objetivos de conhecer as histórias de vida e da formação inicial e também da formação continuada em serviço. Saber como está a vida profissional atualmente. No decorrer das memórias solicitadas que descrevessem por meio do seu percurso, as ações pedagógicas que tiveram após a conclusão do Curso de formação inicial em Educação Física.

Assim, seis entrevistas⁶ aconteceram na sala 64 da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Presidente Prudente, pertencente aos Departamentos de Educação Física e Fisioterapia onde são desenvolvidos alguns projetos de atendimento à população, denominados de Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR) e Laboratório de Atividades Psicomotoras (LAPS) nos dias 05, 12 e 13 de janeiro de 2018 e contou com uma equipe de trabalho, composta por três pesquisadoras, para ajudar na dinâmica das questões perguntadas

⁶ Devido ao volume páginas obtidas com a transcrição das entrevistas (218 p.), optamos por não apresentar a transcrição na íntegra com os instrumentos anteriores (memorial e questionário).

aos participantes. Somente uma entrevista aconteceu na Cidade de Itu, na residência do participante, que, por motivos saúde, não pode comparecer em Presidente Prudente nas datas agendadas. A entrevista foi conduzida pelo pesquisador e aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2018. Tivemos o desafio de conseguir identificar ao menos um participante da última fase do projeto que atuasse na área da EFA. Após longo período de sondagem dos egressos e sua atuação profissional verificamos que o participante Lucas era o único daqueles que vivenciaram o projeto no período de 2010-2016 trabalhando na área. Assim, realizamos o convite que prontamente foi aceito e ele foi entrevistado no mês de abril de 2018. Infelizmente, não foi possível a entrega do memorial descritivo, somente o questionário, mas as informações obtidas por meio da entrevista contemplaram aspectos da trajetória de participação no projeto quando ele ainda era discente, bem como de sua trajetória profissional.

Da previsão inicial para realização das entrevistas, por motivos de força maior não foi possível à presença de um dos participantes (Eduardo) que não conseguiu viajar para Presidente Prudente e nem o pesquisador conseguiu viajar para seu local de residência em São Paulo, mas o mantivemos como participante pela relevância de sua colaboração por meio do memorial e também do questionário.

Dessa maneira, conseguimos ter oito participantes que perpassaram pelas diferentes fases dos Projetos de Extensão Universitária de Educação Física Adaptada desde o seu início até o momento atual que envolve a Associação de Desporto Adaptado.

De modo geral as entrevistas tiveram duração de aproximadamente entre 1 hora e 1 hora 30 minutos. Para o registro dos dados foi utilizada para as entrevistas, uma filmadora marca Samsung modelo HDV/0682 e um aparelho de celular LG para a realização das gravações de voz, e todas essas atividades foram transcritas conforme normas de transcrição do Protocolo NURC.

Após a transcrição das entrevistas dos oito sujeitos participantes, fizemos devolutiva aos mesmos, solicitando a leitura e possíveis correções que julgassem necessários, e, no entanto, apenas um sujeito (João) fez a devolutiva, sugerindo pequenas alterações em algumas palavras transcritas erradas. Por isso, mantivemos as no corpo do texto fielmente como foram faladas nas entrevistas e transcritas conforme as pronúncias dos mesmos. Essa devolutiva por feita via e-mail no dia 19/02/18 às 10 horas de 18 minutos.

As entrevistas gravadas e filmadas foram guardadas e arquivadas em pen-drive, no computador e cartões de memórias para futuras pesquisas pretendidas pelos pesquisadores desse tema.

Segundo Queiroz (1987), a narrativa oral, uma vez transcrita, se transforma num documento semelhante há outro qualquer texto escrito, que permitirá a outros estudiosos, continuar a pesquisa, uma vez que os documentos produzidos se tornam fonte de dados para quem interessa pela área da história de vida.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Um estudo que envolva a história de vida como instrumento metodológico de uma pesquisa, pressupõe ao pesquisador uma investigação exaustiva de estudos, em fontes primárias e secundárias, com base firme que garanta a qualidade do conhecimento. Para isso, é necessário estudar o material disponível em arquivos documentais e em bibliotecas ou em outras fontes de matérias disponíveis que comprovam os objetivos do projeto de pesquisa (VERENA, 2010).

Na história de vida, ou nos depoimentos orais, segundo, Corrêa e Guiraud (2009) devem são considerados,

Os recursos metodológicos de pesquisa, que se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, recuperando experiências de vida obtidas através de conversas com pessoas, por meio de entrevistas que, ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta e dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de um grupo social, de um sujeito na pesquisa, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas. (Corrêa e Guiraud, 2009, p. 680).

A partir dessas definições iniciais, o pesquisador em História de Vida, tem como meta selecionar o grupo de sujeitos que serão entrevistados e, em seguida, elaborar o roteiro de questões, que precisa ser bem pensado de acordo a proposta de estudos do projeto. Ao buscar por meio dessa metodologia de *História de Vida*, analisar as contribuições da participação em projetos de Educação Física Adaptada para a formação e construção de suas trajetórias profissionais, compactua-se com Garnica (1997) quando afirma que a abordagem qualitativa de pesquisa pode ser compreendida.

[...] como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. (GARNICA, 1997, p. 111).

A etapa de análise dos dados se constituiu de um procedimento descritivo analítico desenvolvido processualmente com objetivo de organização, sistematização, interpretação e análise dos resultados a partir de cada procedimento. A priori os dados foram analisados tendo o problema da pesquisa e seus objetivos como referência para identificação dos eixos de análise, a saber: Memórias dos egressos sobre a formação na educação básica e sua influência na escolha pela profissão; A escolha da docência como profissão; Projeto de EFA na ótica dos egressos; Construção da trajetória profissional; Revelações percebidas a partir da memória dos egressos.

Por fim, buscamos realizar o processo de triangulação de dados, que tem como finalidade “[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). O interesse dessa técnica deve estar dirigido em três pontos: o primeiro refere-se às percepções do sujeito, ou seja, seus comportamentos e suas ações. O segundo diz respeito aos documentos que são elaborados e analisados por diferentes métodos, dentre os quais encontra-se a aplicação de roteiro de perguntas para a entrevista. E o último ângulo de enfoque está no ambiente social, cultural e econômico no qual o sujeito está inserido (TRIVIÑOS, 1987), que será a concepção do professor de Educação Física quanto as suas ações para que os sujeitos participem, com oportunidades iguais aos outros alunos durante as aulas.

Nessa perspectiva, para conferir validade aos dados adquiridos no processo de coleta se fez necessário o uso de vários instrumentos e técnicas de análises, cuja função das informações gerou uma única estrutura.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos são apresentados por meio de cinco eixos de análise identificados a partir dos diferentes procedimentos de pesquisa (documental, memorial, questionário e entrevista), sendo eles: 1. Memórias dos egressos sobre a formação na educação básica e sua influência na escolha pela profissão; 2. A escolha da docência como profissão; 3. Projeto de Extensão na ótica dos egressos; 4. Construção da trajetória profissional; 5. Revelações percebidas a partir da memória dos egressos.

4.1 Memórias dos egressos sobre a formação na educação básica e sua influência na escolha pela profissão

Este eixo de análise buscou apreender a memória dos sujeitos em relação ao seu período estudantil no Ensino Fundamental e Ensino Médio em relação às aulas de Educação Física Escolar. Isso porque, Tardif (2012) afirma que os saberes da experiência também se constituem em fontes de aprendizagem da profissão docente. Assim, fazer um exercício retrospectivo e voltar no tempo para lembrar a escola como lugar de memória de como eram as aulas de Educação Física Escolar permitiu aos participantes da pesquisa, lembrar sobre como essas aulas ocorriam, refletir e emitir opiniões sobre elas e, também destacar o prazer pela área esportiva que determinou a escolha pela profissão para sete dos participantes.

Nessa direção, Vergara (2004, p. 43) afirma que “[...] a memória atua como o mecanismo que permite ao narrador armar uma rede de sentidos necessários à narrativa e a lembrança fiel que ativa a memória que constitui a forma dessa pessoa perceber, entender e organizar o mundo”. E o tempo escolar, como uma corda, é constituído do entrelaçamento de diferentes tempos sociais e temporalidades que o constituem (SOUZA, 2010).

As lembranças escolares também indicam o peso e as marcas da escolaridade inicial na história de formação dos professores envolvidos nessa pesquisa. Há relatos que exemplificam a influência do professor (a) na vida dos egressos enquanto ainda eram estudantes da educação básica.

De modo geral, todos recordam das aulas de Educação Física como aulas prazerosas e tinham interesse em participar delas, pois permitiam certas liberdades aos alunos, por exemplo, como descrevem Everton e Cássia, respectivamente:

[...] estar livres e contentes pelo prazer de sair da sala de aula convencional. Era uma alegria inflamável e potente...(...)" (OLIVEIRA, Everton, 2018) [questionário].
[...] as possibilidades de aprender na prática as modalidades desportivas que são ministradas até hoje, as vezes sem critérios de seleção e desenvolvimento dos conteúdos de forma ordenada (...). (BRANTS, Cássia, 2018) [memorial].

Para eles, os professores ministravam as aulas de Educação Física de forma recreativas e livres sem seguir um conteúdo programático curricular dos bimestres como sugerem alguns documentos oficiais (federal e estadual) e essas aulas ficavam restritas aos esportes coletivos numa prática participativa, normalmente voltada às modalidades desportivas. No contexto atual da Educação Física Escolar, existem leis, decretos, documentos, e pareceres que normatizam aulas mais reflexivas dos conteúdos e propõem metodologias de ação para que essas aulas sejam mais significativas e adequem como partes integrantes do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A Educação Física, que, historicamente antes tinha uma definição curricular somente de atividades técnico-biológicas e desportivas, passa a configurar uma área do conhecimento, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), de importância indiscutível na instituição escolar e consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Em 1998, passa a ser regida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, por meio da Resolução nº. 7 de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Dessa maneira, o currículo, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, deve englobar conhecimentos biológicos, humanos, técnicos, e propedêuticos numa perspectiva da dimensão do movimento corporal, fundamentados nos jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes.

Nessa perspectiva, a Educação Física passa então fazer parte do currículo da educação básica, cabendo a ela como área do conhecimento, apresentar novos conceitos dos conteúdos a partir da história dos mesmos, inserindo os estudantes num processo de pesquisa, entendimento e novos significados na vida social. E, também, é claro, não desmerecer a área da saúde que

privilegia a atividade física como meio de viver mais e melhor e isso, os estudantes podem aprender e se instrumentalizarem nas aulas de Educação Física Escolar.

O resgate da memória sobre os tempos escolares buscou identificar se na escola onde os egressos estudaram tinha algum projeto ou ação de atendimento aos alunos com deficiências ou com dificuldades de locomoção. Pelos relatos dos participantes, nos anos de 1990 e início dos anos de 2000 não havia projetos de atendimento às pessoas com deficiências como existem hoje nas escolas, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preveem entre outros aspectos o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou, em âmbito estadual, o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) que procura trabalhar com os estudantes com necessidades especiais. No entanto, alguns relatam que estudaram com colegas com deficiências (caso da Cássia e Everton) e que a convivência era normal e faziam as aulas de Educação Física juntos, embora não soubessem entender sobre a deficiência e sua limitação sensória motora.

A realidade de ter colegas com deficiência na turma, apresentada por apenas dois dos participantes da pesquisa, evidencia um dos paradigmas da inclusão no país fortemente evidenciado nos anos de 1990 que foi o paradigma da integração escolar. Ainda, nessa direção, também se retoma a discussão trazida à baila pelos documentos oficiais desde a publicação da LDB de 1996 e reforçados pelos Parâmetros Curriculares de que a Educação Física Escolar, não pode se eximir dessa discussão e ser uma área que contribua e contemple esses estudantes em suas aulas e em projetos de natureza esportiva inclusiva.

Ainda sobre as memórias dos estudantes, buscamos identificar se o interesse pela profissão de professor de Educação Física nasceu nas/das aulas na Educação Básica e quais as motivações para essa decisão. É possível observar que essa foi uma influência forte para o Marcos, cuja influência a partir das aulas e o desejo de ser Professor de Educação Física estão presentes no questionário, no memorial e na entrevista:

[...] me sentia muito bem realizando a aula e admirava o trabalho das professoras. Tinha em mente que meu emprego não deveria ser sentado em uma sala de escritório ou algo semelhante, e, sim, com crianças e ao ar livre (...). (ALVES, Marcos, 2018) [questionário, memorial e entrevista].

Os demais participantes também relatam as primeiras experiências com alguns esportes que, mais tarde, os incentivaram a ingressar num curso de formação de professor de Educação

Física. Para Cássia, por exemplo, foi o fato de participar dos Jogos Escolares a maior motivação. Já para o Everton era a prática da musculação e o futebol. Para João Paulo e Jair, o atletismo foi a porta de entrada para a Universidade. E para o José Carlos foi o basquetebol, que ele jogou por algum tempo como profissional na equipe de basquete de Franca/SP e o projetou para área da docência. Para Lucas, o futebol também foi o que o trouxe para o curso de Educação Física, devido o contato que ele teve na Cidade de Praia Grande/SP.

Em todos os relatos, percebe-se que a primeira experiência com a área, nasceu do contato com o Professor da escola, com as diversas modalidades de esportes, o seu despertar do desejo de ser Professor e, portanto, a busca pelo Curso de Licenciatura em Educação Física.

Para Tardif (2012), a compreensão de como os saberes são identificados e utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e de sala de aula são fundamentais na constituição da docência. Esses saberes advêm do âmbito familiar, da escola básica, da cultura pessoal e da formação continuada. O autor ressalta ainda, que trabalham com os programas e livros didáticos, baseando-se em sua experiência retendo certos elementos de sua formação profissional. Essa experiência é construída ao longo de sua história de vida individual, coletiva e da instituição escolar. Portanto, a formação da docência advém de várias fontes e por isso, as diversas experiências relatadas pelos nossos sujeitos, comprovam o que o autor defende formas mobilizadoras de formação.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimento, de competências, de crenças, de valores, etc., nos quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática da sua profissão. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula (ou quadras e ginásios), decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem escolar (TARDIF, 2012).

Dessa maneira, podemos concluir que o processo de formação do professor é um processo em continuidade, que nasce com a primeira vivência com a área quando se conhece o professor da escola e as diversas propostas de ensino e aprendizagens. E na sequência de vida acadêmica, as experiências vão se avolumando e junto com ela, o conhecimento teórico, sistêmico e prático começa a fazer parte do repertório conceitual e pedagógico do professor. Assim, as experiências, os conhecimentos e as metodologias de ensino vivenciadas enquanto

estudantes poderão fornecer elementos construtivos para instrumentalizar o professor em sua prática cotidiana.

4.2 A escolha da docência como profissão e a participação no projeto de EFA

Compreender a trajetória formativa e a escolha pela profissão tornou-se fundamental à análise do objeto investigado. Dessa forma, buscamos apreender a partir das narrativas (entrevistas, questionários e memoriais) dos participantes as motivações para a escolha da formação em nível superior em curso de licenciatura e na UNESP de Presidente Prudente.

As narrativas apontaram motivações diversificadas para a escolha da universidade, por exemplo: desde a tradição da Cidade com a modalidade do Atletismo Olímpico por revelar grandes atletas que marcaram a história desse esporte na própria FCT/UNESP, como foi caso revelado pelos João Paulo e Jair; também aqueles que optaram por vivenciar outra experiência longe do contato familiar, caso do Eduardo e do Marcos. Já para outros, como José Carlos, Cássia e Everton, a opção pelo curso em Presidente Prudente, se deu pelo fato da classificação final do vestibular ser a mais satisfatória e a Cidade ser mais atraente em relação ao campus universitário.

Percebe-se também, que essa identificação com a história do esporte olímpico na Cidade e toda divulgação que era e talvez ainda continue em relação à propaganda, os exames vestibulares, tenham e ainda tenha trazidos jovens que identificam com a trajetória histórica da prática esportiva para virem morar em Presidente Prudente e a partir dessa convivência, decidiram ser professor e continuar investindo na carreira docente. E ao refletir sobre a questão do desejo de ser professor de Educação Física, um dos sujeitos relembra como chegou ao curso e como a trajetória de convivência e estudos modificou sua percepção:

[...] Ao ingressar no curso de Educação Física, inicialmente, não possuía interesse em atuar como docente em escolas regulares, tão pouco percorrer trajetória no campo da saúde, ou do esporte competitivo, ambicionando tão somente atuar no contexto do treinamento resistido (musculação). Como a grande maioria dos colegas com os quais estudei aspectos sociais, culturais e realidades materiais forjou o desejo em atuar como professor de Educação Física; porém naquela época o fato da formação oferecida ainda ser de cunho generalista, permitiu que muitos (como eu) pudessem vislumbrar outras possibilidades de atuação profissional (...) (OLIVEIRA, Everton, 2018) [questionário].

Para os demais pesquisados, as respostas sobre ser professor recaem sobre a memória das aulas de Educação Física na Educação Básica, e, também na influência do professor da EB, pois lá na escola surgiu o desejo de seguir na área, mas sem saber exatamente no quê e isso foram sendo descobertas aos poucos a partir da convivência com os colegas do curso, as disciplinas, os projetos de extensão, os eventos acadêmicos e científicos, as viagens pelos projetos nas diversas competições desportivas e congressos da área da EFA.

Por isso, pode-se afirmar que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida. Nesse caso, os sujeitos nos remetem ao tempo da escola e relembram hábitos práticos, de rotinas e de ações que ajudaram de certa maneira formar a ideia de ser professor, associado às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção, individual e coletiva.

Nesse sentido, Canário (1992, p. 9) relembra que:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão.

Após o ingresso na Universidade, os paradigmas construídos a partir da ideia de ser estudante frequentando um curso que forma professor, acaba passando por nuances inimagináveis na vida acadêmica, como, por exemplo, as disciplinas (de cunho filosófico, pedagógico e didático), os métodos de trabalhos, o sistema de avaliação e a cobrança que existe para o estudante decidir que área irá atuar e se pretende seguir o caminho da pesquisa e da docência. Há um mundo todo diferente que é construído na cabeça do estudante que o coloca em choque na maioria das vezes, o que ele pensou e definiu para sua carreira profissional.

No caso dos participantes desta pesquisa, ao ingressarem na Universidade, tiveram oportunidade de conhecer e ter contato com outros Projetos de Extensão Universitária de diversas modalidades de responsabilidade do Departamento de Educação Física, projetos de pesquisa ligados aos grupos de pesquisa e outras modalidades de projetos que naquele momento, início dos anos 2000, eram oferecidos aos estudantes carentes, como forma de auxílio financeiro que estimulava a permanência estudantil. Em contrapartida, o aluno teria que se credenciar à algum projeto para fazer valer a sua bolsa de apoio e quanto aos outros conseguiam

a Bolsa de auxílio da PROEX, só que com caráter extensivo com proposta de inserir os alunos em alguma proposta de iniciação científica.

Os participantes da pesquisa Cássia e Jair tiveram essa bolsa de auxílio financeiro na modalidade de “alunos carentes”, o que os classificavam até de certa maneira, como alunos excluídos dos demais devidos a origem e classe social. Atualmente, essa modalidade de ajuda financeira aos estudantes tem outra conotação, (bolsa Bae I e Bae II), ou seja, existem outros critérios de classificação do estudante carente.

[...] então eu vim aqui pra Prudente ah:: sem condições financeiras nenhuma e daí aqui já na:: na faculdade... eu fui::... me deram a informação de que teria uma bolsa e na época chamava bolsa PAE... que era pra alunos carentes e daí pra::... depois que você tinha... depois que você ganhava essa bolsa... você tinha que participar de algum projeto que era desenvolvido na instituição... daí na primeira aula... na primeira aula de:: introdução à educação que era do professor Paulo Brancatti ele contou do:: do projeto dele com deficientes que era um projeto junto com a fisioterapia... eh:: que usava o basquete como:: como instrumento de reabilitação física e social e daí eu me interessei pelo projeto... fiz a inscrição na bolsa... fui contemplado com a bolsa e daí eu ingressei no projeto...(...) (BRITO, Jair, 2018) [entrevista].

Para Cássia, que também conseguiu a bolsa PAE, inicialmente foi trabalhar em outro projeto de extensão voltado à iniciação do atletismo, desenvolvido na escola do SESI de Presidente Prudente, sob a coordenação do Professor José Antônio dos Santos Gazabin, por que ela gostava dessa modalidade e queria continuar desenvolvendo ações do atletismo com crianças. Mas, a falta de identificação com a proposta a levou a buscar o projeto de EFA:

(...) eu trabalhava com atletismo com crianças no SESI e fiquei um ano lá com ele... só que daí eu não me encontrei né? nesse projeto... daí nesse::... fiquei um ano com ele em dois mil e um... aí no final de dois mil e um alguns colegas meus que começa/... que estavam trabalhando com o professor Brancatti no projeto de atividade motora adaptada eles comentaram né?... ah... tem o professor que trabalha com isso e tal... aí eu fui conhecer e fui conversar com o professor também né?... se teria como no ano seguinte eu trabalhar com ele... já que como eu era bolsista eu tinha que trabalhar em algum projeto também...(...) (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

Já os demais participantes, dentre eles o Marcos, João e Eduardo, e outros posteriores a eles, permaneceram nos Projetos com Bolsa de auxílio da PROEX, que mediante critérios de avaliação adotada, avalia o projeto em continuidade conforme os resultados encontrados e também a frequência do estudante no mesmo. Um dos critérios válidos da PROEX é a organização dos Congressos de Extensão, realizados bianualmente onde eram expostos os

resultados e as ações dos projetos de extensão, das ações do estudante bolsista, também os relatórios anuais e as proposituras de continuidade do projeto para o ano seguinte.

Em um dos relatórios apresentados à PROEX, encontra-se a seguinte avaliação dos estudantes sobre o projeto:

[...] Acredito que o projeto foi enriquecedor para minha formação acadêmica. Entretanto o engrandecimento pessoal e humano adquirido teve um valor muito mais significativo em minha vida. No decorrer do ano letivo, participamos de alguns congressos e simpósios para melhor entendimento e crescimento profissional da prática de basquetebol sobre rodas. 5º Congresso de Extensão Universitária da UNESP em Águas de Lindóia, com a participação na sessão de pôsteres, com o painel "Basquetebol Sobre Rodas na FCT/UNESP de Presidente Prudente"; Sessão de pôsteres no correio de Presidente Prudente; II Workshop de Educação Física Adaptada de Presidente Prudente, participando da vivência: Basquetebol Sobre Rodas; Simpósio SESC de Atividades Físicas Adaptadas em São Carlos, nos mini-cursos: "Atividade Física recreativa para pessoas com deficiências"; "Educação Física Adaptada-Esportes para pessoas com deficiências" e Relatos de Experiências – Comunicação Eficiente (...). (Relatório – Proex – 2010)⁷.

É possível perceber que alguns dos participantes chegaram ao projeto ora por meio de iniciativa própria, influenciados por edital de bolsa ou critério para obtenção de assistência estudantil, ora por conhecer os resultados do trabalho realizado com a população de pessoas com deficiência e o esporte adaptado. Ainda, ao analisar a avaliação da experiência por meio de documento, nota-se a amplitude que a participação no projeto pode ter na formação pessoal e profissional dos estudantes que tem a oportunidade de participar. Tais aspectos parecem apontar contribuições que os projetos de extensão universitária podem ter na formação dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física.

Essas memórias ficam mais latentes quando os egressos são instigados às lembranças de quando iniciaram a participação nos projetos de EFA. A lembrança é um artífice da memória e, quando ativada, evoca algumas realidades que se complementam na análise dos fenômenos sociais: no nosso caso, a realidade educacional com a formação inicial e a participação num dos projetos da EFA, e, também a realidade social, quando o sujeito vai para o mercado de trabalho na área educacional. Cabe ressaltar, ainda que só se recorda de algo, quando a memória comparece, se uma situação presente emergir, num exercício individual como os participantes descreveram, mas também como memória coletiva por que os sujeitos estiverem presentes em vários momentos na história do projeto, complementando as ações individuais e grupais.

⁷ Relatórios finais do Projeto de Extensão sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão da UNESP.

Dessa forma, a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que seja a lembrança de um fato, de uma viagem com os atletas, de um evento acadêmico/científico, de uma reunião para preparar as atividades a serem ministradas, de um encontro com os professores e de outros momentos, só se concretiza se o passado servir como meio para que o presente tenha novos significados e novas ações em intervenção pedagógicas.

Oliveira e Ribeiro (2016), de posse do pensamento de Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 41-42) afirmam que:

[...] a memória é um refazer das experiências passadas exigindo com isso devotamento e trabalho por parte daqueles que se voltam às lembranças de um tempo longínquo e que, com ajuda dos materiais presentes em seu entorno atual, esforçam-se em um trabalho consciente de rememoração.

Nesse sentido, com o apoio do roteiro orientador para elaboração do memorial descritivo, Everton descreve:

Atividades e experiências como as que vivi junto ao projeto de Atividade Motora Adaptada permitiram entender, dentre outras coisas, a relevância social e a importância das relações interpessoais (em toda e qualquer medida e esfera) no contexto de atuação dos professores de Educação Física, especialmente, atinente ao nicho escolar. Agora me bateu uma saudade planetária daqueles e daquelas com os/as quais convivi, respirei e senti, diuturnamente, as sensações e materialidades do palco escolar, daquele laborioso e peculiar chão da escola. (OLIVEIRA, Everton, 2018) [memorial].

Em seu relato, Marcos, descreve que, no decorrer das experiências com o projeto surgiu o questionamento sobre o porquê no curso de Licenciatura em Educação Física naquela época, em 2004, não havia na grade curricular uma disciplina que abordasse a temática da Atividade Motora Adaptada.

[...] Sendo que estas reflexões me despertaram para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como o tema 'Educação Física Adaptada: onde está você?'. Pesquisa esta que abordou um pouco da história da prática esportiva pelos deficientes, o que a legislação da época nos apresentava e como algumas graduações apresentavam este tema em suas grades curriculares (...). (ALVES, Marcos, 2018) [memorial].

Essa preocupação revelada por Marcos aparece também nos relatos de Jair, Cássia e João, que à época também não tiveram disciplinas específicas que tratassem das questões referentes às deficiências na área da Educação Física, e que nesse caso, a base do conhecimento se deu pela participação nas diversas atividades propiciadas pelos projetos da EFA. O apontamento dos professores corrobora na mesma perspectiva o que afirma Carvalho (2007, p. 27) quando ressalta que:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros aceitam, para não criarem áreas de atrito em a direção das escolas. Mas, infelizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

No caso específico da FCT/UNESP, o problema da falta de disciplina curricular sobre EFA só foi solucionado, em partes, a partir do ano de 2005 com a criação da disciplina optativa intitulada “Educação Física para pessoas com necessidades especiais” que foi pensada e organizada pelo professor Brancatti e proposta pelo Departamento de Educação Física, oferecida somente no quarto ano do curso, com uma carga horária de 60 horas. Essa iniciativa ajudou em partes, a elucidar questões levantadas pelos sujeitos pesquisados, uma vez que, a partir da prática e da convivência disciplinar com as pessoas com deficiências, um novo olhar pode ser percebido e trabalhado no curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP.

Posteriormente, em 2010, com a reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física, a mesma disciplina foi reorganizada e passou a denominar “Educação Física Adaptada e Sensória motora I e II”, oferecida aos estudantes, em carga horária de 120 horas, distribuídas entre os segundo e terceiro anos do curso. Além disso, o curso oferece outra disciplina de forma optativa denominada “Educação Física e Esportes para pessoas com deficiências”, e com algumas horas denominadas de “práticas e estágios”, por meio do qual os alunos têm de vivenciar a experiência profissional do professor de Educação Física em Entidades que atendem crianças e jovens com deficiências. Essas atividades têm como objetivos ampliar as oportunidades dos futuros professores de conhecer, ainda durante sua formação inicial, estratégias, metodologias, conteúdos, e, modelos de intervenção à prática pedagógica na área da EFA.

Brancatti (2018, p. 177-178) aponta em outro estudo realizado que,

No caso específico do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, de Presidente Prudente, a disciplina de Educação Física Adaptada só foi incorporada em sua matriz curricular em 2005, quase duas décadas após a publicação do marco regulatório legal. Foi implantada com uma carga horária de 60 horas, no quarto ano do curso e, ainda, como disciplina optativa aos demais estudantes. Posteriormente, em 2010, com a nova reestruturação do Curso, a mesma disciplina foi reorganizada e passou a se denominar Educação Física Adaptada e Sensório Motor e Metodologia em Educação Especial com ênfase e análise em recursos em tecnologia assistiva em ambientes inclusivos, oferecidas aos estudantes, com carga horária de 120 horas, distribuídas entre o segundo e terceiro anos do curso. Além disso, o curso oferece outra disciplina de forma optativa denominada Educação Física e Esportes para pessoas com deficiências e tem como objetivo ampliar as oportunidades dos futuros professores de conhecer, ainda na formação inicial, as diversas formas de se trabalhar os conteúdos da área e os esportes paralímpicos com as pessoas com deficiência.

Com relação a ausência de uma disciplina no curso até 2005 e pensando nos primeiros estudantes que atuaram nos projetos desde 1999, como cita o entrevistado Jair, em 1999, ano que iniciou o projeto denominado “Atividade Motora Adaptada” que atendia um grupo de estudantes com deficiência visual na época pertencente à Escola Formosinho Ribeiro, próxima a UNESP tínhamos recursos, como transporte da Escola o que facilitava de certa maneira os deslocamentos dos estudantes, tantos os da Escola como os da UNESP.

Percebemos nos relatos dos participantes que em vários momentos, tanto nas entrevistas, como nas memórias, os sujeitos destacaram algumas falhas no processo de formação inicial em Educação Física, principalmente em relação aos conteúdos teóricos e as atividades práticas, ou seja, em muitos casos, há a prevalência do ensino técnico e esportivo, não reflexivo e nem significativo aos estudantes, como pondera o José Carlos em seu relato:

[...] então... é o que a gente já tinha conversado... eu acho que a formação inicial em educação física ela precisa romper com essa dicotomia entre a educação física tradicional e a educação física adaptada... eu acho que... eu acho não... eu tenho certeza que o aluno na sua formação inicial ele perde uma oportunidade muito grande... significativa de vivenciar esses conteúdos no primeiro ano já né?... em todas as disciplinas que ele for cursar... ah:: esportes coletivos... atletismo... basquete sabe?... esportes tradicionais já têm que ter esse conhecimento né? na inclusão nesses esportes... nos conteúdos que ele mesmo vivenciar e não deixar pro que esse conteúdo for... seja vivenciado em uma disciplina em apenas seis meses de aula... então a formação inicial ela fica muito empobrecida dentro desse lado e a educação física ainda continua repetindo essa limitação dentro da formação inicial na sua grade curricular ainda..(...). (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

A Educação Física em seu campo disciplinar em constante reconfiguração histórica carrega em si aspectos de uma formação técnica onde prevalece às modalidades desportivas em

detrimento da formação humana e do sujeito pensante para uma prática transformadora. No entanto, se observamos nesses últimos anos, um esforço significativo para entender a Educação Física como área do conhecimento e, portanto, como disciplina pedagógica com papéis bem definidos na Escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, propõem orientações gerais sobre o ensino de várias áreas do conhecimento, tendo como objetivo subsidiar a elaboração curricular em todo Brasil, favorecendo o diálogo com as propostas dos Estados e Municípios. A partir desses Parâmetros Curriculares, pode-se afirmar que foi um marco importante no cenário da Educação Física, ao apresentar avanços e possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas na inclusão, contemplando os conteúdos, em seus conceitos, procedimentos e atitudes e também na utilização de temas transversais, culminando no surgimento da proposta pedagógica da Cultura Corporal de Movimento, procurando valorizar o movimento humano em sua relação com a experiência motora, humana, social e cultural. (ARAÚJO; LEITINHO; FERREIRA, 2014).

No campo profissional da Educação Física surge um novo delineamento amparado numa regulamentação profissional pela Lei número 9.496/98 (BRASIL, 1998) que expressa a profissão como o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas e valores que constituem características específicas do ser professor (BRASIL, 1998). Podemos reconhecer que o atual cenário da Educação Física, não é a mesma de tempos atrás, evoluindo consideravelmente tanto no campo acadêmico como no campo profissional. No entanto, se observa pelos relatos dos sujeitos e também pela prática cotidiana na escola, que ainda poucas mudanças ocorrem na prática diária escolar. Mas, segundo Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008, p. 139):

Ainda que a produção de conhecimento da área seja considerável e as possibilidades pedagógicas ampliadas, o modelo esportivo da aptidão física, o caráter recreativo e ainda a possibilidade da ação ser pautada em uma única abordagem podem ser frequentemente observados nas aulas.

Nesse contexto, tornou-se importante compreender o significado da docência para os participantes. Percebemos que essa é uma concepção que envolve aspectos de decisão pessoal, desejos e vontades amparadas nas expectativas de vida profissional que cada sujeito professor aspira em sua carreira docente. No entanto, percebe-se que os cursos que formam professores têm sofrido interferências da esfera governamental, por meio das políticas públicas

educacionais que intensificam o processo de construção de uma identidade profissional, como apontam os estudos de Gatti (2011), em posse de outros autores (ALVES, 1992, BRAGA, 1988; CANDAU, 1987 e MARQUES, 1992).

Para Gatti (2011, p. 92):

Pela legislação educacional, as licenciaturas são os cursos responsáveis pela formação dos professores para toda a educação básica. A forma de institucionalização das licenciaturas e seus currículos vêm sendo postos em questão, e isso não são de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos e elas atribuídos.

E complementa que:

Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário. (GATTI, 2011, p. 93).

Refletir sobre a formação de professores a partir da ótica dos egressos permite recorrer a sua própria prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. Por isso, representa um desafio no contexto atual, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática (apresentados criticamente pelos participantes) e procurar entender a atividade profissional como um instrumento de ação política, pedagógica e social. Nesse sentido, nos relatos do Marcos, Cássia e Everton aparecem defesas de uma formação de professor como um espaço de aplicação dos saberes contextualizados com a vida profissional.

No quadro a seguir, transcrevemos a compreensão apresentada pelos participantes da pesquisa sobre ser professor de Educação Física.

Quadro 3 - Apresentação dos conceitos sobre Professor de Educação Física

Participantes	O que é ser professor?
Marcos	Dentro do ambiente escolar, é ser uma pessoa com formação pedagógica específica que proporciona aos alunos situações significativas de aprendizagem que abordem a reflexão de como podemos utilizar o corpo nas suas mais variadas formas, respeitando a si, os outros e o ambiente onde estão inseridos.
Cássia	O profissional de Educação Física hoje é um profissional que tem de quebrar com o paradigma principalmente na escola do professor “rola bola”. Não é professor que está na escola só para ensinar esportes ou sobre o corpo, mas também para ensinar a ter conscientização do por que, para quê praticar atividade física e esportes. E toda influência que a mídia e modismos podem causar em busca de um corpo perfeito ditado pelos padrões de beleza.

Eduardo	Por estar atuando em área fora da docência, vejo o educador físico como qualquer outro profissional que completou um curso superior. Entretanto, ser um profissional de Educação Física me proporciona transitar pelos mundos da mente e corpo humanos, podendo transformá-los num processo de construção de mão dupla.
João Paulo	Ser professor de Educação Física é atuar diretamente com a diversidade independente dos objetivos propostos.
Everton	Ser professor é dar protagonismo aos alunos e permitir que ampliem seus diálogos com o mundo, desafiando moralismos, amarras institucionais, pragmatismos ideológicos e todos os tipos e formas de violências que se impõem sobre seus corpos. Gosto de pensar que a atuação docente precisa ser sistematizada, pensada a partir de um viés humanizador, crítico e emancipador para todos os alunos, independente de seus anseios, lugares, família, cultura e aspectos religioso-sociais.

Fonte: Memoriais e entrevistas.

A partir dessas concepções, percebe-se que para os egressos, a formação não é neutra e por isso é imprescindível que se discuta e analise a partir de uma perspectiva subjetiva, como diz Freire (1989) assumindo uma relativa contribuição para o processo educativo emancipatório. A compreensão do papel do professor e sua formação devem ser entendidas no contexto da estrutura social, com diferentes olhares, mas também com postura de que seu papel tem funções e compromissos significativos na construção social e cultural existentes na relação humana. Recuperando a ideia de ser-no-mundo estabelecida na obra de Merleau-Ponty (1994), discutido pelo pensamento de Freire (1989) e apropriado por Cunha (2013) reflete as ideias fenomenológicas hermenêuticas dessa expressão:

A contribuição de Paulo Freire nesse sentido foi inseparável. O autor ensina que o professor é um ser no mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva; não é um indivíduo isolado, mas sim, 'um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]. (FREIRE, 1989, p. 28).

Nesse aspecto específico que envolve o tema da formação, os participantes, a partir de sua prática pedagógica na área da EFA, conseguem refletir sobre o papel do professor e reafirmam que o curso de Educação Física da FCT/UNESP precisa ser mais aberto e flexível para esse tipo de formação e não seja somente uma formação focada nas práticas desportivas e questionadoras de problemas, mas incorpore nova compreensão das dimensões culturais e subjetivas para que os professores vivam suas histórias de vidas contextualizadas com o projeto de transformação social e de forma democrática. Na esfera dessa compreensão valorativa do professor de Educação Física, Everton enfatiza que,

[...] ser professor de Educação Física significa entender o humano no palco do movimento, da motricidade, da estética corporal (...) que costuram as relações humanas e o mundo dos sentidos corporais existentes em cada um e no âmbito de toda unidade escolar (...). (OLIVEIRA, Everton, 2018) [memorial].

Merleau-Ponty (1994) tecendo reflexão sobre o corpo afirma: “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 122). Para o autor, há uma congruência entre a expressão ‘motricidade e sentido’ e o pensamento relatado pelo Everton:

A experiência motora de nosso corpo não é um caso particular de conhecimento; ela nos fornece uma maneira de ter acesso ao mundo e ao objeto, uma ‘paraktognosia’ que deve ser reconhecida como original e talvez como originária. Meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mundo sem precisar passar por representações, sem subordinar-se a uma função simbólica ou objetivante. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 195). [...] Ora, o corpo é eminentemente um espaço expressivo. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 202)

Por isso, na perspectiva de estudar o professor a partir de sua ação pedagógica, permite-nos entendê-los inseridos com sua história de vida, a partir dos desejos advindos do tempo das aulas de Educação Física na Educação Básica, que apresenta um aporte cognitivo de saberes ligados ao trabalho temporal, construídos e denominados progressivamente durante o período de aprendizagem racional, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos profissionais da educação, conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas (éticas e moral) que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF, 2012).

Por fim, na medida em que as tentativas de compreender a preparação profissional dos estudantes, e, sua prática adquirida através da participação nos projetos da EFA, nos remete novamente a memória dos sujeitos na busca de meios em saber o que aprenderam com as vivências, as estratégias de ensino, as metodologias adotadas e as possíveis soluções encontradas.

Sobre o termo contribuição para a preparação com melhor qualidade, os egressos apontam que o curso que frequentaram teve bastante preocupação no ensino da técnica voltada às modalidades desportivas em detrimento às disciplinas didáticas, pedagógicas e históricas.

No entanto, reforçam que as alternativas de formação estiveram ligadas aos projetos de extensão nos quais participaram decisivamente.

Quando interpelado por uma das pessoas da equipe que realizou a entrevista sobre “essa participação na disciplina em si... ela auxiliou você a pensar em estratégias ou práticas para o trabalho com as pessoas com deficiências”? José Carlos afirma essa influência, retomando a crítica ao curso de formação inicial:

[...] acredito que para mim e pra todos eh:: por conta da educação física eh:: de uma concepção mais tecnicista acerca do esporte... então foi algo que nós mesmos... no nosso processo... no nosso percurso formativo... antes pela Universidade nós não vivenciamos isso e também dentro da faculdade demorou três anos para que nós tivéssemos eh:: um contato com esse tipo de disciplina...então pra gente foi uma descoberta...(...)” (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

E mais adiante, ele continua a reflexão afirmando que:

[...] foi algo:: pra mim muito relevante porque::marcou muito eh:: no caso a minha pessoa também... deixou traços... deixou traços não só na minha prática profissional... mas pessoal também... eu acho que cresceu muito minha:: formação enquanto pessoa e enquanto profissional também...(...) (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

As memórias de José Carlos fazem emergir aspectos do que Corrêa e Guiraud (2009) defendem quando se trabalha com depoimentos orais, pois “[...] ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta e dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de um grupo social, de um sujeito na pesquisa, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas” (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 680).

Para João Paulo percebe-se claramente que toda sua bagagem formativa se deveu a sua participação durante os quatro anos nos projetos de extensão universitária de EFA. Ele chega ser incisivo na sua defesa, destacando que em seu local de trabalho atual, pretende criar projetos de mesma natureza que aquele que frequentou na FCT/UNESP.

[...] a vivência que eu tive lá eu acho que foi a melhor possível né?... eu devo toda:: a minha bagagem... a minha formação... aos projetos de extensão... isso eu não... eu falo em todo o lugar que eu vou... então começamos... começamos uma turma aqui nesse semestre agora na faculdade... a primeira coisa que eu falei pra eles foi oh:: a partir do momento que a gente conseguir ter uma extensão aqui na graduação... vocês vão ver que a:: a formação de vocês vai mudar né?... eu acho que a nossa área é uma área muito prática... a gente tem muita coisa que não tá no:: nos livros né?... então a gente estuda muito... tá... beleza... ensino e aprendizagem... a pedagogia do esporte... mas a partir do momento em que você tá ali com:: com o grupo de alunos... com o grupo de pessoas na sua frente pra você montar a aula... montar o planejamento... ministrar essa aula... então você imagina que ela vai sair de um jeito... ela sai de outro... um exercício

que você imagina que talvez dê certo... é um exercício fantástico... o que você acha que é fantástico... acaba não dando certo... enfim... eh:: essa vivência que eu tive lá... eu acredito que foi a base da minha formação... mesmo porque eu não lembro direito nem o nome das disciplinas ((risos)) que eu fiz ao longo da graduação né?... a gente lembra das clássicas aí né?"(...) (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

A narrativa de João Paulo nos remete ao preconizado no documento intitulado como Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 32) em que se afirma:

[...] a indissociabilidade entre Ensino e Extensão coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica - processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional - e de sua formação cidadã - processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social.

Todavia, amplia-se o descrito no documento, tendo em vista que a experiência de participação na atividade de extensão universitária do projeto de EFA extrapola a “formação técnica”, pois reforça o caráter formativo da extensão universitária e revela que os processos de aprendizagem da docência, ainda na formação inicial, requerem o conhecimento teórico, metodológico e pedagógico da área em que se atuará. Mas, também, a necessidade da vivência prática na aplicação desses conhecimentos para materializar os objetivos de uma formação inicial de qualidade e de uma aproximação do futuro professor com o contexto de atuação profissional e seus desafios.

Para Everton, na sequência do que relataram João Paulo e José Carlos, expõe que uma preparação adequada de formação perpassa pelos cursos, mas também deve valorizar as perspectivas e trajetórias de vida dos atores envolvidos.

[...] O curso de Educação Física deve deslocar esforços e energia para permitir que formação profissional não esteja centrada apenas, e, somente, nos docentes do curso, de maneira que os graduandos possam participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem. Uma formação que esteja sustentada na aplicação de projetos juntos às disciplinas curriculares, situações problemas e outros modelos que promovam um maior envolvimento e protagonismo por parte dos graduandos. É preciso separar a visão de que o graduando é uma ‘tábua rasa’, pois estes possuem ideias, soluções, experiências, perspectivas e trajetórias de vida (e também, esportivas, escolares, culturais e artísticas) que precisam ser respeitadas e valorizadas (...) (OLIVEIRA, Everton, 2018) [questionário].

Os dados das entrevistas, questionário e memorial indicam que os mesmos estão construindo um pensamento de um conhecimento coletivo que explica o que eles perceberam

no processo de formação inicial em relação aos ensinamentos técnicos, mas ao mesmo tempo, se percebe que pela prática docente atual, os mesmos estão caminhando num processo de consciência social da escola, e pelas narrativas dos sujeitos pesquisados. Percebe-se também que ao mesmo tempo em que estão pensando em uma situação transformadora, embora difícil de acontecer, estão imbuídas nelas como sujeitos que podem questionar essas práticas e mostrar as novas possibilidades.

É esclarecedor também que, na medida em que os sujeitos, em seu local de trabalho envolvem com as discussões acadêmicas e com as proposituras de projetos que atendam as pessoas com deficiências, demonstra que as experiências adquiridas durante a formação inicial se prolongam num hemisfério de formação continuada em várias frentes, como pós-graduação e cursos oferecidos pela Rede Oficial de Ensino e outros órgãos de instituições educacionais.

4.3 Projetos de extensão universitária na ótica dos egressos

Desde o início do projeto de extensão denominado de “Atividade Motora Adaptada” (BRANCATTI; BOFI; CHAGAS; 1999), já passaram por eles, em média anual, cinco estudantes compreendendo os Cursos de Educação Física e da Fisioterapia o que nos mostra que o interesse, a curiosidade, a vontade de conhecer e a necessidade de ampliar o repertório formativo, numa área que ainda continua necessitando de profissionais em várias frentes, como: professores, técnicos desportivos, preparadores físicos, classificadores funcionais para as diversas modalidades desportivas, árbitros, psicólogos, nutricionistas, pedagogos, assistentes sociais, e outras.

Acreditamos serem essas algumas das razões da existência e continuidade dos projetos de extensão na Universidade por longo tempo, já que ela pode ser considerada como marco público que dá suporte acadêmico, científico, social e cultural na formação inicial dos estudantes, além de os aproximarem do futuro contexto de atuação profissional ainda em período de formação.

Remontando às primeiras menções do termo extensão na universidade pública brasileira, recorremos a Freire (2011, p. 2) quando afirma:

As primeiras menções do termo extensão aparecem no Estatuto das Universidades Brasileiras e já demonstram uma forte ligação com a ideia de relação com a sociedade.

Várias universidades incorporaram a definição de extensão presente neste Decreto [19.851/1931] que ampliou a formulação inicial de extensão que havia sido assimilada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Embora apresente inovações e mencione expressões como “benefício coletivo” e “vinculação íntima com a realidade”, o Decreto limita a efetivação da extensão à esfera da realização de cursos e conferências e parece induzir à compreensão de que a pesquisa e o ensino não precisam mudar.

Nessa perspectiva, verifica-se uma primeira iniciativa de aproximação da universidade com a sociedade, por meio da extensão. Atualmente, nos documentos oficiais da Universidade Estadual Paulista, encontram-se vários pareceres e resoluções que dispõem sobre o Regimento Geral da Extensão na UNESP.

No capítulo I, entre os artigos 1º ao 5º, dispõem sobre a concepção e objetivos da Extensão Universitária:

Art. 1º A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

§ 1º Dentro desta concepção considera-se que a extensão universitária:

I - representa um trabalho onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de influência e de modificação mútua, de desafios e complementaridade;

II - constitui um veículo de comunicação permanente com os outros setores da sociedade e sua problemática, numa perspectiva contextualizada;

III - é um meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade;

IV - é uma produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre universidade e sociedade;

V - favorece a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva aprendizagem recíproca de alunos, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade.

§ 2º - Obedecendo ao preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” os planos de atividades de extensão universitária serão elaborados levando em consideração os incisos de I a V do § 1º.

Art. 2º As atividades de extensão universitária terão como referência que à Universidade, no que diz respeito às suas atribuições específicas relativas à responsabilidade de promover o desenvolvimento do saber, cabe: produzir, sistematizar, criticar, proteger, integrar, divulgar e difundir o conhecimento.

Art. 3º As atividades de extensão universitária terão como escopo socializar e compartilhar com a comunidade o conhecimento já sistematizado pelo saber humano e o produzido pela Universidade, bem como contribuir para o desenvolvimento desta.

§ 1º - Por sociabilidade do conhecimento entende-se o processo de viabilização prática que interpõe a hipótese ou teoria, verificada a sua utilidade.

§ 2º - O compartilhar do conhecimento refere-se aos processos de propagação de informações como forma de acesso da comunidade ao conhecimento disponível.

Art. 4º As atividades de extensão universitária deverão ter caráter educativo, no sentido de tornar as pessoas aptas a utilizarem o conhecimento em suas próprias situações de vida, de forma a não se transformarem em atividades que substituam,

sem objetivos educacionais, aquelas que deveriam ser feitas por outras agências sociais.

Parágrafo único - A relação com a produção de conhecimento e o objetivo educacional ou caráter educativo são indispensáveis para caracterizar qualquer atividade de extensão como universitária.

Art. 5º A extensão universitária constituir-se-á numa prática permanente de interação universidade-sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, dando-se prioridade a iniciativas voltadas para a comunidade extracampus, devendo garantir a qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e buscar a interação com a sociedade por meio de ações de promoção e garantia de valores. Democráticos de igualdade e desenvolvimentosocial.

§ 1º - A extensão universitária poderá alcançar toda a comunidade ou parte dela, as instituições públicas ou privadas, abrangendo cursos e serviços que serão realizados na execução de planos específicos.

§ 2º - As ações propostas devem atender a uma mais ampla gama de problemas e pessoas, e em especial, aquelas parcelas da sociedade que não têm acesso aos bens científicos e culturais, produzidos ou sistematizados pelo humano.
(UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2012).

Assim, a universidade tem uma função específica na formação intelectual dos estudantes, e não somente na formação de cientistas e professores, mas, na adaptação daqueles que vieram à universidade visando refletir para além de suas práticas profissionais, das suas experiências para fazer ou tentar fazer uma continuação lógica da sua escolarização, provocando uma relação ao saber e ao conhecimento, bem diferente para uma demanda mais ampla no seu processo formativo (JOSSO, 2010).

Dessa maneira, na ótica dos egressos e também dos pesquisadores, a defesa dos projetos da Extensão tem uma relevância significativa no processo de formação e interação social.

Numa pesquisa descritiva sobre a EFA nas Universidades Públicas Paulistas e as atividades obrigatórias e facultativas, Ferreira et al. (2013), descrevem que, a partir da análise documental encontradas nos Cursos de Educação Física, descobriram as atividades complementares que servem como um ponto diferencial na formação inicial, a partir de dois componentes extracurriculares encontrados nos referidos cursos: os grupos de estudos e os projetos de extensão à comunidade.

Partindo dessa percepção inicial, relacionamos as atividades de caráter facultativo ligadas às atividades físicas para pessoas com deficiências, as quais foram listadas e posteriormente agrupadas em: 1) Grupos de estudo e pesquisa específica sobre a atividade física para pessoas com deficiência, abarcando todas as atividades voltadas ao aprofundamento teórico em Educação Física Adaptada; e 2) Projetos de extensão à comunidade que integram uma categoria a qual agrupa as atividades que permitem ao graduando executar ou acompanhar ações voltadas às pessoas com deficiências. (FERREIRA et al., 2013, p. 590).

Percebe-se, portanto, que a partir dessa análise dos autores, refletem também a nossa preocupação em compreender a partir dos sujeitos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, quais contribuições que conquistaram a partir das participações nos projetos da EFA durante seu período de formação inicial e que sustentam sua vida profissional atualmente.

Por conseguinte, o curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, apresenta-se como um dos cursos que compreende os dois momentos apresentados pelos autores. No entanto, reforçamos que nosso objetivo está voltado a ouvir e perceber dos egressos a partir dos projetos de extensão, prioritariamente. Por isso, acreditamos que os projetos de extensão são uma oportunidade para que os estudantes tenham contato com as pessoas deficientes, entendam suas peculiaridades e diferenças; compreendem suas interfaces para possibilitar a prática da atividade física, aproximando sua prática profissional e à aplicação dos procedimentos de intervenção específicos a cada público trabalhado.

Nesse sentido, os projetos de extensão são espaços de formação fundamentais e importantes para à formação inicial, pois ele permite a troca de experiência entre os pares; favorecem atitudes de respeito, compromissos e empatia entre eles; permite a instrumentalização de novos conhecimentos e permitem uma bagagem formativa dentre os vários contextos pedagógicos de ensino e aprendizagens, e, transformam as pessoas, tantos os estudantes como as pessoas com deficiências que participam dos projetos.

Além disso, participar dos projetos permite que as atividades programadas sirvam como oportunidade de superar barreiras de relacionamentos com as pessoas deficientes, conforme aponta Everton no seu relato em que demonstra que o diferencial no aprendizado está em um contexto mais amplo nas ações do projeto.

[...] a gente conseguiu aqui tanto conhecer o universo da pessoa com deficiência quanto também se aproximar de possibilidades de intervenção... a gente conseguiu entender a importância das famílias no convívio dessas pessoas... a gente conseguiu compreender a importância do esporte e exercício para prática diária dela... as atividades funcionais... a atividade do dia a dia... a gente percebeu a importância de tratar ah:: a nossa profissão... o nosso fazer né? diário com mais eh:: com mais sistematização... com mais cuidado ético... por exemplo... com mais cuidado instrumental... então aqui a gente tinha a possibilidade de fazer muito isso né?... não era só uma atividade meramente ocupacional... a gente vinha e atuava... era imbuído de... então a minha formação ela se:: ela se:: fortalece... ela se:: intensifica bastante com a participação e envolvimento nos projetos por conta disso... tomei gosto pela leitura né?... era uma coisa que:: era uma coisa que eu não tinha hábito de ler né?... e aí a gente sente curiosidade... vai pra internet... naquela época também o acesso não

era tão amplo como a gente tem hoje... então a gente conhecia pelo livro... conhecia pela fala... lê um livro (...) (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

O relato do Everton revela que o envolvimento na experiência extensionista pode contribuir grandemente na formação do profissional do futuro professor. Pois, a falha de formação - muitas vezes no próprio curso de licenciatura - apontadas por professores sobre como trabalhar com a pessoa com deficiência, bem como as incertezas pela pouca experiência com alunos da Escola Pública alvo da Educação Especial, levam muitas vezes o professor a uma prática pautada no bom senso, protecionismo e, até de exclusão.

Para Gauthier (1998) ideias preconcebidas como as de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento ou então ter bom senso, colaboram para que o ensino permaneça na ignorância sobre si mesmo e não se reconheça o professor como profissional.

Assim, nas vozes de todos os egressos comparece a defesa da permanência dos Projetos de extensão na Universidade, em especial dos projetos de EFA, a partir das experiências que tiveram e da influência que essas experiências representaram na construção da trajetória profissional.

A seguir, apresentamos alguns pontos de destaques em relação as defesas realizadas pelos sujeitos:

[...] e com o projeto não né?... o projeto eu tô lá por interesse meu... enfim... e a qualquer momento que eu poderia sair... então eu acho que isso me ajudou bastante na questão de:: entender um pouquinho essa questão da organização... de estudar... enfim... e tudo mais... acho que isso talvez tenha sido fundamental assim né?... de buscar conhecimento... enfim né?... de tentar produzir também um pouco... compartilhar com os demais né?... eu acho que nesse sentido talvez tenha sido mais significativo né? a contribuição do projeto (...) (...) nós tínhamos muito mais tempo eh:: preparando né?... enfim... a atividade... do que aplicando... hoje talvez seja o inverso né?... quando você tá no mercado de trabalho você tem muito mais tempo aplicando do que preparando e planejando né? e aí... muitas vezes... distante dos pares e isso acaba dificultando um pouco mais né? (...) (ALVES, Marcos, 2018) [entrevista].

[...] é... eu acho que o projeto assim... não tem como eu pensar o projeto fora de mim... não tem como eu pensar assim... eu fora do projeto... eu acho que dificilmente eu vou conseguir fazer essa coisa... falar o quanto o projeto... mas com certeza... as atribuições do projeto me ofereceram condições... plenas assim de poder atuar... de poder atuar bem na área... porque aqui só tinha uma disciplina que trabalhava especificamente com a educação física adaptada que era a disciplina que o Paulo ministrava e só no quarto ano... excetuando esse momento... na grade curricular a gente não tinha... então ia pra aula de judô a gente aprendia judô dentro da sua excelência... (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

[...] então trabalhar aqui no projeto foi::... me deu suporte né? Hoje né? em saber lidar com essas questões... tive um... eh:: trabalhei com um aluno cego... trabalhei com

aluno surdo dentro de uma sala regular... cadeirante né?... e eu... e foi um ano bastante complicado em entender... fazer com que os outros alunos entendessem que eu queria inserir aquele colega e que ele também teria direitos em participar né?... e no final do ano eles começaram a perceber... nossa... é interessante dona né?... tanto que... ao longo do ano... mesmo seguindo o currículo do estado que é um currículo fechado... mesmo assim eu incluí a::: o esporte adaptado... todo ano eu incluo pra todas as séries e faço a::: pelo menos no bimestre o:: bimestre do esporte adaptado né? (...) se você tem na faculdade as disciplinas voltadas pra área já é muito mais fácil... se torna um pouco mais fácil... o professor vai trazer aquilo... se tem a disciplina... o professor vai trazer aquilo... vai trazer as questões né?... eh::: vai te direcionar mais fácil... mas ali no começo quando a gente... quando eu estudei aqui e não tinha essas disciplinas eh::: a gente teve que correr muito atrás... pode ser que tenha ficado alguma lacuna?... po/... claro né?... mas claro que quem hoje têm as disciplinas voltadas pra::: área da educação física adaptada tá com o queijo e a faca na mão ((risos)) né?... tá muito mais pronto... tá prontinho ali né?... (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

[...] então eu acho que isso daí assim... foi essencial... essa vivências nos projetos... pros estágios... depois eu levei também... acabei levando depois para o profissional também né?... mas eu acho que a:::... se eu não tivesse participado do projeto né? nesses::: sete anos que eu fiquei por aqui ou oito anos... ah eu acho que a minha... o meu... a minha experiência profissional... a minha atividade profissional seria diferente eu acho (...). (...) (BRITO, Jair, 2018) [entrevista].

[...] de preparação profissional?... eu acredito que o projeto em si ele::: me deu base pra que eu pudesse::: conhecer no caso as deficiências ih::: no caso uma versão mais sistematizada do conheci/... acerca do conhecimento daquela deficiência né?... depois da minha graduação eu fiz uma pós-graduação e dentro desse:::... mesmo na graduação eu já comecei a estudar sobre esses assuntos e depois que eu me graduei foi que eu fiz a pós e... posteriormente... o mestrado na área também...(...) então era formar aqui em Prudente e voltar pra Franca e trabalhar... então esse projeto foi meio que um divisor de águas na minha vida porque a partir desse projeto eu::: realmente formei e quis continuar aqui e quis iniciar os meus estudos na pós-graduação e quis descobrir mais e fazer desse projeto um objeto de vida mesmo e acadêmica... então foi algo que eu busquei e se tornou praticamente a minha vida e objeto de vida mesmo (...) (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

As narrativas dos participantes da pesquisa nos remetem à importância e aos impactos da extensão universitária no âmbito do ensino superior público. Mas, Freire (2011, p. 12) nos alerta sobre o fato de que:

[...] no momento atual, em que a universidade pública sofre as mais duras ameaças, o desenvolvimento da extensão universitária, enquanto possibilidade do compromisso da instituição com a transformação da realidade, perde espaço diante da voracidade da lógica mercadológica. A força desse paradigma inspira ações universitárias despreocupadas com uma fundamentação para além dos critérios do mercado.

Ainda, na percepção dos egressos participantes da pesquisa, os impactos da experiência vivida nos projetos de extensão de EFA e em sua trajetória pessoal e profissional revelam a necessidade de valorização da extensão unviersitária:

[...] assim... a vivência que eu tive lá eu acho que foi a melhor possível né?... eu devo toda:: a minha bagagem... a minha formação... aos projetos de extensão... isso eu não... eu falo em todo o lugar que eu vou... então começamos... Começamos uma turma aqui nesse semestre agora na faculdade... a primeira coisa que eu falei pra eles foi oh:: a partir do momento que a gente conseguir ter uma extensão aqui na graduação... vocês vão ver que a:: a formação de vocês vai mudar né?... eu acho que a nossa área é uma área muito prática... a gente tem muita coisa que não tá no::: nos livros né?... então a gente estuda muito... tá... beleza... ensino e aprendizagem... a pedagogia do esporte... mas a partir do momento em que você tá ali com:: com o grupo de alunos... com o grupo de pessoas na sua frente pra você montar a aula... montar o planejamento... ministrar essa aula... então você imagina que ela vai sair de um jeito... ela sai de outro... um exercício que você imagina que talvez dê certo... é um exercício fantástico... o que você acha que é fantástico... acaba não dando certo... enfim... eh:: essa vivência que eu tive lá... eu acredito que foi a base da minha formação... mesmo porque eu não lembro direito nem o nome das disciplinas ((risos)) que eu fiz ao longo da graduação né?... a gente lembra das clássicas aí né?(...). (...) Eu sou um dos que vai... uma das pessoas que vai defender os projetos de extensão até o fim da vida sou eu... porque:: eu acredito que a minha formação é baseada na extensão... eu não... não me lembro da minha formação ter sido baseada na:: nas disciplinas ali que a gente vivenciou né?... algumas coisas lógico da disciplina que a gente conseguia levar ali pra:: extensão ih::: e a pesquisa com certeza tava caminhando junto ali né?... não de uma forma tão intensa... até porque a questão estrutural nossa lá na época que não tinha uma estrutura muito boa em relação à laboratórios de pesquisa... enfim... então:: a gente fazia muita pesquisa de campo... inclusive participava todo ano de congressos com trabalhos apresentados... enfim... mas eu acho que a base da minha formação é a extensão e é o que eu tô procurando ter... fazer né? agora que eu tô trabalhando aqui como professor universitário... o meu foco principal é conseguir montar um projeto de extensão dentro da universidade porque eu::... ao meu ver... muda completamente a:: a visão do:: do alunos que está se formando ali (...). (...)o projeto de extensão ele propicia isso também né?... a gente não era um projeto de extensão fechado na educação física... a gente tinha a parceira com a fisioterapia... então tinham os professores da fisioterapia que facilitavam muito ali pra gente ter o entendimento porque a gente não teve disciplina nenhuma relacionada a pessoa com deficiência e a gente tinha profissionais da fisioterapia que tava ali e que dava esse suporte pra nós... então toda a parte de:: de neurologia... de (anatomia) que o pessoal vivenciava nas disciplinas na fisioterapia... a gente vivenciava na prática e tinha esse entendimento ali com eles ih::: além do mais me lembro da parceria que a gente tinha com a instituição particular... a UNOESTE... com as psicólogas... com o curso de psicologia (...) (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

[...] a questão da experiência que eu digo eh::: a primeira coisa que vem... que:: que me transformou foi o que?... que foi fazer eu ser mais humano né?... eu olhar as coisas de forma diferente no projeto... porque... como eu já disse... até então... quando eu cheguei pro projeto... eu era uma pessoa assim... diferente... eu era uma pessoa que reclamava à toa... então quando eu vi aquilo ali pra mim... então é como eu falei... como eu era imperfeito e como o projeto era perfeito né? porque pessoas na cadeira de rodas ali... precisando assim de tudo... precisando pra:: pra sair de uma cadeira precisava de uma ajuda... pra ir no banheiro precisava de uma ajuda ih:: ali eu vi né? a diferença e assim... também o:: o de experiência assim... o que me levou foi assim... porque quando eu sai da universidade eh::: a minha visão de trabalho era o que?... que eu não queria eh:: migrar para uma outra área que não fosse a parte da educação física especial né?... a parte da deficiência... tipo... eu não queria trabalhar... não queria ir pra uma academia né?... tanto é que eu não fui... eu não queria... eu não queria partir pra outras áreas... eu queria me aprofundar e me especializar na área da deficiência

eh::: do desporto adaptado... essa área que eu tô seguindo e que eu quero pro resto da minha vida ((risos))...(...) (SANTOS, Lucas, 2018) [questionário e entrevista].

[...] Há coisas que acontecem em nossas vidas, e que não podem ser explicadas por uma simples observação. Digo isso, pois a minha participação na Atividade Motora Adaptada (AMA)... Chego então no projeto da AMA chamado “basquetebol sobre rodas”, e confesso que meu olhar foi muito simplista – talvez por eu não compreender a importância daquele projeto... Hoje faço as minhas análises, cheguei à universidade com mais idade do que a maioria dos meus colegas de classe, e talvez numa postura mais racional, e sem considerar a emoção de iniciar algo novo, principalmente nessa área e com o perfil dos participantes, o resultado foi de uma empolgação foi pequena. Entretanto, com o passar dos dias, fui contaminado por uma empatia em como aqueles humanos conseguiam lidar com suas questões, e seus esforços em se adaptar à sociedade – isso gerou um conflito mental, pois se em minha formação aprendemos que a sociedade deveria se adaptar às pessoas, e não o caminho contrário...

Nesse percurso foram surgindo outras possibilidades, e nasce também o projeto de “atletismo para pessoas com deficiência”, e foi neste espaço que pude colocar em prática o que eu vinha aprendendo na minha formação. Através do atletismo pude me conectar ainda mais com as questões das pessoas em condição de deficiência, conhecer suas famílias, conquistar benefícios, e que em minha opinião fazia parte de uma “reabilitação psicossocial” – a proposta deste projeto ia para além da prática esportiva, era um projeto de vida.

Neste projeto pude conhecer outros territórios deste país, pois participávamos de competições de nível nacional, conhecemos atletas do mais alto nível Paralímpico, e isso servia de motivação para continuarmos em nossa tarefa de inclusão. Conseguimos montar uma associação, fechamos patrocínio (não o ideal, mas era um apoio necessário), e cada vez mais ofertavam possibilidades para àqueles que nem saiam de suas casas, mas que agora eram chamados de atletas (...) (BAUSAS, Eduardo, 2018) [memorial e questionários].

Na sequência desta pesquisa, propomos refletir sobre alguns aspectos que aparecem nos relatos dos sujeitos, que traduzem as especificidades de cada um, quando se aprofunda outras questões que afloraram durante as entrevistas que tornam os relatos mais ricos e densos na compreensão do que eles pensam sobre a Educação Física Adaptada; sobre a inclusão escolar; sobre a adaptação de aulas; sobre a metodologia e prática de ensino e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho após as experiências vivenciadas nos Projetos de Extensão Universitária.

Um dos aspectos importantes apresentados por Everton e José Carlos tem a ver com as discussões que se fazem com o termo “inclusão”, onde eles apresentam um novo olhar:

[...] eu não faço inclusão na quadra... eu faço inclusão no dia a dia... eu faço inclusão na vida né?... eu não faço inclusão na quadra... a quadra é a última coisa que eu penso dando aula... então essas questões que têm que vir à tona porque a gente se preocupou tanto em se especializar... em criar nomenclaturas que a gente esqueceu da parte primordial da educação que é as relações humanas cara... as pessoas estão se desumanizando dentro das escolas... Por isso que eu tô cada vez mais desmotivado... não é::... agora a desumanização ela vai pra todos os contextos... por exemplo... a questão física... pra sentir a inclusão você precisa sentir que um corpo está sendo

incluso naquele espaço... que está sendo:... está sendo abraçado... acolhido naquele espaço... cara os corpos hoje (anômalos)... os corpos defeituosos... os corpos assimétricos eles não são ainda abraçados... beijados... cheirados... então a:: a::... e eu só consegui entender isso depois que eu fui lá na frente... eu falei caraca meu... vamos dar uns passos pra trás porque foi alguns trabalhos que eu fiz na área de beleza... na área de estética... mas tentando trazer essa discussão... da importância da gente:: olhar pra essas questões que estão por trás do currículo né... (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

[...] o que mais me marcou e que me marca assim até hoje eh:: é romper barreiras no sentido de:: da:: porque a inclusão desses alunos ela se configura não apenas uma inclusão em si... não que eles apenas sejam incluídos na aula de educação física... mas pra que meus alunos entendam que esses alunos com deficiências que estão na minha aula... eles não estão lá pra ser incluídos... eles estão lá por uma questão de direito... eles têm direito de participar dessa aula... então quando eu consigo fazer com que esses alunos percebam a importância de:: a questão da empatia mesmo... de estar no lugar do outro e de se ver no lugar do outro e quando há esse respeito e há dentro das dinâmicas de aula esse entrosamento sabe? e quando as aulas fluem realmente como eu penso... isso é marcante assim... e você ver o sorriso de quem pratica e quem deficiência e quem não tem também sabe?... esse respeito sabe que existe nas aulas?... isso marca muito assim... (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

A educação inclusiva está presente nas discussões da Educação Física desde a Resolução CNE/CP02/2002 (BRASIL, 2002) e no Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004), que respectivamente, versam sobre a carga horária dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado, buscando essencialmente, oferecer disciplinas relacionadas à Educação Física Adaptada ou Inclusiva, além de carga horária de estágio supervisionado e AACC com indicação de cumprimento obrigatório em atividades relacionadas às disciplinas oferecidas. (FERREIRA, et al., 2013).

A Resolução Número 2 de 1º. de julho de 2015 em seu artigo 2º, reafirma o papel da formação inicial e continuada em nível superior de Profissionais do Magistério para a educação básica, aplicando-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e médio e também, às respectivas modalidades de educação, dentre elas, a educação especial. E mais adiante, quando confirma sobre a estrutura e currículo, assim a mesma se pronuncia:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11).

E, por isso, reforçamos que além dos cursos oferecerem disciplinas específicas, as diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos, podem e devem trabalhar seus conteúdos de forma inclusiva, superando as tendências tecnicistas, capitalistas e esportivas, para uma ação mais concisa e abrangente que envolva os estudantes com deficiências em todas as práticas esportivas possíveis. Pois, observa-se que ainda:

A Educação Física ainda não ultrapassou a estreiteza de uma formação eminentemente técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre o fazer, o que termina por restringir a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais. (ALVES, 2005 apud AZEVEDO et al., 2010, p. 253).

Percebe-se nos relatos apresentados e coletados nos instrumentos de coletas (memorial e entrevistas), que há certa confluência entre os sujeitos quando tecem críticas a formação inicial do curso de Educação Física da FCT/UNESP por apresentar em uma tendência de ensino técnico de predominância esportiva. Esta abordagem dificultava as discussões sobre aspectos da inclusão, tanto na questão teórica como na prática, pois não havia nos conteúdos específicos de cada modalidade, ou a preocupação em discutir e vivenciar aspectos dos diferentes tipos de deficiências numa vivência prática. Por isso, segundo os sujeitos, a alternativa seria além de disciplinas específicas vivenciarem em todos seus conteúdos, as possibilidades de inclusão, suas dificuldades de incrementá-las no cotidiano do trabalho docente, e, as possíveis soluções quando for necessário se fazer.

No relato do Marcos, comentando sobre a inexistência de uma disciplina específica durante seu período de graduação e trabalhando atualmente em escolas, assim comenta sobre as diferentes abordagens na Educação Física Escolar.

[...] mas eu vejo... por exemplo... a questão dessas diferentes abordagens da educação física e como né? a questão da inclusão estaria dentro dessas abordagens... eu acho que esses temas que estão mais aí né?... enfim... alguns temas da própria sociedade... a questão do próprio preconceito e tudo né?... talvez cada disciplina abordando e talvez uma disciplina específica né? pra aprofundar um pouco mais... mas... que acho que:: quase todas as disciplinas podem fazer né? esse gancho com a questão da:: né? da deficiência... da inclusão... enfim... eu acho que nesse sentido (...) (ALVES, Marcos, 2018) [memorial e entrevista].

As lembranças da participação nos projetos de extensão fazem com que a postura crítica apareça quando se está trabalhando na área e os sujeitos pesquisados conseguem entender o que

acontece nas escolas quando as discussões sobre a inclusão não avançam e por isso, surgem mais dificuldades do que solução, como aponta o Everton na sua realidade de professor no trabalho escolar.

[...] a falta de acessibilidade... coisas que a gente vê até hoje né?... isso vem lá do passado... ainda não é diferente hoje... hoje eu trabalho numa escola no centro de Araraquara do lado do Sesc né?... uma escola tradicional e não é diferente... tem falta de infraestrutura... a desmotivação dos professores em trabalhar com públicos diversos... diferentes né?... essa tentativa bem infantil de ofuscar::: a:: o deficiente dentro da escola... essa política do café com leite sabe?... de fechar os olhos pra tudo... fazer vista grossa... de eles não terem um grupo específico que vá ao encontro das suas reais necessidades... não há contato com a família... há um distanciamento entre a comunidade né?... dos pais... muitos pais até hoje não querem seus filhos estudando com quem tenha deficiência ou não... ainda estão numa época da higienização né?... acham que o filho ficar com o deficiente... a gente ainda tem que mudar... subverter a ideia dentro da escola de que a deficiência não é doença eu acho que são os principais dificultadores... eles olham ainda como doença... com um ranço assim... um trauma... isso ainda não mudou... eu hoje me vendo como doutor na área de educação especial eu tô dentro da escola de educação básica e não acho que esse olhar ele mudou ainda de uma maneira bem consistente... aí pode me falar assim... ah porque você deu aula na periferia em São Paulo... não cara... eu dei aula por oito anos depois em uma cidade que tinha cinco mil habitantes e eu via as mesmas perspectivas com relação às pessoas com deficiências... a::: desacreditados nas crianças que estavam despontualizados... cara... isso daí a gente via na década de setenta né? da profecia autor realizadora... ou Jacobson lá que eles faziam os experimentos sociais mostrando que o grande limitador da pessoa eh::: o próprio professor dentro da sala de aula... e esse olhar é limitante (...)
(OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

Nesse relato do Everton, alguns pontos que são apresentados, refletem aspectos que podem acontecer na vida real, pois, na formação e contato com a realidade escolar, a mesma apresenta situações diferentes do que o período estudantil mostrava, e, por isso, ele fala num aspecto limitante do professor, reportando-se ao papel formador dos cursos em formação inicial.

Para além do exposto, apresentamos a seguir, a sistematização dos relatos dos egressos sobre as influências da experiência de participação nos projetos da EFA durante o período estudantil e, posteriormente, no início da carreira como professores e profissionais da área da Educação Física.

Quadro 4 - Formação inicial e a participação nos projetos de EFA: influências no início da carreira

Participantes e período de participação nos Projetos da EFA	Como foi sua experiência em ministrar aulas ou atividades nos projetos que atuou? Fale sobre as aprendizagens, as descobertas, as dificuldades e desafios.	Quais foram às contribuições que o Projeto da EFA acrescentou em sua vida de estudante? De que forma influenciou a sua escolha profissional?	Quais foram às dificuldades encontradas para trabalhar com pessoas deficientes em relação às ações dos Projetos?
MARCOS: de 2001 a 2004	Ah:: a experiência foi fantástica porque:: foi o primeiro contato se sentindo como professor né?... na frente de um grupo né?... conduzindo as atividades... todo mundo inicialmente bastante inseguro né?... e você vai ali observando o que alguns colegas faziam... o que o Paulo fazia... aí... Inicialmente... Você vai reproduzindo um pouco daquilo né? e aí depois tentando buscar formas que possam ser mais:: enfim... ricas e significativas né?... mas foi... talvez... a minha primeira experiência como professor né?... essa sensação assim... Foi a sensação...	Neste período surgiram também, as chances de conhecer outros espaços dos projetos que aos poucos ia se ampliando, com atividades voltadas para o atletismo, deficientes visuais dentre outras, porém me limitei ao basquete sobre rodas, pois estava envolvido com a equipe. As contribuições na minha vida de estudante?... ai eu acho que foram muitas né?... eu acho que foram muitas... eh:: acredito que pelo fato de vir de São Paulo pra cá e ficar longe da família e tudo mais... você começa a se apegar aos amigos... mas a responsabilidade ali de estudar é sua assim né?... é lógico que você tem ali as avaliações... enfim... os seus interesses em buscar os conhecimentos... mas ainda é sua... quando você tá ali no projeto já não... você tá ali porque você quer né?... às vezes eu posso tá no curso de Educação Física... mas uma disciplina não me traga tanto interesse assim... e eu tenho que cumprir algumas coisas... entre aspas... obrigatoriamente vamos dizer assim... e com o projeto não né?... o projeto eu tô lá por interesse meu... enfim... e a qualquer momento que eu poderia sair... então eu	Os enfrentamentos era ir atrás de parcerias né?... no caso... dentro da própria universidade enfim... tentando ver metas e fundos que poderiam ser destinados ao projeto né? e conseguiu convencer que aquilo era importante... muitas vezes ah:: eu vou levar uma equipe pra jogar e vou fazer um outro tipo de estudo... ah:: aquilo ali é só um lazer... uma diversão... né?... um outro estudo pode ser que tenha um impacto maior no sentido de importância do que é uma partida de basquete... basquete... enfim... mas não servir pra nada... sei lá... eu acho que tinha um pouco dessa visão assim né?... então conseguir dentro da própria universidade... parcerias com empresas da cidade né?... enfim... eu lembro de situações de fazer rifa pra conseguir levantar verba e tudo mais... que eu acho que isso era uma das soluções tentadas pra tentar minimizar essas dificuldades e na:: nas outras... em relação a questão do conhecimento... acho que ir tentando ir buscar conhecimento né?... participando de eventos... eu relato que a gente participou e foi muito oportunizado de participar de muitos eventos na época... enfim... sempre que

		<p>acho que isso me ajudou bastante na questão de:: entender um pouquinho essa questão da organização... de estudar... enfim... e tudo mais... acho que isso talvez tenha sido fundamental assim né?... de buscar conhecimento... Enfim né?... de tentar produzir também um pouco... compartilhar com os demais né?... eu acho que nesse sentido talvez tenha sido mais significativo né? a contribuição do projeto...</p>	<p>tinha alguma oportunidade né?... nós enquanto alunos às vezes tentávamos né? conseguir... algum tipo de ajuda da própria universidade... então às vezes conseguíamos transporte né? pra tentar buscar o conhecimento e já no final até promovendo alguns eventos...</p>
<p>EVERTON: 2002 a 2004</p>	<p>É fato... ocorreu já de um ou outro colega começar também e parar... assim... quais foram as grandes motivações pra eu continuar... eh:: saber né? que eu estava sobre o crivo... Sob o olhar do Paulo que tava sempre assistindo a gente no que a gente precisava... eu acho que eu já tinha muito claro já a importância dos projetos pra minha formação... pra minha ampliação... pro meu currículo né?... pro meu alcance didático isso foi muito importante porque eh:: era uma nuvem bem ofuscada assim né? no nosso caminho... então trabalhar muito sem saber o que... então a gente ia pra congresso... por exemplo... eu acho que esses eram os grandes motivadores... você saber... não compreender porra nenhuma... depois ir pra prática e compreender menos ainda e aí compreender que aquilo que você não havia compreendido era mais simples do que você achou que fosse...Loyane: você poderia me</p>	<p>valiosamente... valiosamente assim... a gente conseguiu aqui tanto conhecer o universo da pessoa com deficiência quanto também se aproximar de possibilidades de intervenção... a gente conseguiu entender a importância das famílias no convívio dessas pessoas... a gente conseguiu compreender a importância do esporte e exercício para prática diária dela... as atividades funcionais... a atividade do dia a dia... a gente percebeu a importância de tratar ah:: a nossa profissão... o nosso fazer né? diário com mais eh:: com mais sistematização... com mais cuidado ético... por exemplo... com mais cuidado instrumental... então aqui a gente tinha a possibilidade de fazer muito isso né?... não era só uma atividade meramente ocupacional... a gente vinha e atuava... era imbuído de... então a minha formação ela se:: ela se:: fortalece... ela se:: intensifica bastante com a participação e envolvimento nos projetos por conta disso...</p>	<p>Eu acho que uma coisa que não ficava tão saliente assim e o Paulo sempre tava fazendo um recorte assim aqui e acolá... ele tava sempre... as vezes::: pri/... privando a gente mesmo desses sabores né?... mas o projeto ele andava assim com muita dificuldade porque faltava bastante recurso... infraestrutura... apoio da instituição... muitas vezes... né?... isso é uma fala que eu faço abertamente... é uma crítica... mas também na verdade é uma constatação... não se tinha dinheiro né?... então como é que eu posso movimentar diversos projetos atendendo diversas pessoas... por exemplo... a gente não tinha grana pra ir pras escolas... ?</p>

	<p>dar um exemplo daí que você lembra?.....entender o que era uma paralisia cerebral... importa... ir para um congresso de neurociência... sei lá... importa... mas muitas vezes a gente chegava nesses congressos de motricidade humana né?... chega lá você vai perceber que uma:: um bojo de contribuições assim eh:: valiosas... de produções que são muito ricas e tals... mas em termos teóricos... só que quando a gente procurava pensar a prática desses congressos... todos os professores palestrantes que estavam lá... os teóricos... eles tinham dificuldades de contribuir com a gente...</p>	<p>tomei gosto pela leitura né?... era uma coisa que:: era uma coisa que eu não tinha hábito de ler né?... e aí a gente sente curiosidade... vai pra internet... na aquela época também o acesso não era tão amplo como a gente tem hoje... então a gente conhecia pelo livro... conhecia pela fala... vê um livro... nossa... eu lembro a primeira vez quando eu vi um texto do Paulo numa revista brasileira de educação especial acho que de Marília e aí ver o nome...</p>	
<p>CÁSSIA: 2001 a 2004</p>	<p>Eu acho que o novo... o diferenciado né?... o diferenciado... Então esse projeto... por exemplo... do atletismo pras crianças... aprendi com ele?... aprendi né?... tudo o que a gente trabalha a gente tem um aprendizado... mas esse da atividade física... trabalhar a atividade física com pessoas com deficiências era algo diferente... era algo que eu nunca tinha visto né?...particpei do projeto da atividade motora adaptada para pessoas com paralisia cerebral... o atletismo para cegos,,né?... e o basquete sobre rodas...Loyane: e durante esse período o quê que você acha que foi mais significativo para a sua formação?...((suspiro)) acho que:... olha... trabalhar com esse:: com esse grupo contribuiu bastante hoje né?... eu</p>	<p>O aprendizado com cada grupo que trabalhei foi único, cada um com suas particularidades que no final fizeram toda diferença. A Educação Física para estas pessoas tem um significado bem mais amplo, não é só a questão da saúde, melhorar aptidão física, condicionamento físico, etc...; é uma questão social, pessoal de constante superação no qual o papel do educador físico é psicossocial. (extraído do memorial). Então trabalhar aqui no projeto foi:... me deu suporte né? hoje né? em saber lidar com essas questões... tive um... eh:: trabalhei com um aluno cego... trabalhei com aluno surdo dentro de uma sala regular... cadeirante né?... e eu... e foi um ano bastante complicado em entender...</p>	<p>Ah:: era quase que sempre né? porque todo... eu acho que a gente trabalhava assim duas vezes por semana... por exemplo... com o pessoalzinho da paralisia cerebral... toda aula era um desafio né?... porque era um grupo muito heterogêneo né?... um tinha a deficiência locomotora... o outro era cadeirante... o outro tinha epilepsia... então era um grupo que cada um tinha uma deficiência e na hora de montar a atividade você tinha que pensar se o grupo iria conseguir desempenhar... cada um com a sua limitação... então cada atividade que era montada pra eles semanalmente era um desafio né?... ah vamos montar uma atividade... às vezes não... era uma atividade simples que era trabalhar a marcha... mas</p>

	<p>trabalhava com o... no projeto eu trabalhava só com as pessoas deficientes... era esse grupo específico né?... e hoje eu trabalho na rede estadual de educação né?... com né? na rede... no ensino regular... então hoje quando eu tenho algum aluno com deficiência pra mim não é tão espantoso... em tentar incluir aquele aluno pra minha aula né?...</p>	<p>fazer com que os outros alunos entendessem que eu queria inserir aquele colega e que ele também teria direitos em participar né?... e no final do ano eles começaram a perceber... nossa... é interessante dona né?... tanto que... ao longo do ano... mesmo seguindo o currículo do estado que é um currículo fechado... mesmo assim eu incluí a::: o esporte adaptado... todo ano eu incluo pra todas as séries e faço a::: pelo menos no bimestre o:: bimestre do esporte adaptado né?...</p>	<p>como que vai trabalhar a marcha com um cadeirante?... como que a gente vai adaptar isso pra ele né?... então toda semana era um desafio né?... eu não trabalhava sozinha no projeto... tinha também uma outra colega de sala que trabalhava nesse projeto... Então a gente sentava e tinha que quebrar a cabeça né?... estudar...</p>
<p>JAIR – 1999 2001</p>	<p>Loyane: mas no começo assim pra ministrar essas atividades... a insegurança batia?... Jair: muita... Loyane: é... por quê?... Jair: ah:: porque a gente não tinha o conhecimento mesmo né?... assim... de você ver outra pessoa fazendo é mais fácil porque daí você adapta o que você viu fazendo ou que você participou... agora o criar é muito difícil né?... você adaptar... você pegar uma atividade eh:: que não é pra um grupo e você adaptar essa atividade pra aquele grupo... você confiar que aquilo lá tá certo né?... você com dezenove anos é muito difícil... é muito difícil...e daí os alunos... os pacientes né?... porque até então eles eram pacientes ... não eram atletas... eles foram tomando gosto pela competição e daí a gente foi transformando eh:: o::: o projeto em duas áreas né?... uma área de reabilitação e uma</p>	<p>: (...) eu deixei de fazer parte do projeto quando eu fui pra Dourados em dois mil e sete... porque mesmo depois que eu me formei em dois mil e dois... eu mantive o vínculo aqui com o pessoal do basquete... a gente montou também uma equipe de atletismo... eh::: teve alguns guris que eu... eu dava aula aqui em duas academias de natação... eu consegui bolsa pra eles pra trabalhar natação com eles na academia... né?... aí o projeto ele:: ele ganhou outras atividades assim... e eu mantive o vínculo com o projeto até eu ir pra Dourados em dois mil e sete... Pela vivência no esporte adaptado me despertou a vontade de ser professor na área. E o primeiro emprego que consegui foi em Dourados devido minha experiência no Projeto (memorial descritivo)</p>	<p>... eu sou de uma época ruim né? ((risos))... na época sem internet né? ((risos))... então assim era livro mesmo... então a gente ia pra biblioteca e chegava lá e ia pesquisar os livros que tinha... aí o professor Brancatti ele tinha conhecimentos bastante com pessoas que também trabalhavam na área já a mais tempo... que aí a gente conseguia um manuscrito... um... um artigo que:::... daí demorava pra chegar também... ah internet ((risos))... a internet tava bem capengando na época e tal ((risos))...</p>

	<p>área de competição... paralelo a essa área de cadeirantes né? que era o basquete... a gente também tinha o grupo de deficientes visuais... e a princípio eu fiquei mais com o grupo de deficientes visuais que a gente fazia atividades de coordenação... de estímulo sensorial...</p>		
<p>JOSE CARLOS – 2005 a 2008</p>	<p>Olha... foi algo:: pra mim relevante...porque:: marcou muito eh:: no caso da minha pessoa também... deixou traços...deixou traços não só na minha prática profissional... mas também pessoal... eu acho que cresceu muito a minha:: formação enquanto pessoa e enquanto profissional também... foi um desafio... no caso eu não tinha essa experiência...então cada dia pra mim era cada dia uma experiência nova que me motivava a cada dia estar presente ali e aprender...eu acho que eu aprendi mais com eles do que comigo nesse tempo...</p>	<p>Este meu contato com o basquete sobre rodas foi um divisor de águas em minha vida, pessoal e academicamente falando, pois centrei meus trabalhos finais na graduação nesta temática, onde tracei metas e delimiti meu campo de atuação nessa área. Decidi permanecer em Prudente depois da minha formação, para continuar nesse projeto. Em 2009 comecei minha pós-graduação em Educação Especial. (memorial)</p> <p>Foi na área da educação especial e o meu mestrado foi na área da educação...mas:: eu estudava a proposta curricular do Estado de São Paulo com vista na inclusão...pra ver se na proposta de Educação Física haviam conteúdos que versavam sobre a inclusão...</p>	<p>Bom... como eu relatei...por ser algo novo...foi uma dificuldade muito grande até porque...era algo que:: a gente não conhecia e academicamente falando era um conteúdo muito vasto...uma das maiores dificuldades que eu senti foi acerca do conhecimento dos tipos de lesões que eles tinham...porque uns não tinha um braço...outro a coluna cervical...então assim...porque pra conhecer a questão da participação funcional deles...a questão do melhor trato com essas pessoas...eu tinha que conhecer também as:: as:: deficiências que eles tinham...as deficiências que eles possuíam...então isso foi o maior desafio porque:: por eu estar no projeto...às vezes as pessoas tem a concepção de que você já sabe tudo...eu recorri à literatura existente buscando conhecimento e:: conversei com eles também né?...</p>
<p>JOÃO PAULO – 2004 a 2007</p>	<p>...a vivência que eu tive lá eu acho que foi a melhor possível né?... eu devo toda:: a minha bagagem... a minha formação... aos projetos de extensão... eu falo em todo o lugar que eu vou... então começamos...</p>	<p>...eu devo a minha formação inteira à extensão ((rindo))... eu... eu sou um dos que vai... uma das pessoas que vai defender os projetos de extensão até o fim da vida sou eu... porque:: eu acredito que a minha</p>	<p>...mais tenso e frustrante assim ((rindo)) pensando em relação ao trabalho com eles né?... eh:: eu acho que sim... eu acho que assim... a gente vivenciou muitas dificuldades em relação à barreiras</p>

	<p>começamos uma turma aqui nesse semestre agora na faculdade... a primeira coisa que eu falei pra eles foi oh:: a partir do momento que a gente conseguir ter uma extensão aqui na graduação... vocês vão ver que a:: a formação de vocês vai mudar né?... eu acho que a nossa área é uma área muito prática... a gente tem muita coisa que não tá no:: nos livros né?... então a gente estuda muito... tá... beleza... ensino e aprendizagem... a pedagogia do esporte... mas a partir do momento em que você tá ali com:: com o grupo de alunos... com o grupo de pessoas na sua frente pra você montar a aula... montar o planejamento... ministrar essa aula... então você imagina que ela vai sair de um jeito... ela sai de outro... um exercício que você imagina que talvez dê certo... é um exercício fantástico... o que você acha que é fantástico... acaba não dando certo... enfim... eh:: essa vivência que eu tive lá... eu acredito que foi a base da minha formação... mesmo porque eu não lembro direito nem o nome das disciplinas ((risos)) que eu fiz ao longo da graduação né?... a gente lembra das clássicas aí né?...</p>	<p>formação é baseada na extensão... eu não... não me lembro da minha formação ter sido baseada na:: nas disciplinas ali que a gente vivenciou né?... algumas coisas lógico da disciplina que a gente conseguia levar ali pra:: extensão ih::: e a pesquisa com certeza tava caminhando junto ali né?... não de uma forma tão intensa... até porque a questão estrutural nossa lá na época que não tinha uma estrutura muito boa em relação à laboratórios de pesquisa... enfim... então:: a gente fazia muita pesquisa de campo... inclusive participava todo ano de congressos com trabalhos apresentados... enfim... mas eu acho que a base da minha formação é a extensão e é o que eu tô procurando ter... fazer né? agora que eu tô trabalhando aqui como professor universitário... o meu foco principal é conseguir montar um projeto de extensão dentro da universidade porque eu::... ao meu ver... muda completamente a:: a visão do:: do alunos que está se formando ali...</p>	<p>arquitetônicas... preconceitos... enfim... mas isso... eu acho que é uma coisa tão rotineira já da:: da pessoa com deficiência e... a partir do momento em que elas entram no esporte... chega no hotel... a gente já não tem adaptação... tem que subir na cadeira... Tem que arrancar a porta do banheiro pro cara entrar ou tem que carregar e entrar pra dentro da banheira que é só um banheiro e tal... eu acho que essas coisas vão ficando tão rotineiras que:: que a gente nem se preocupa tanto com essa questão das barreiras arquitetônicas né?...: eh:: dificuldade:: eu me lembro muito da questão financeira né? e estrutural que a gente tinha também... essa::... a gente acabava organizando um monte de eventos extra ali pra conseguir gerar fundos pro projeto né?... então eu lembro disso ser uma dificuldade sempre né?... ainda mais depois que estava com três modalidades... então tinha:: diferentes tipos de competições pra participar... eh::: diferentes materiais específicos... então os materiais do esporte pra pessoas com deficiências são extremamente caros... então... eu me lembro dessas dificuldades...</p>
<p>EDUARDO – 2005 a 2008</p>	<p>No projeto de Atletismo para pessoas com deficiências foi onde pude colocar em prática o que eu vinha aprendendo na minha formação. Através do atletismo pude me conectar ainda mais com as questões das</p>	<p>Neste projeto pude conhecer outros territórios deste país, pois participávamos de competições em nível nacional, conhecemos atletas do mais alto nível paralímpico, e isso, servia de motivação</p>	

	<p>para continuarmos nossa tarefa de inclusão. Conseguimos montar uma associação, fechamos patrocínios (não o ideal ainda), e cada vez mais ofertavam possibilidades para àqueles que nem saiam de suas casas, mas que agora eram chamados de atletas. Posso dizer que foi um período fantástico de aprendizagem e conhecimento. Lembranças de boas amizades, e de experimentações práticas que envolviam os projetos EFA ainda deixam marcas. O que mais me chamou a atenção foi a possibilidade de apenas aplicar a Educação Física, e hoje entendo que ela não necessariamente deve ser adaptada... Todas as aulas são adaptadas para que se possam incluir todos os alunos de uma turma!</p>		
<p>LUCAS SANTOS AMARAL 2012 a 2014</p>	<p>ah:: foi a experiência ali tanto com o projeto né?... eh:: a experiência com a associação também ali ih:: eh:: os congressos... as viagens né?... eu lembro uma que a gente foi pra São Paulo... lembra?... na UNINOVE... aquilo foi muito importante... aquela de Florianópolis que contribuiu imensamente né?... ih:: dificuldades... ah:: as dificuldades... que eu tinha na época era por ter uma cabeça ainda de:: muito menino ainda na faculdade... então era muito... assim... às vezes... meio sem compromisso... então isso dificultou... então eu até me arrependo... às vezes... eu até converso com os amigos de trabalho... se eu</p>	<p>ah::: aprendizagens foi o ...que eu respondi um pouco atrás... eh:: de ser mais humano... isso é a primeira aprendizagem que você tem quando você entra... que ali... li você aprende... você muda a tua visão... você passa a ver as coisas de outra forma... você passa a respeitar eh::: o público né?... esse público com deficiência... diferente né?... porque::: às vezes... assim... igual... hoje em dia... eu vejo muito isso na pele né?... eu vejo assim::: não um::: não posso falar um preconceito ou uma exclusão... mas... assim... eu acho que uma displicência... né?... eu tive na minha cidade... por exemplo... se chegar um cadeirante lá... ele</p>	<p>Paulo: das dificuldades que existiam para trabalhar com essa área... ... era recurso... às vezes... né?... ((risos)) às vezes... quase sempre né?... era uma luta né?... a gente sofria muito... eh::: eu lembro... quando... no ginásio aqui da Unesp ((risos)) que luta que era porque o ginásio não era adaptado ainda... era um ginásio antigo... é... continua não sendo né? ((risos))... faz tempo que eu não venho... então... o ginásio não era adaptado... eu me recordo dia de jogos... lembra as reclamações que tinha... por quê?... eh:: não tinha recuo na quadra... então... às vezes... eles passavam direto e aí batia na parede...</p>

	<p>entrasse hoje ((risos)) seria totalmente diferente... se eu aproveitei oitenta por cento... eu aproveitava duzentos por cento dessa vez... queria voltar com muito mais bagagem... tinha aproveitado muito mais o meu projeto e tudo mais... mas... assim... as dificuldades para ser mais específico... era mais eu mesmo né?... era mais a minha responsabilidade... a minha meninice... né?... não sei se eu posso usar esse termo ((risos)) mas era isso... isso que acabava me atrapalhando... mas... assim... só...</p>	<p>não anda em nenhum lugar... a não ser andar no meio da rua... as calçadas todas inadequadas né?... não tem uma rampa pra ele... quando tem uma rampa... um exemplo... ele vai atravessar dum lado pro outro numa avenida... tem a rampa pra ele entrar na avenida... só que pra ele sair da avenida no outro lado não tem...</p>	<p>então tinha uma reclamação muito alta do ginásio da Unesp né?... e aí essas eram as dificuldades assim que a gente tinha... ah:: quando também tinha... lembrando mais... tinha... assim... muito mais... nas viagens tinha porque eh:: ônibus... não tinha ônibus adaptado... lembra disso?... não tinha... as vans também era uma luta ((risos))... cadeirante então... sofria... eh:: os hotéis né?... os hotéis era uma luta né?... tinha uns que tinham eram uma maravilha... mas tinham uns lá que não era adaptado e a gente tinha que fazer mágica ((risos))... tinha que adaptar o hotel. Eu tinha alguns hotéis que era um luxo pra nós... mas tinham uns também que mais ou menos né?... era o que... as experiências eu acho que contribuíram pra minha::... só relê pra mim de novo pra mim te responder bem certinho a::...</p>
--	--	---	--

Fonte: Memorial descritivo, questionários e entrevistas.

A partir do que foram expostos pelos sujeitos no quadro 4, podemos perceber alguns pontos relevantes nos relatos dos professores quanto às influências da experiência em ministrar aulas ou atividades nos projetos de extensão universitária, bem como as aprendizagens, as descobertas, as dificuldades e desafios afloraram naquele período de atuação.

Aparecem nos relatos, aspectos significativos que reforçam a tese a ser defendida, como: primeira experiência como professor (Marcos); um novo olhar para a minha formação, pro meu currículo (Everton); experiências do novo, como algo diferente (Cássia); pouco conhecimento da área e aprendizado na prática para superação dessas dificuldades (Jair); um tipo de motivação pessoal para aprender e trocar experiências (José Carlos); aprender a planejar e ministrar as atividades, tornou-se um exercício fantástico de aprendizagens (João); conhecer melhor os aspectos das difidências e o envolvimento com as famílias (Eduardo); experiências voltadas a superação de dificuldades e a segurança durante o período de permanência no projeto que dão suporte atualmente no meu trabalho atual (Lucas).

O que aparece de mais comum nos relatos dos professores tem a ver com a experiência adquirida nos projetos que deram suportes a eles no início da carreira de professor, e também o despertar pela área sendo que os mesmos demonstram nas sequências dos estudos em Pós-Graduação. Outro aspecto que é possível perceber, a partir dos Projetos de Extensão é quais foram as contribuições acrescentados em sua vida de estudante, e de que forma influenciou na sua escolha profissional.

Novamente, aparecem nos relatos, aspectos importantes, como a ampliação de conhecimentos a partir do contato com a área da AMA vivenciada em vários momentos, como os encontros acadêmicos e esportivos que ajudaram bastante no entendimento, na organização e nos estudos de temas relacionados à área da Adaptada. (Marcos e Everton); trabalhar no projeto deu suportes para compreender a inclusão dos alunos com deficiências às aulas de Educação Física Escolar, e nesse sentido, nos relatos da Cássia e Everton, ficam evidentes esse entendimento: a EFE deve ter um significado mais amplo para entender as constantes mudanças surgidas pelo momento atual da Educação em relação ao currículo e a inclusão escolar.

Para o professor Jair, toda bagagem de conhecimentos adquiridos nos Projetos deram suportes didáticos e metodológicos para ele implantar modelos de projetos semelhantes aos que vivenciou na Cidade de Dourados MS, quando foi trabalhar como professor e técnico desportivo. Para o José Carlos, a área o influenciou tanto que ele procurou cursar a Pós-

graduação em nível de Mestrado onde estudou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo com vistas a inclusão em relação à EFE.

Para o João, a defesa dele se pauta nos 4 anos de experiências no Projeto do Basquete sobre rodas e Atletismo Adaptado, onde indica que a extensão possibilita ampliar o conhecimento que muitas vezes o curso de formação inicial não consegue subsidiar com as disciplinas curriculares e para o Lucas, o aprendizado, a experiência e o conhecimento foram fundamentais para sua formação e também na ampliação da perspectiva mais humana perante os estudantes com deficiências.

No terceiro ponto sobre quando perguntamos sobre quais foram as dificuldades encontradas para trabalhar com pessoa deficientes em relação às ações dos Projetos, aparecem nos relatos dos sujeitos, várias dificuldades que perduram até hoje, dentre eles, ausência da UNESP em relação à concessão de bolsas de estudos, com poucos recursos financeiros para subsidiar as viagens (tanto em competições, como em eventos acadêmicos e científicos), e também a ausência do Poder Público Municipal em entender e apoiar os Projetos.

Esses pontos apresentados revelam que historicamente, as ações dos Projetos não conseguiram convencer os órgãos públicos e com certas dificuldades, vem acontecendo com resultados amplamente satisfatórios.

Apontam também os diversos grupos de pessoas com deficiências que trabalharam (Paralisia cerebral, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência física), onde o grande desafio era organizar as atividades para que todos pudessem participar (Cássia e Everton). Para alguns, a escassez de materiais didáticos disponíveis (livros, textos, sites); dificuldades em entender os diversos tipos de lesões medulares e quais as funcionalidades do corpo para realizar os movimentos gestuais de arremessos, lançamentos e corridas utilizando as cadeiras de rodas (Jair, José Carlos e Eduardo).

Outros pontos presentes estão relacionados à acessibilidade, aos preconceitos e a desvalorização da pessoa deficiente no esporte, nas dificuldades de encontrar locais acessíveis aos atletas como em hotéis, restaurantes, ginásios, etc.

E, por fim, lembram que trabalhar com a população deficiente nos Projetos de Extensão será sempre uma luta constante de superação, de adaptação de possibilidades de inclusão e de enfrentamento social, cultural e político.

4.4 A construção da trajetória profissional: do início na carreira aos dias atuais

Após a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física e, conseqüentemente, com a conquista do título de professor de Educação Física, inicia-se um novo tempo na vida desses jovens professores, como novo emprego, possibilidades de investimentos na carreira, e, por isso, para muitos, essa inserção no mercado de trabalho permitiria também continuar os estudos de aprofundamentos teóricos ou até mesmo, de cursar a Pós-graduação na área específica ou em áreas da Educação, o que fortalece a condição dos trabalhadores em educação, seja no ambiente escolar no ensino básico e fundamental ou em outros ambientes educativos como Entidades, Associações e Clubes esportivos que contratam professores de Educação Física.

Dentre os nossos sujeitos pesquisados, três deles cursaram a Pós-graduação em nível de mestrado, sendo dois na área da Educação (Everton e José Carlos) e um na área da Educação Física Adaptada (João). Há destaques também, para dois deles com o Doutorado, sendo um concluído (Everton) e um em andamento (João). Dois fizeram Cursos de Especialização na área da EFA (Marcos e Eduardo) e outros dois (Cássia e Jair) não apresentaram nenhum curso de Pós. Lucas relata um Curso de Especialização em Educação Especial que concluiu em 2013, na Universidade do Oeste Paulista em Presidente Prudente.

Nesse sentido, a pesquisa em questão pretendeu ouvir e sistematizar as experiências orais dos entrevistados, quais as lembranças dos primeiros anos de trabalho como professor. Se trabalhou com pessoas deficientes em suas aulas e se tinha alunos nessas condições, e, como foi a sua expectativa em receber esses alunos nas suas aulas.

Dos oito sujeitos participantes da pesquisa e conforme seus relatos nos instrumentos de coletas, somente um deles, o Eduardo, relata que não trabalhou em Escolas logo após sua formação e no momento atual trabalha numa Instituição que atende pessoas com diversos tipos de transtornos psicossomáticos na Cidade de São Paulo.

Dos outros sujeitos, Marcos, Cássia e Everton relataram que após a conclusão do curso prestaram concurso público para Professor de Educação Física pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no ano de 2005 e, após a divulgação da relação dos aprovados, os mesmos foram convocados para assumirem seus cargos nas respectivas Cidades onde trabalham atualmente. João Paulo, no seu relato afirma que também foi aprovado no concurso, mas só foi

convocado em 2009 e que não continuou no Estado por que seu objetivo era trabalhar na área do esporte adaptado junto ao Comitê Paralímpico Brasileiro e também no Ensino Superior.

José Carlos relata que após sua conclusão de curso trabalhou como estagiário numa escola em Alvares Machado, e, continuou atuando nos projetos de Basquete sobre rodas e Atletismo de forma voluntária, porque, nesse período de 2008 a 2010, já existia a Associação de Desporto Adaptado e como princípio, a entidade aceitava e ainda aceita estudantes e voluntários para atuar nas modalidades desenvolvidas, e, no ano de 2012 prestou concurso no Estado de São Paulo, foi aprovado e atua como professor na cidade de Parapuã. Jair relata que após a conclusão do curso permaneceu em Presidente Prudente por mais cinco anos até conseguir ser aprovado num concurso da Prefeitura Municipal de Dourados/MS, e durante esse tempo de permanência em Prudente, também atuou de forma voluntária no projeto de atletismo auxiliando os estudantes que ingressavam no projeto.

Lucas também relata que, mesmo residindo em Santo Anastácio há 30 km de Presidente Prudente, gostou tanto da convivência com os atletas da equipe de Basquete sobre rodas que resolveu permanecer por mais dois anos como professor voluntário da equipe e ao mesmo tempo, trabalhando na APAE da mesma cidade, onde segundo ele, com as experiências juntos aos deficientes do projeto, permitiu que ele conseguisse se efetivar na APAE.

Há nos relatos dos sujeitos as lembranças das primeiras aulas de Educação Física Escolar quando receberam alunos com deficiências ou souberam que teriam que trabalhar com esses alunos.

(...) “olha... eu acho que a primeira vez:: logo que eu comecei na rede lá onde eu moro... enfim... tinha um:: uma aluninha que ela era deficiente auditiva... não... me engano... ela era deficiente visual... total... e era uma turminha de primeiro ano com trinta e três crianças... e era você sozinho... numa escola cheia de escada... material... assim... quase não tinha material... era uma bolinha... três bambolês... sabe assim?... bem precário... mas essa aluna tinha um acompanhamento... que era uma rede nova e eu vivenciei... acabei trabalhando com ela... fiquei com ela seis meses só porque eu fiquei nessa rede e depois saí... acabei exonerando... mas ela tinha um acompanhamento de outra instituição... então eu lembro que nós tivemos algumas orientações pra:: sempre tentar dar autonomia pra ela pra que ela conseguisse se conduzir... enfim... conhecer seu ambiente... então nós tivemos algumas orientações... mas era muito difícil... muito complicado né?... ela participar... era muita criança ao mesmo tempo e ainda tinha uma aula na semana que a gente dividia a quadra com o professor com outra turma... então você imagina só... era muito difícil... mas eu lembro que a satisfação era correr né?... ela adorava... segurar no braço e poder correr assim... você acompanhava... corria... de vez em quando deixava ela correr sozinha... mas cheio de medo né?... às vezes fazendo uma outra atividade... vem cá... vamos aqui e corria... às vezes se era uma brincadeira de correr... tentava inserir... falando pras crianças um pouquinho né? de como que era e tal... ao mesmo tempo ela tinha uma

sensibilidade ao barulho né?... quando o professor chegava na sala... a primeira coisa que faziam era gritar... porque o professor de Educação Física chegou e era aula de Educação Física..(...).” (ALVES, Marcos, 2018) [entrevista].

(...) “então... a gente quando é muito novo... acho que é uma mistura de sentimentos assim... acho que todos eles acabam:: acabam indo pro contexto da frustração assim... eu acho que me sentia mais frustrado do que contemplado... hoje eu tenho esse olhar de contemplação... mas na época eu via muito mais frustrado... inquieto pelos corredores do que apaziguado como eu estou agora né?... enfim.. (...)” (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

Cássia: (...) “nos primeiros anos não... foi... eh:: mas o meu primeiro ano que eu peguei uma sala que tinha um deficiente:: auditivo... então complicou... como eu vou me comunicar com ele?...(...)

Loyane: e como que foi?...

Cássia: (...) a comunicação... né?... por sorte tinha a:: intérprete né?... junto com ele... mas o dia em que ela faltava?... né?... então eu tive que chegar nele e a gente faz um acordo... como é que a gente iria estabelecer a comunicação com ele porque eu não sabia libras... hoje eu sei mais ou menos... porque você tem que sempre tá praticando pra adquirir... eh:: estabeleci como a comunicação... caso ela faltasse né?... daí ele falou que se eu falasse devagar e articuladamente... ele conseguiria fazer a leitura de:... a leitura labial... então sempre a minha aula era sempre voltada de frente pra ele... pra ele poder participar...né?... na quadra... como que era a aula?... quando ele... quando eu... era uma situação que eu tava apitando... o combinado era que eu levantava a mão e ele tava visualizando... então assim fui fazendo acordos... e isso foi eh:: o tempo né? pra poder...(...)”

Loyane: mas pra você assim... quando você soube que lá nos anos iniciais você ia ter um aluno surdo... como que foi pra você?...

Cássia: (...) “pra colocar ele em um grupo que todo mundo era normal ((fazendo sinal de aspas com as mãos))... foi bastante complicado... foi um susto... né?... como que eu vou colocar esse cara na aula?... como que eu vou incluir?... foi bastante complicado..(...).” (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

Jair: (...) “não... não... eu fui trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental né?... no caso de pré até o quinto ano ih:: daí não tinha nenhum aluno com deficiência.. da... que era o meu objeto de concurso né? de vinte horas... mas aí eu podia complementar a carga horária e eu fui trabalhar num centro esportivo que era da prefeitura também... com aulas de natação e hidroginástica porque eu tive a experiência daqui... só que daí no inverno... a piscina lá não era coberta e no inverno a gente tinha que fazer outras atividades... aí eu fui dar aula de tênis de mesa e ginástica... ginástica pra terceira idade e tênis de mesa pra criançada e aí tinha um aluno cadeirante né? que ele não apareceu lá... ele não fazia as minhas aulas de natação... só que daí no inverno ele foi fazer as atividades e daí apareceu... só que daí eu já tinha eh:: tido a vivencia né? do tênis de cadeira de rodas... eu já tinha observado... eu já tinha assistido palestra...(...)” (BRITO, Jair, 2018) [entrevista].

José Carlos: (...) “em Machado foi... eu comecei em Machado... então pra mim assim... foi:... foi algo bom assim... foi algo legal... mas a prática difere um pouco da teoria porque:: eh:: os alunos são diferentes... são alunos de carne e osso... não são os alunos que a gente idealiza aqui na formação... os alunos que vão fazer tudo o que a gente pede... aquelas... as condições de trabalho também são muito diferentes... acredito que a::: a formação que a gente tem é uma formação muito positivista até mesmo dentro da própria academia... então a formação que a gente tem ela imagina o aluno perfeito... ela imagina um lugar perfeito... ela imagina as condições de trabalho perfeitas... então quando você chega na escola você::: você::... o seu trabalho não está apenas limitado à questão de conhecimento... de transmissão... que você aprendeu... e sim aquela

questão de:: relação humana... eh:: de condições de trabalho... de direção... de estrutura da realidade... então pra mim foi:: eu tive um choque de realidade sim e tive muita cobrança também porque as pessoas... a partir do momento que você se forma você vira professor... você já carrega um lastro muito grande... as pessoas acham que você sabe tudo porque você já é formado... então eu me deparei um pouco com isso... às vezes as pessoas me cobravam coisas que eu não... que eu não tinha experiência nessa área... então foi uma luta muito grande assim... foi:: foi um choque... foi muito bom... hoje eu analiso como algo muito bom pra minha formação... que me enriqueceu muito... mas na época foi um desafio sim... um desafio muito grande...(...)” (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

João: (...) “quando eu voltei pra Santo André... eu tava no águias né?... voltei e trabalhei acho que um ano e pouco no águias e eu tinha prestado um concurso pra:: pra professor do Estado em:::... não me lembro o ano que eu prestei... mas daí eu fui com o:::... passei... mas passei longe né? e daí... e aí acho que depois de uns dois anos que foram me chamar... aí eu assumi algumas aulas e Jundiaí... então eu trabalhava com essa equipe de basquete de cadeira de rodas em São Paulo e trabalhava em escolas em Jundiaí... mas aí por eu estar já com uma carga meio cheia lá na equipe... eu peguei só oito horas-aula em Jundiaí... mas aí eu tinha que fazer o bate-volta de santo André pra Jundiaí... e eu tive uma pessoa com:: deficiência auditiva na minha aula que era uma aula numa escola:: do estado... era ensino fundamental ih:::... mas foi bem tranquilo porque tinha:: ela tinha um apoio né?... ela tinha uma:: uma pessoa que ficava ali pra:: pra fazer a tradução pra ela... e aí foi bem tranquilo... ela tinha um comprometimento muito grande de coordenação... então todas as atividades que a gente ia fazer... ela tinha um comprometimento de coordenação... acredito eu que por falta de ter vivenciado essas atividades antes... então eu acho que ela não... nas aulas de Educação Física acabava ficando eh:: à parte... enfim... mas aí a gente foi fazendo um trabalho e como tava na fase sensitiva da coordenação também... eu trabalhava bastante atividade de coordenação com todos os alunos... inclusive com essa pessoa... então eu não tive dificuldade nenhuma em relação à isso... eu não fiquei muito tempo lá porque:: não tava compensando essa ida e vinda de São Paulo né? e aí a ideia de ficar lá é porque dava a oportunidade de eu fazer o mestrado também né?... o governo do estado tem uma:: um programa pra:: pra bolsa de estudo pra pós-graduação... aí eu falei ah:::... aí eu desisti no meio do processo do mestrado da Unicamp pra fazer o processo lá porque aí eu continuaria trabalhando né?... só que daí eu fui ver que eu tinha que ficar três anos no estágio probatório no Estado... aí os dois do mestrado e mais dois como contrapartida... aí eu falei ah:: não tá compensando ficar indo pra São Paulo... pra Jundiaí e São Paulo e voltando só por oito horas-aula e aí eu acabei exonerando do Estado e aí no outro ano eu entrei no mestrado...(...)” (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

Lucas: (...): as lembranças do primeiro... as lembranças foram na APAE... assim... fora os estágios né?... mas antes dos estágios mesmo... eu tive já pra ser voluntário... eu era do projeto aqui e aí eu tinha um tempo muito vago né? e aí eu falei... eu vou preencher esse tempo e aí fui trabalhar na APAE... pedi pra ser voluntário lá ((risos))... aí me aceitaram ih::: ih::: uma lembrança dos primeiros anos assim ((risos)) eu lembro quando... a primeira experiência com os autismo... com os autistas... ((risos))... (...). (...) sim... eu cheguei na sala ((risos))... não conhecia ainda... nem sabia da existência de autista né?... nesse termo autismo... cheguei lá... na sala tinha doze ((risos)) aí fui falar com um... ele PARA... já ficou irritado... olhei pro outro... virado pra parede gesticulando né?... eu fui falar com o outro... o outro não falava... só dava sinal... fui falar com mais um... só gritava... aí eu falei... meu Deus do céu ((risos))... mas aí a professora falou... ô:: fica tranquilo que é assim mesmo...(.)

Paulo: e como é que você superou isso?...

(...) ah:: primeiro foi um choque... aquela primeira... eu falei Jesus... rapaz... não é o basquete de cadeira de rodas ((risos))... aí depois... depois foi passando o tempo né?...

as aulas com os autistas são duas vezes na semana... é mantida até hoje... são duas vezes na Educação Física ((risos))... aí a professora me auxiliou muito na época... ela falava ô:: eu vou te passar um... eu vou te passar uns vídeos... vou te passar uns artigos... você dá uma lida... vou te emprestar um livro também... que isso daí vai te ajudar a entender como que é eles né?... e aí foi clareando... depois fui vendo como trabalhar... aí brinco né?... vai pegando os atalhos... vai aprendendo a manha de um... vai vendo o que o outro gosta e não sei que... e aí deu tudo certo... mas... nas primeiras três semanas assim... foi terrível... até não queria ir esses dias... mas foram os dias em que eu me propus a ir ((risos))... e tinha os autistas e logo de cara... na primeira aula... aí eu falei... meu Deus do céu ((risos))... (...)” (SANTOS, Lucas, 2018) [entrevista].

O que podemos extrair desses relatos sobre a primeira experiência docente em relação a trabalhar com alunos deficientes nas aulas de EFE é a remitência ao tempo de estudante na FCT/UNESP e sua inserção nos projetos da EFA. Para eles, o fato de ingressar em uma escola como professor (a) após ter vivenciado a teoria/prática nos projetos, tem garantido mais segurança, mais confiança e melhores atitudes quando se trata de pensar em estratégias de ações e novas dinâmicas de atividades para envolver os alunos numa aula da EFE.

Num dos relatos dos sujeitos participantes, Cássia dá ênfase às estratégias de ensino para atrair os alunos numa aula inclusiva e isso, se percebe na atitude dela, porque ela vivenciou essas experiências durante sua vida acadêmica no projeto da EFA. Assim ela se expressa:

(...) “estratégia de ensino... né?... teve o basquete... no basquete nós usamos a cadeira mesmo né?... não tínhamos cadeiras de rodas... usamos as cadeiras de sala de aula mesmo né?... e um outro colega apoiando ele... ajudando... dando suporte... entramos no basquete né? e ele jogou o basquete... então assim... e isso foi interessante... dar a oportunidade de ele também poder vivenciar né?... a mesma atividade que os colegas também estão jogando né?... (...)” (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado várias políticas de educação inclusiva, que reforça a ideia de que nenhuma criança deve ficar fora da escola e para isso, os trabalhadores em educação (professores, diretores, coordenadores, funcionários, auxiliares técnicos) devem se inteirar dessas políticas públicas e batalhar para que ela se efetive como um processo inclusivo. Para isso, foram implantadas algumas modalidades de atendimentos aos estudantes com necessidades especiais: AEE (Atendimento Educacional Especial) e SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) com objetivos de oferecer suportes metodológicos, estratégias de ação e avaliação do estudante deficiente.

O Atendimento Educacional Especial tem como objetivo complementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e estratégias

que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da sua aprendizagem.

O Serviço de apoio pedagógico especializado está dividido em quatro pontos: o SAPE geral que estrutura o atendimento onde a escola se organiza para oferecer aos alunos deficientes os recursos necessários para o seu desenvolvimento. O SAPE como sala de recursos, atendimento prestado por um professor especializado numa área da deficiência e atende em horário separado ao normal da escola. O SAPE itinerante como atendimento prestado por professor especializado de forma itinerante numa região de ensino e por fim, o SAPE como classe especial, são os alunos que não podem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderá contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07.

Após essa caracterização desses sistemas escolares que auxiliam os professores no trato com os estudantes deficientes, e direcionando nossas discussões para as formas de como os sujeitos pesquisados buscam subsídios para fundamentar sua prática pedagógica, o que precisa saber ou aprender para trabalhar com a inclusão escolar e de que maneira superam dificuldades na prática cotidiana escolar, e que nos propomos fazer.

De um modo geral, como todos nossos sujeitos tiveram durante o início da carreira como professor certa experiência com sala de aula, seja em escolas públicas ou particulares e puderam trabalhar em algum momento com alunos deficientes, percebe-se que nos relatos, os sete sujeitos indicam que há buscas constantes de formação que os auxiliam na fundamentação teórica, no entendimento da inclusão escolar e na superação das possíveis dificuldades encontradas.

Esses tipos de formação apresentados vão desde os Cursos de Pós-graduação concluídos por alguns (já citados anteriormente), até os cursos de capacitação oferecidos pela Rede Estadual e Municipal, além, claro, do interesse de cada um em buscar subsídios em sites especializados, literatura da área, congressos científicos, contatos com entidades que trabalham com população específicas das deficiências, em reuniões com equipes especializadas na

unidade escolar e por fim, apontam situações extras que podem ocorrer nas escolas, como algum evento acadêmico destinado aos professores, alunos e comunidade.

Apresentamos a seguir, alguns pontos dos entrevistados em relação às atividades que os mesmos consideram importantes para sua formação continuada e de como essas atividades se processam em suas histórias de vidas atuais, já que os mesmos estão militando na área da EFA.

Marcos: (...) ah:: eu acho que continua ainda tendo que aprender ((risos))... a conhecer a pessoa... ser humano... as características da deficiência... algumas características talvez de algumas deficiências que talvez sejam globais... mas cada caso é um caso né?... tentar às vezes mostrar pros colegas de trabalho que a gente pode... enfim... né?... desenvolver um trabalho ali no espaço dele... eu acho que isso continua assim... várias questões que:... conhecer mais especificamente sobre cada caso eu acho que talvez seja o principal assim...(..)

Everton: (...) então... agora a gente acaba tendo::: um pouco mais de possibilidades né?... assim não vou falar que... não é nem facilidades... é possibilidades... porque hoje se eu quero... por exemplo... eh::: um tipo de apoio... eu sei que eu posso contar desde uma supervisora específica... eu posso recorrer a um vídeo ou à uma produção... à internet... posso ir até uma instituição que trabalha com algum tipo de deficiência específica assim como a gente tem grandes parceiras com as APAEs... por exemplo... hoje mantém... por exemplo... lá onde eu estou em Bebedouro... núcleos de atendimento especializado pro autismo...(..). (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

Cássia: (...) são um grupo de professores... um de cada área né?... então tem Educação Física... tem da área de exatas... tem da área de humanas e também tem a da área de:::... que trabalha com:: a gente chama de salas especiais né?... então pra alunos que tenha deficiência visual né? pra cada área... então a gente acaba recorrendo pra ela... pra essa:: coordenadora do núcleo pedagógico... (...). (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

Dos participantes, Jair é o único que trabalha fora do Estado de São Paulo, no Estado do Mato Grosso do Sul, onde o Estado apresenta um modelo de suporte pedagógico aos professores que fica ligado a UFGD que é responsável por ajudar e auxiliar tanto os professores quanto os alunos com deficiências. Esse modelo de apoio pedagógico chama-se NAPE (Núcleo de apoio pedagógico) para todos os professores e para nas primeiras semanas eles terem um olhar diferente em relação a conhecer e saber o que fazer e como proceder quando receber alunos com deficiências em suas aulas.

Jair: (...) a gente tem o apoio da universidade federal e da universidade estadual que aí já tem eh:: núcleos mais elaborados... assim... já é mais estruturado... então a:::... inclusive a gente teve uma::: uma:: é... não era um autismo assim... a gente detectou um possível autismo e é uma professora que está fazendo doutorado nessa área da federal lá da UFGD e ela fez o diagnóstico e daí detectou mesmo um nível bem baixo...(..). (BRITO, Jair, 2018) [entrevista].

José Carlos: (...) é... a questão... na verdade... eu:: busquei isso antes né? na questão do conhecimento das deficiências... das limitações... das necessidades especiais... nas metodologias... nas adaptações de conteúdos... adaptações curriculares... então isso foi algo que eu busquei antes né?... então durante assim esse período de prática docente foi... eu fui no caso revendo algumas práticas e práticas novas também... mas a pós me ajudou muito também na questão eh:::(...). (CELLOS, José Carlos, 2018) [entrevista].

João: (...) eh:: a gen/... eu particularmente... além de:: das pesquisas que a gente eh:: a gente busca... eu acredito que a própria vivência e convivência com outros profissionais da área né?... então isso também é uma coisa que o comitê paraolímpico brasileiro proporciona... então essas participações eh:: nas competições ela acaba juntando todos os... ou a grande maioria dos profissionais aí em âmbito nacional pra gente tá trabalhando... então não só a questão... (...) mas a própria experiência em relação aos conhecimentos de outros profissionais... as vivências que eles passam também né?... e o comitê vem também com uma:: uma perspectiva com essa ideia de seminários... de cursos de formação... de:: congressos... então tem o congresso paradesportivos agora... esse ano vai ter o sexto congresso paradesportivos... então são todos ambientes onde a gente consegue ter essa troca de informações pra tá eh:: dando subsídio pra gente tá atuando na prática... (...). (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

A guisa de conclusão desses pontos apresentados pelos participantes da pesquisa, podemos elencar alguns que consideramos relevantes para entender a prática docente a partir das lembranças que apontam em relação aos projetos da EFA quando eram estudantes na FCT/UNESP. É vários momentos os egressos apontam em seus relatos a convivência dos demais colegas (tanto os mais antigos e os mais recentes) que propiciavam encontros para planejarem as aulas e discutirem as dificuldades encontradas e como superavam esses pontos coletivamente. E hoje, atualmente em seu ambiente de trabalho retornam às lembranças para suprirem momentos difíceis em suas aulas.

Num dos relatos, Everton destaca muito bem esses encontros quando atuava numa Escola que atendia crianças e jovens com diversas deficiências e além dele, tinha mais três estudantes que iam para essa Escola duas vezes por semana e assim, ele destaca o trabalho em grupo, afirmando que,

(...) “... então a gente se organizava assim e essas atividades aconteciam duas vezes por semana e a gente criava os planos de aula né?... Então a gente preparava os planos de aula e depois ia até a Escola e apresentava essas aulas... os professores regulares da sala sempre acompanhavam essas aulas... então davam suporte pra gente... a gente tinha conversa ali também com a gestão... (...) de quem tá supervisionando... então eu acho que era uma troca bem saudável por conta disso... todo mundo tinha um ganho...”(...). (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

Outro ponto importante a se destacar nesses relatos são os momentos de reuniões e encontros que acontecem nas escolas onde eles trabalham, pois além das modalidades de atendimento aos estudantes com deficiências, ainda podem participar de eventos acadêmicos organizados por área do conhecimento. Isso fica claro nos relatos do Marcos quando ele aponta esses momentos:

(...) ... na rede lá de Indaiatuba tem o departamento... tem o departamento específico de:: inclusão que também pode nos fornecer os materiais sobre isso... nós temos... na escola que eu atuo hoje também tem um profissional da área específico né? pra atender essas crianças... em alguns momentos no período contrário né? e em alguns momentos dando suporte no próprio período... isso já tem facilitado e ajudado né? (...). (ALVES, Marcos, 2018) [entrevista, comentando sobre uma aluna com deficiência auditiva].

Em outro momento, o próprio Marcos lembra algumas leituras que ele mesmo faz para subsidiar sua prática, dentre eles, alguns autores (NEIRA, 2008; DAÓLIO, 1995) que refletem a Educação Física Escolar a partir da abordagem cultural e corporal de movimento, onde se pode repensar algumas práticas de ensino com mais significado levando a uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados na EFE.

(...)... eu fiz agora recentemente um curso com o professor:: Marcos Neira da USP que traz uma abordagem diferente da educação física né?... da educação física cultural que é uma abordagem:: bastante diferente do que eu... aquilo que eu tenho desenvolvido em aula né?... então foi um curso muito interessante... então desperta aí em alguns momentos né? você repensar algumas situações né?... então isso faz com que você para... reflita... você vai pelo caminho certo... temos outras possibilidades... outras alternativas... isso é mais significativo... não é né?... então eu acho que nesse sentido de sempre tentar refletir sobre né?... alguns momentos você fica muito:: confiante... enfim... satisfeito com aquilo e você busca conhecimento mais no sentido de:: conhecer um pouquinho mais sobre aquele aluno... aquela síndrome... aquela situação específica e tudo mais... mas... por exemplo... esse curso já deu uma mexida significativa assim né?... porque era uma abordagem diferente... (ALVES, Marcos, 2018) [entrevista].

Em se tratando de estratégias de ensino, Jair e João citam em seus relatos as possíveis adaptações que podem e devem ser feitas em aulas em que os materiais são escassos. Existem, por exemplo, adaptações de implementos (cadeira de rodas, próteses, órteses, óculos) que podem ser perfeitamente adaptados à realidade dos estudantes quando há falta desses materiais, como fez a Cássia numa adaptação de aulas de basquete em cadeira de rodas.

(...) essa preocupação porque mesmo que eu não tenha um aluno que não tenha nenhuma deficiência física ou alguma deficiência na sala é interessante trabalhar porque... às vezes... em casa ele tem alguém né? com a deficiência... às vezes... na verdade as pessoas acham que os deficientes não podem fazer nada... tem que ficar quieto... lá no canto dele né?... então é mostrar pra eles que enquanto a pessoa tá viva ela tem o direito de correr... de fazer o que ela quiser né?... tanto que eu levei uma vez um:: um:: um rapaz pra fazer uma palestra na escola e ele não tinha os membros superiores... mas era atleta de natação... os alunos mas como que ele nada se ele não têm os braços?... e é mostrar pra eles né?... e ele não nasceu deficiente... ele adquiriu ao longo da vida... então são coisas que às vezes a gente tem alguém na família com alguma deficiência e a gente pode adquirir ao longo da vida... a gente tem que aprender a lidar com essa situação e é interessante eles perceberem isso... (BRANTS, Cássia, 2018) [entrevista].

No relato do João aparecem vários apontamentos em relação às diversas possibilidades de adaptações, dentre elas, os materiais esportivos; locais para que as atividades ocorram; nos próprios veículos utilizados pelas pessoas deficientes e por fim as adaptações estruturais.

(...)... uma das vantagens que a gente tem é que a gente tem que aprender a adaptar né?... então a gente adapta tudo né?... esse termo de adaptação... adaptar a atividade... adaptar o local... adaptar o grupo né?... a gente:: a gente vê que o trabalho precisa ser feito e o que precisa fazer pra que ele ocorra... então eu acho que:: esse talvez é um:: é um ponto que por a gente não ter tanta facilidade... eu acho que a gente precisa adaptar tanto tudo né?... então desde bola com guizo... colocar sacolinha plástica né?... até adaptar uma rampa lá no local da competição... que você chega lá e não tem rampa... enfim... eu acho que as atividades pras pessoas com deficiência acabam sendo uma das coisas mais simples de se adaptar... você entendendo qual é a proposta da atividade... o objetivo da atividade... entendendo qual que é a dificuldade da pessoa... qual que é a potencialidade dela... o quê que ela consegue fazer... aí você consegue juntar a atividade... o objetivo da atividade com o que essa pessoa consegue executar e até aonde ela pode evoluir... você tendo esse entendimento... você consegue adaptar... uma atividade e tal... enfim... (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

No relato do João aparecem vários apontamentos em relação às diversas possibilidades de adaptações, dentre elas, os materiais esportivos; locais para que as atividades ocorram; nos próprios veículos utilizados pelas pessoas deficientes e por fim as adaptações estruturais.

Na verdade, como trabalhamos com pessoas deficientes no esporte há 17 anos, vamos descobrindo e aprendendo junto com essas pessoas, a adaptar a atividade a ser desenvolvida; adaptar o local onde ocorrem as atividades; adaptar o grupo para que não haja exclusão entre eles. Enfim, os profissionais da área da EFA vêm vivenciando essa situação constantemente e como a sociedade ainda não pensa na pessoa deficiente como sujeito inserido nela, vai se configurando modelos de enfrentamento e de superação no convívio social, amparados por leis ou resolvidos paliativamente quando o problema aparece.

Em se tratando do que se tem apreendido com a inclusão escolar, embora vivamos num período onde as leis são mais presentes, ainda falta muito para perceber e sentir na prática a inclusão escolar. A inclusão escolar é um conceito amplo que demanda muitos estudos e pesquisas para que se possa compreender como se processa sua prática no cotidiano escolar.

Segundo nossos entrevistados a inclusão acontece nas Escolas, pois segundo as leis vigentes garantem o ingresso e a permanência deles na Escola, ainda sim, o sistema educacional não absorve e atende todas as necessidades especiais presentes.

(...) se a gente for pensar hoje na educação inclusiva ela já está se desenhando há um tempão né?... e a gente ainda está na mesma esteira de se discutir a importância da educação inclusiva... se devemos ou não incluir.. isso daí a gente já superou assim as coisas lá atrás só que ainda a gente fica parece que patinando no mesmo lugar e a educação física adaptada não foi diferente... hoje... por exemplo... se você for pensar eh::: por exemplo todo curso tem uma disciplina específica ou mais da educação física adaptada... motora adaptada...(...) (OLIVEIRA, Everton, 2018) [entrevista].

4.5 Revelações percebidas a partir da memória dos egressos

As análises realizadas acerca dos relatos de vida e formação apresentados pelos egressos nos encaminharam para reflexões a partir dos próprios saberes adquiridos ao longo da carreira como professor e pelas convivências que tivemos com os egressos durante o período que participaram dos projetos da EFA, e por isso, as ressignificações dos saberes profissionais, construídos ainda durante a formação inicial para o ensino da pessoa com deficiência, e, como essas contribuições influenciaram o exercício da profissão no início da carreira, é o que apresentamos nas sistematizações a seguir.

Há uma riqueza dos detalhes das palavras, conceitos, sentimentos, desejos e decisões proferidas pelos oito egressos que participaram da pesquisa que aos olhos das Ciências Humanas tornam-se difíceis de mensurá-las, posto que, nos relatos deles que descrevemos e compreendemos a partir das participações nos Projetos da EFA. E, na continuidade na área pós-formação inicial, nos indicam condições favoráveis para defender a continuidade dos Projetos de Extensão, Núcleos de Ensino e outros, como modelo de complementação à formação, pois, essa participação possibilitou a eles, sentir as primeiras experiências sobre ser professor, embora ainda sendo estudante, mas com competência para ensinar e aplicar as atividades físicas e esportivas programadas para os integrantes dos Projetos, e, continuar sua carreira profissional na área do esporte adaptado.

Entre os sujeitos entrevistados, os primeiros que participaram durante as séries iniciais dos Projetos (1999 a 2004), Jair, Cássia e Marcos, percebem-se, com mais veemência que toda formação acadêmica que eles vivenciam hoje, conseguiram através das experiências que tiveram nos Projetos, pois no período como estudante ainda não havia no Curso de Licenciatura em Educação Física nenhuma disciplina voltada a atender as necessidades das pessoas com deficiências. E, por isso, todas as ações pedagógicas advinham das atividades programadas pela equipe docente e discente como, as reuniões com demais colegas estudantes; leituras de artigos dos autores da área da AMA; encontro com os professores coordenadores (Brancatti e Chagas) para leituras de textos e possíveis esclarecimento de dúvidas, problemas e dificuldades relacionadas às pessoas com deficiências. Os egressos relatam as participações em eventos científicos e acadêmicos, cursos de capacitação e apresentação de trabalhos científicos nos eventos que da área em âmbito nacional, regional ou local (SOBAMA, Eventos de iniciação científica da UNESP; Congressos da PROEX e o mais recente, o Congresso Paradesportivo organizado também a cada dois anos pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro, que teve origem em 2010 na UNICAMP em Campinas e tem como proposta organizar os Congressos em parcerias com as Universidades Públicas em várias localidades do Brasil).

Ao analisar, ainda provisoriamente, as narrativas dos egressos, obtidas a partir dos diferentes procedimentos de coleta de dados, conseguimos apreender aspectos que perpassam fortemente a aprendizagem da docência como: conhecimentos, habilidades, atitudes, experiências, dificuldades enfrentadas e propostas de um novo olhar para área da EFA a partir da vivência nos projetos de Educação Física Adaptada no período analisado que vai de 1999 a 2017 que influenciam a sua atuação profissional seja como professor ou técnico desportivo.

No quadro 5 buscamos sistematizar as fontes de que emergem elementos para a construção dos saberes profissionais e as formas de enfrentamento das dificuldades e desafios, indicando os respectivos instrumentos de coleta de dados em que foram utilizados.

Quadro 5 - Sistematização dos elementos extraídos dos instrumentos de coletas dos sujeitos: memorial, questionários e entrevistas

1) Conhecimentos, habilidades e atitudes.	2) Dificuldades e mobilizações surgidas.	3) Dificuldades enfrentadas pelos egressos no início da carreira e trajetória profissional	4) As ressignificação dos saberes profissionais dos egressos. (Um novo olhar sobre a EFA)
<p>-- Reuniões com os outros colegas participantes dos projetos para prepararem as aulas; leituras de artigos e textos dos autores da área da Atividade Motora Adaptada (AMA); (relatos de Marcos, Jair e Cássia). Fontes: entrevistas e narrativas;</p> <p>-- Reuniões com os Professores Coordenadores (Paulo Brancatti e Eliane Chagas) para leituras de textos e possíveis soluções de dúvidas relacionadas às pessoas com deficiências; (aparece nas falas do Marcos, Jair e Cássia). Fontes: entrevistas e narrativas;</p> <p>-- Destacam em suas falas, as vivências na área, desde o contato com as pessoas deficientes, até com as trocas de informações com outros profissionais da área nos Eventos Acadêmicos (utilização das cadeiras de rodas, as vendas para os olhos) que servem para experimentar na prática como é viver numa cadeira de rodas ou ter baixa visão;</p> <p>--Atuar nos projetos de extensão possibilitou sentir a primeira experiência de ser Professor, ainda</p>	<p>-- Apontam a ausência de uma disciplina específica da EFA no Curso de Educação Física da FCT/UNESP durante sua formação; (a disciplina só foi implantada em 2005 de forma optativa no último ano do curso, por iniciativa minha e do Departamento de Educação Física);</p> <p>-- Dificuldades de conseguir mais informações na literatura, pois no início dos anos 2000, a Internet e outras fontes da informática ainda eram incipientes nos meios acadêmicos e as pesquisas se resumiam em consultas aos livros e outras fontes de estudos na biblioteca;</p> <p>-- Pouco ou quase nada de apoio Institucional (UNESP, PREFEITURA) aos projetos, como: poucas bolsas de auxílio ao estudante, falta de recursos financeiros para manutenção dos projetos (bolas, colchonetes, matérias adaptados) e também cadeiras de rodas esportivas para as diversas modalidades, como, basquete sobre rodas, atletismo, tênis</p>	<p>-- Tem que ter muitas habilidades, dentre elas, saber planejar as aulas, preparar, proporcionar novas estratégias de ensino, motivar e avaliar situações significativas de aprendizagens; (Aparecem nos relatos do Marcos, Cássia, Jair e José Carlos);</p> <p>-- Apontam novamente a ausência de uma disciplina que abordassem os diversos temas relacionados à EFA.</p> <p>-- Aprendizado adquirido a partir da experiência com a dificuldade e a diversidade do público atendido, como os que tinham dificuldades locomotoras, os déficits de atenção e os deficientes visuais;</p> <p>-- Apontam ausências de medidas e de avaliação voltadas às pessoas com deficiências, um estudo histórico dos modelos de interpretação das deficiências, saberes técnicos e teóricos sobre as modalidades paradesportivas e poucas oportunidades de estágios na área; (fala do Everton).</p>	<p>-- As aprendizagens junto ao projeto contribuíram para confrontar textos e teorias nas disciplinas da graduação e isso permitiu pensar a EFE como um ponto primordial para entender as aplicabilidades das atividades na inclusão do aluno com deficiências às aulas da EFE;</p> <p>-- As experiências vivenciadas com crianças com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, possibilitaram pensar, construir e fortalecer a práxis pedagógica no enfrentamento de situações excludentes na Escola; (nas palavras do Everton que atuou na EE “Carmem Pereira Delfin”);</p> <p>-- No ambiente escolar junto aos alunos com deficiências, significa propor aprendizagens que abordem a reflexão de como utilizar o corpo nas suas mais variadas formas, respeitando a si, aos outros e o ambiente escolar onde estão inseridos; (relatos da Cássia, Marcos, Everton e José Carlos);</p> <p>-- Tentar mostrar aos alunos com deficiências, que os mesmos têm direitos e devem participar de uma</p>

<p>que sem a “responsabilidade” docente, mas com competências para ensinar e aplicar uma atividade física e ou esportiva com mais naturalidade; (autores como TARDIF, BONDÍA, IMBERNÓN, JOSSO), discutem em seus textos a questão da experiência como o saber inicial para se formar professor;</p> <p>-- Apontam a experiência como um fator preponderante na formação inicial. Isto ocorre, segundo eles, devido o fato de ser de responsabilidade de o estudante estar à frente dos sujeitos que precisam de estímulos para realizar as atividades programadas;</p> <p>-- As atitudes são de respeito e de interação com os grupos trabalhados, tanto entre os estagiários, tanto quanto às pessoas deficientes participantes dos projetos;</p> <p>-- Apontam as viagens com os atletas nas competições desportivas que permite ampliar os contatos com eles e as novas formas de ver e sentir como são essas pessoas em relação ao convívio social;</p> <p>-- Apontam também os Eventos acadêmicos e científicos com apresentações de trabalhos que</p>	<p>para cadeirante, e bolas de goalball para trabalhar com a população deficiente visual; (Tanto na FCT como na Proex o que se vem percebendo com o passar dos anos, é uma diminuição dos projetos de extensão, criando até certa precariedade com a forma de avaliação e destinação de recursos para os mesmos. Cada ano vê-se diminuindo a bolsa auxílio aos estudantes; diminuição de recursos para manutenção dos projetos; diminuição de verbas para as viagens em eventos desportivos e acadêmicos. Enfim, um sucateamento dos projetos, pois os mesmos não estão na ordem das prioridades instituições);</p> <p>-- Apontam a estrutura arquitetônica da FCT/UNESP como inadequadas à convivência e mobilidades por entre os prédios existentes (ginásio e esportes, piscina, quadras desportivas, biblioteca, salas de aulas); (Artigo e um T.C.C. sobre Barreira Arquitetônica na FCT/UNESP em 1999), quando foi iniciado o Projeto AMA, pensou-se em mapear a estrutura da FCT/UNESP para saber e sentir pelos relatos das pessoas deficientes,</p>		<p>aula da EFE e modificar esse ambiente que não pode mais ser entendido como exclusivo de alguns;</p> <p>-- Um novo olhar para a EFA: possibilidades de trabalhar na área, não só em ambiente escolar, mas também em outros como no Comitê Paralímpico Brasileiro, Entidades e Associações. (relatos do João);</p> <p>-- Ênfase aos projetos de extensão, pois através deles os estudantes adquirem mais autonomia, aprofundam temas relacionados à área, vivenciam situações desafiadoras e buscam alternativas para superação de problemas quando a literatura não responde;</p> <p>-- Sugestão de criação de projetos de extensão na Faculdade onde trabalha no Curso de Educação Física (relatos do João).</p>
---	--	--	---

<p>acabaram mobilizando todos os integrantes dos projetos.</p>	<p>como eles definiam e percebiam os espaços de locomoção, principalmente nas dependências do prédio e demais áreas frequentadas pelos docentes e discentes dos Cursos de Educação Física e Fisioterapia;</p> <p>-- Grupos de pessoas com deficiências heterogêneas (deficiente físico, visual, auditivo, intelectual, autistas e outros), e, isso, torna-se desafios para entender e preparar aulas ou atividades específica para eles;</p> <p>-- As disciplinas oferecidas no Curso também não agregam conhecimentos e não oferecem oportunidades de estudar as possíveis adaptações curriculares do esporte em atividades de vivencias desportivas propostas pelos cinco grupos desportivos apontados pela Educação Física Escolar (jogos – esportes – danças-lutas e a ginástica). Esse apontamento foi feito pelos oito sujeitos, como uma crítica a organização curricular do curso em relação às disciplinas. (Proposta curricular da EFE: parâmetros curriculares; coletivos de autores; documentos oficiais).</p>		
--	--	--	--

Fonte: Sistematização própria a partir do Memorial descritivo. Questionário e entrevista.

Nesse quadro, foram sistematizados quatro pontos para compreender a partir dos instrumentos de coletas de dados, alguns aspectos relacionados aos projetos de extensão universitária, mais especificamente: 1) conhecimentos, habilidades e atitudes; 2) dificuldades e mobilizações surgidas; 3) dificuldades enfrentadas no início da carreira e trajetória profissional e 4) as ressignificações dos saberes profissionais, pensando num novo olhar para a EFA.

No que tange ao primeiro aspecto, destacam em seus relatos os encontros com os professores coordenadores, as leituras e estudos de textos da área, a primeira experiência com a modalidade “professor”, competências para aplicabilidades das atividades físicas e esportivas, experiências adquiridas junto aos deficientes, interação com o grupo de estudantes atuantes nos projetos, as viagens com os atletas em eventos desportivos e aos congressos da área da AMA que ajudaram e ampliaram os repertórios dos conhecimentos, habilidades e as novas atitudes.

Em um segundo ponto, os participantes relataram a ausência de uma disciplina específica da EFA no Curso de Educação Física da FCT/UNESP (1999-2004); apontam novamente a escassez bibliográfica nos anos iniciais; ausência do poder público (Municipal e Estadual); diminuição de bolsas de estudos; escassez de materiais adaptados; a estrutura arquitetônica da FCT/UNEP como inadequadas e ineficientes à locomoção das pessoas deficientes em seu interior; grupos heterogêneos de pessoas deficientes que possibilitaram novos desafios e conhecimentos.

No terceiro aspecto, os egressos participantes da pesquisa relatam algumas dificuldades encontradas no início da carreira, dentre elas, aprender e proporcionar novas estratégias de ensino, motivar e avaliar novas situações significativas de aprendizagens (Marcos, Cássia, Evert, Jair e José Carlos); apontam dificuldades nos programas da disciplina de EFE (José Carlos aponta isso na sua dissertação de Mestrado), e, por fim, o aprendizado adquirido a partir da experiência com as dificuldades, as diversidades em relação ao público atendido na Escola.

E, por fim no quarto aspecto investigado que se refere às ressignificações dos novos saberes que aparecem nos relatos dos participantes e partir da experiência nos projetos de extensão universitária, percebe-se que a aplicação das atividades se deu a partir das teorias, dos textos, nas disciplinas e nas ações dos projetos; nas experiências vivenciadas com crianças com várias deficiências, que ajudaram a pensar, a construir e fortalecer a práxis pedagógica no início da atuação profissional (Cássia, Marcos e José Carlos).

Apontam a reflexão corporal nas mais diversas formas de utilização, respeitando as diferenças, os modelos e as aprendizagens; mostrar e valorizar os direitos aos alunos com deficiências às aulas de EFE.

E, por fim, apontam algumas possibilidades de fortalecimentos da área e na busca de parcerias com órgãos públicos, principalmente o CPB que vem atuando diretamente na área de eventos desportivos e de formação de profissionais da EFA para atuarem na área em modalidades específicas, bem como, em ações parceiras com as Universidades, Prefeituras, Associações, Clubes Desportivos e outros para fortalecer o crescimento da área da AMA, do Esporte Adaptado e da Educação Física Adaptada.

Nessa linha de raciocínio com a proposta de entender essas sistematizações a partir dos instrumentos de coletas, torna-se importante compreender o local onde se deu a formação inicial dos nossos sujeitos pesquisados.

No trabalho de utilização do método de História de Vida, torna-se imprescindível o retorno ao local donde os sujeitos se formaram. E nesse retorno ao local, permite-se que a memória reaviva o período de estudante e todas suas possíveis ações vivenciadas e experimentadas naquele período. Nesse sentido, parafraseando a letra da música ou poema, intitulada “recordar é viver”, afirmamos que através desse método de História de Vida e a autobiografia dos sujeitos nos fazem lembrar e vasculhar a memória para acontecimentos que marcaram a vida e que ajudaram na decisão deles no que seria melhor e importante para continuarem na área da Educação Física Adaptada.

O ambiente da Universidade, principalmente no Prédio onde funcionam os Cursos de Educação Física e Fisioterapia sofreu alterações na estrutura física durante esses 18 anos de existências dos Projetos de extensão, tanto os que estão na baila da pesquisa, como aqueles ligados e concluídos aos outros Professores Coordenadores dos referidos Cursos citados. Dentre eles, podemos citar a construção de uma quadra desportiva; a reforma da piscina (cobertura e aquecimento d'água); melhorias realizadas nas salas de aulas (instalação de equipamentos eletrônicos), além de melhorar a acessibilidade nos banheiros, nos corredores entre as salas dos professores e de acesso a saída e entrada no prédio e também no Anfiteatro III.

Essas reformas aconteceram a partir dos anos de 2010, após vários anos de espera solicitada pelo Departamento de Educação Física. Mas, no entanto, esse ambiente não era assim e, num trabalho de conclusão de curso (TCC) no ano de 2001, comprova-se a existência de

vários problemas de ordem arquitetônicas, que ainda não sofreram adequações na estrutura, o que demonstra que algumas instâncias formadoras ainda carecem de conhecimentos que transforme o ambiente para que seja digno de receber pessoas com deficiências independentemente.

O destaque do estudo apontava naquela ocasião, diversas dificuldades e os obstáculos nos locais onde aconteciam as atividades dos Projetos de Extensão.

Em relação ao ginásio esportivo, percebe-se na entrada deste ambiente a existência de obstáculos que dificultam o acesso de pessoas deficientes, devido à ausência de guias e degraus na calçada. No interior do recinto observam-se outros elementos que dificultam a locomoção: além de degraus existentes no trajeto da entrada do ginásio ao vestiário, encontramos uma enorme escadaria que impossibilita às pessoas deficientes de locomoverem-se com certa autonomia e independência nos banheiros e vestiários. (BRANCATTI, 2001, p. 95).

O que apontavam as normas da ABNT-NRB 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004) daquela época? Que o ginásio deveria ter uma rampa de acesso na entrada e no seu interior, para facilitar o trajeto interno e externo aos banheiros e vestiários, adaptando os mesmos, ampliando a largura das portas de no mínimo 0,80m, com maçanetas e alavancas próprias para facilitar e melhorar a locomoção dos mesmos. E pensando também nas pessoas deficientes que praticavam o basquete sobre rodas nesse ginásio...

Outro elemento importante apontado nos estudos era em relação às quadras esportivas externas:

Nas quadras esportivas fotografadas, percebe-se que apesar do piso ser acessível, com superfície regular, firme e estável, nota-se na entrada nas mesmas, uma valeta que segundo as normas de construção, é para escoamento da água da chuva, só que os mesmos dificultam a travessia de uma pessoa deficiente. (BRANCATTI, 2001, p. 95).

Para ABNT-NRB 9050 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004) a sugestão seria a retirada por completo dessa valeta e a construção de uma rampa de acesso ao local. O problema mais grave apontado pelo estudo referia-se a piscina que, naquela ocasião, era totalmente inadequada à prática da natação para as pessoas com deficiências.

Nota-se que existem várias barreiras, entre elas: o lugar destinado a lavar os pés e tomar banho antes de entrar na piscina está construído de forma irregular, numa área de um metro quadrado, só que como fosso, o que restringe a entrada de pessoas deficientes no local. A piscina além de apresentar piso externo e interno totalmente

irregular, não possui banco de transferência, nem plataforma submersa, nem degraus antiderrapantes, ou seja, tem-se nesse local, um ambiente totalmente inadequado à frequência de qualquer pessoa que tenha uma dificuldade de locomoção. A estrutura física da piscina é antiga e não segue nenhuma norma de construção atual de piscinas. (BRANCATTI, 2001, p. 95).

Para as normas da ABNT-NBR 9050/94, seria ideal a construção de uma nova piscina, mais acessível e com possibilidades de trabalhar a modalidade de natação com mais naturalidade com todas as pessoas envolvidas.

E o que alterou com o tempo após esse TCC ser apresentado? Após longos anos, algumas reformas aconteceram no prédio citado e também em outros ambientes que compõem o espaço construído da FCT/UNESP onde funcionam as salas de aulas, os anfiteatros, a biblioteca, o auditório, o restaurante universitário, as cantinas, os trajetos calçados de um prédio ao outro. Apesar de se detectar esses avanços, ainda existem alguns espaços totalmente inacessíveis às pessoas com deficiência poder frequentar, dentre eles, a pista de atletismo que só há entrada pelos portões das ruas; o acervo da biblioteca que ainda possui uma escadaria sem normas técnicas de padrão de construção; acesso a diretoria da FCT também apresenta dificuldades para a locomoção das pessoas deficientes, e, por fim, a geografia física onde se situa os diversos prédios da FCT, apresentam configurações que não favorecem a locomoção e as diversas possibilidades de convivência entre essas pessoas.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar a tese foi possível chegar a algumas conclusões e a defesa da tese apresentada, a saber: futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física que experienciam vivências em projetos de extensão universitária sobre Educação Física Adaptada, além das demais dimensões formativas, desenvolvem saberes docentes fundamentais à prática pedagógica adequada junto à pessoa com deficiência.

De modo geral, foi possível apreender a partir dos relatos orais e das narrativas dos egressos que nos primeiros anos do Projeto de Extensão Universitária na UNESP, por não haver - naquele momento histórico - uma disciplina específica da EFA no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, os egressos recorriam às leituras bibliográficas de textos e autores da época, dentre eles, os mais citados eram Adams (1985), Carmo (1991), Cidade e Freitas (2002), Rodrigues (1991), Rosadas (1991), Soares (1992), e Revista Benjamin Constant (anual) para ampliação dos saberes específicos para aprender a ser professores e que se faziam necessários à atuação com as pessoas com deficiência. Recorriam, também aos professores coordenadores do projeto para orientação e diálogo quanto às dificuldades, dúvidas etc. e eram orientados (individual e coletivamente) também com indicações de leituras, realização de fichamentos de textos. Os estudantes eram estimulados a elaborarem resumos da experiência vivida para apresentação em eventos acadêmicos, principalmente os da PROEX que eram mais frequentes do que atualmente.

Também é importante destacar que, no início dos anos 2000, ainda não havia disponível uma rede da Internet no Campus e as consultas em materiais on-line só podiam ser realizadas mediante agendamento em horário especial na Biblioteca, principalmente, no horário noturno, pois o acesso era limitado porque o mesmo funcionava no sistema de ligação discada e tinha que aguardar horário disponível para realizar consultas ou pesquisas em periódicos ou autores da área da EFA.

Quanto as aprendizagens pessoais e profissionais, fortemente os egressos relatam a participação nos vários Congressos da área, principalmente os da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA) que tiveram início na Unicamp em 1994, acontecem a cada dois anos com o mesmo objetivo: reunir profissionais da área da Atividade Motora Adaptada (AMA) para apresentação de trabalhos de pesquisas; congregar estudantes das áreas

afins, como Educação Física, Fisioterapia, Medicina, Psicologia, Terapia, além de outros; oferecer cursos de capacitação aos interessados na área. Esses Congressos acontecem sempre em alguma universidade brasileira, preferencialmente, nas instituições públicas de ensino superior. Por conseguinte, outros eventos e congressos acadêmicos que foram surgindo no decorrer do período também motivavam os egressos a participarem, por exemplo como os Congressos da PROEX e os de Iniciação Científica da própria UNESP.

Outro forte aspecto que contribuiu para a construção das aprendizagens profissionais entre os egressos foram os encontros entre eles (estudantes) semanalmente para prepararem as atividades e as aulas a serem ministradas nos Projetos de Extensão Universitária. Essa experiência de aprendizagem coletiva, a oportunidade de dialogar, trocar ideias, socializar dúvidas e angústias possibilitava ampliar os conhecimentos acadêmicos e, que conseqüentemente, favorecia a sociabilidade entre eles, gerando certa cumplicidade que perdura até os dias atuais, pois os vínculos profissionais e pessoais mantêm esses vínculos, ajudam no fortalecimento das ações pedagógicas e esportivas na área da EFA.

Com o passar dos anos e diante dos resultados obtidos e da ampliação do público alvo atendido, a partir do ano de 2005 o Projeto AMA foi desmembrado em duas modalidades distintas, a saber: basquete sobre rodas e atletismo adaptado. Ambos os projetos foram cadastrados junto a PROEX e desde então, até os dias atuais, têm o apoio institucional por meio de auxílio financeiro e bolsas de estudos aos estudantes, mesmo sendo insuficientes para sua manutenção, que viabilizam o desenvolvimento das ações dos projetos à comunidade e também no envolvimento dos licenciados em Educação Física. Houve também nesse período, em parceria com a SEMEPP de Presidente Prudente, o desenvolvimento da modalidade da natação e tiveram alunos que, por trajetória de nadador, se envolveram nela e participaram assiduamente. Todavia, o projeto da natação acabou ficando a cargo da SEMEPP e atualmente representa a Cidade em Eventos desportivo regional e nacional.

Nesse sentido, os projetos conseguiram evoluir satisfatoriamente trazendo resultados significativos para os estudantes e professores da universidade envolvidos, assim como os participantes advindos da comunidade. Entre as principais contribuições e conquistas estão: a revelação e formação de atletas paralímpicos, a contribuição para a formação acadêmica, pedagógica e científica dos estudantes, envolvimento dos egressos com a área buscando ampliar o nível de especialização cursando a Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, etc.

O Comitê Paralímpico Brasileiro intensificou suas ações esportivas a partir de 2005, criando e mantendo algumas competições paralímpicas pelo Brasil, dividindo-o pelas Regiões Geograficamente constituídas. E para que nossos atletas dos Projetos pudessem viajar e competir nessas Etapas programadas, recorria-se a vários órgãos para captar recursos, dentre eles, a SEMEPP, FUNDUNESP, FCT/UNESP, PROEX e outras atividades que fazíamos como rifas, bingos, confecção de camisetas, churrascos entre outros.

O Comitê Paralímpico Brasileiro criou, dentro de sua estrutura administrativa de órgão público, a Academia Paralímpica Brasileira, formada essencialmente por docentes da área da EFA, ligados aos Cursos de Formação de Professores de Educação Física (área a qual esse pesquisador pertence) e áreas afins, tendo como objetivo, divulgar, incentivar e disseminar o surgimento de novos pesquisadores na área do esporte paraolímpico, bem como desenvolver as modalidades desportivas com mais intensidade pelo país.

E pensando nessas ações e de como elas se fundamentam, expomos alguns pontos principais encontrados no Site do CPB referente os princípios da Academia Paralímpica⁸. No capítulo II – da Finalidade e Atribuições, no seu Artigo 3º. Apresenta “A APB tem por finalidade o fomento e o desenvolvimento das áreas de ‘Educação e Formação’ e ‘Produção Científica e Tecnológica’ dentro do CPB.”.

Além disso, a APB possui diversas atribuições definidas, mas para efeito dessa pesquisa, elencamos algumas que vão à direção do campo de formação humana e profissional como: capacitação de recursos humanos na área do Esporte Paralímpico; formar e apoiar os pesquisadores na área do Esporte Paralímpico; realizar cursos e eventos de informação e formação de profissionais para atuarem no Esporte Paralímpico; dar suporte científico ao desenvolvimento do Esporte Paralímpico Escolar e Universitário.

Um dos nossos entrevistados trabalha como classificador funcional na área do atletismo adaptado e, na paracanoagem, revela em seu relato, as experiências e as vivências adquiridas e proporcionadas pelas ações do CPB.

[...] eu particularmente... além de:: das pesquisas acadêmicas aí que a gente eh:: a gente busca... eu acredito que a própria vivência e convivência com outros profissionais da área né?... então isso também é uma coisa que o comitê paralimpico brasileiro proporciona... então essas participações eh:: nas competições ela acaba juntando todos os... ou a grande maioria dos profissionais aí em âmbito nacional pra gente tá trabalhando... então não só a questão...() mas a própria experiência em

⁸ Consulta realizada em realizado dia 17 abr. 2018. Disponível em: <www.cpb.org.br>.

relação aos conhecimentos de outros profissionais... as vivências que eles passam também né?... e o comitê vem também com uma:: uma perspectiva com essa ideia de seminários... de cursos de formação... de:: congressos... então tem o congresso Paradesportivo agora... esse ano vai ter o sexto congresso Paradesportivo... então são todos ambientes onde a gente consegue ter essa troca de informações pra tá eh:: dando subsídio pra gente tá atuando na prática..(...). (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

Os sujeitos pesquisados e participantes dos Projetos no período de 2005 a 2010 relatam que frequentaram a Disciplina específica oferecida no Curso (implantada em 2005 apenas no 4º. Ano) e que a mesma trouxe contribuições significativas para sua formação, e apontando também que devido à participação nos Projetos, a mesma veio ao encontro das necessidades dos estudantes, pois aprenderam através da literatura específica às diversas patologias e características das deficiências; tiveram noções da classificação funcional para cada modalidade desportiva; aprenderam a elaborar planos de aulas e preparar as mesmas às atividades específicas de cada público. Vários estudantes se interessam por temas da área da EFA, e por fim, através da Disciplina, puderam ter contato com algumas pessoas deficientes na área do esporte que eram convidados pelo Professor para participarem da aula, dando seus depoimentos em relação a experiência de como ser atleta paralímpico.

O único egresso que participou dos projetos no período de 2011 a 2016 é o Lucas que concluiu o Curso de Licenciatura em Educação Física em 2014, atuou no Projeto do Basquete sobre rodas e atualmente trabalha como Professor de Educação Física na APAE de Santo Anastácio/SP. O professor relata que além das disciplinas oferecidas no Curso, ele participou dum Curso Online oferecida pela UNESP em 2013 sobre LIBRAS e hoje ele defende que esse profissional intérprete devia estar presente em todos os cursos de formação de Professores. Mas não é isso acontece na realidade por falta de profissionais e também pelo descumprimento da Lei, o acompanhamento para o aluno surdo fica a desejar.

O sujeito egresso relata, ainda, que durante seus estudos realizou estágio supervisionado em Educação Física na APAE de Santo Anastácio e que logo após sua conclusão do Curso, foi contratado como Professor de Educação Física na própria entidade que estagiou. O início de carreira foi um grande desafio para ele, uma vez que a APAE trabalha com um universo de estudantes com deficiências que, segundo ele, acabou tendo dificuldades no início, mas, com o tempo e ajuda das professoras com formação específica, acabou ajudando-o e subsidiando com textos e livros da área pedagógica e psicológica. Ademais disso, ele fez o Curso de Pós-graduação Lato Sensus em Educação Especial na UNOESTE em Presidente Prudente.

Os participantes também relatam as diversas viagens realizadas com as equipes de atletismo e de basquete sobre rodas. Para eles, essas viagens eram extremamente significativas, pois aprendiam nas vivências com as pessoas deficientes, como era vida cotidiana deles, envolvendo temas próximos à intimidade, dificuldades, preconceitos, vergonhas, medos e desafios diários.

Nessa questão das viagens, é preciso destacar a precariedade existente para a realização das mesmas, ou seja, o transporte em ônibus convencional, os alojamentos ou hotéis sem acessibilidade, restaurantes nas mesmas condições e, muitas vezes, nem o local do evento era preparado para a realização dos jogos. Todos esses ingredientes eram desafios para a equipe de estudantes quando acompanhava a equipe nesses eventos. Como relata o João, em tudo era necessário fazer as adaptações e encontrar a melhor forma para que o evento ocorresse “normalmente”.

Esses elementos apontados nos dão indicativos das riquezas que acrescentaram na vida deles, assim como na formação acadêmica e profissional. É um tipo de aprendizado que não está contido na literatura e nem nos modelos de ensino acadêmico proposto e por isso, o conhecimento surgia de forma empírica, ou seja, a partir da realidade descrita naquele momento.

Ainda, a partir dados coletados e dos objetivos da pesquisa é possível dizer:

- 1) Os projetos de extensão universitária constituem-se em parte um complemento à formação inicial nos cursos de graduação, pois permitem a troca de experiências entre o corpo discente e docente e a interação entre eles; coloca o futuro profissional em contato com a realidade do futuro contexto de atuação profissional; favorecem atitudes de respeito, compromissos e empatia em superar novos desafios que aparecem nas práticas cotidianas e que serão, possivelmente, enfrentadas pelos futuros professores.
- 2) Os projetos de extensão universitária representam um espaço/lócus de um canal de construção e instrumentalização de novos conhecimentos, que articulados ao escopo do processo formativo no curso de graduação, vão possibilitar desde a tomada de decisões empíricas pelo/com os participantes, bem como os encontros com os orientadores que subsidiavam a ampliação dos conhecimentos específicos da área, os quais também dão suportes necessários para aprenderem a lidar com as pessoas com deficiências.

- 3) Os projetos de extensão universitária propiciam certa bagagem formativa nos vários contextos pedagógicos de ensino e aprendizagem, bem como os exercícios de produção de textos para participarem de eventos acadêmicos e científicos da área da EFA. Essa bagagem era constante, devido a interação com os demais colegas participantes dos projetos, bem como os atletas que possibilitavam, pelas conversas, conhecer mais e melhor alguns aspectos da deficiência, como as atividades práticas deles, na higiene, na perda da sensibilidade, na sexualidade, interação com a família e outros.
- 4) Nos projetos, aprendiam superar as dificuldades apresentadas diariamente quando aconteciam as atividades na prática e também auxiliavam no entendimento de como fazer as adaptações de materiais (principalmente os diversos tipos e tamanho das bolas) e de outros aspectos mais específicos, como o transporte, os locais de frequência ao público que também não são acessíveis (restaurantes, bares, hotéis, ginásio de esportes). Conforme os relatos sobre a convivência, algumas situações constrangedoras aconteciam, como carregar a pessoa deficiente, auxiliar no manejo da cadeira de rodas, solicitar ajuda quando necessário. Enfim, no desenvolvimento diário, aconteciam as adaptações e superações das dificuldades.

Os egressos relataram também, que a participação nos projetos da EFA despertou neles a necessidade para o investimento na formação continuada em serviço, como também em cursos de Pós-graduação na área da Educação e Educação Física Adaptada, entendida como uma forma de atualização em função da carreira docente, e também como um processo que abrange a dimensão crítica-reflexiva, possibilitando a profissão docente articular saberes científicos, pedagógicos e de experiências como modo de promover a autonomia profissional (AZEVEDO et al., 2010).

Encontramos nas narrativas e nos relatos orais dos participantes da pesquisa uma defesa até certo ponto eufórica dos Projetos de Extensão Universitária, o que corrobora nosso pensamento de que a extensão, como um dos pilares essenciais da universidade, é a ponte que liga a universidade com a comunidade, pois ela gera produtos, gera serviço de qualidade, gera visibilidade, gera credibilidade, gera oportunidades profissionais, gera espaços de melhor formação aos estudantes etc.

Infelizmente, o que verificamos nos últimos anos, é que a universidade vem deixando esse investimento de lado, como se fosse de menor importância, como se não servisse para

geração de inovação tecnológica, pesquisa científica, formação de atletas paralímpicos e formação docente, dando prioridades à outros investimentos, em especial `pesquisa, que demonstra a preocupação central dos tempos atuais, a produção científica em larga escala como forma de crescimento em relação as produções relacionadas às pesquisas em órgãos de fomentos e na Pós-graduação. Mas, nos indagamos: o que será da pesquisa se não houver boas iniciativas de extensão universitária e ensino de qualidade para gerar o recurso humano que fomentará essa pesquisa?

Assim expressa um dos participantes sobre a relevância da extensão universitária:

[...] eu devo a minha formação à extensão... eu sou um dos que vai... uma das pessoas que vai defender os projetos de extensão até o fim da vida... por que:: eu acredito que a minha formação é baseada na extensão (...) (CASTELETTI, João Paulo, 2018) [entrevista].

Na mesma direção, o trabalho realizado por Pena, Borgmann e Almeida (2017) em relação à participação dos estudantes da Educação Física da UNICAMP em Projetos de extensão, onde aparecem alguns pontos que contemplam os relatos dos nossos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, nos ajudam a compreender melhor as contribuições dos projetos de extensão na formação profissional, por exemplo, quando afirmam:

De acordo com a opinião dos acadêmicos, a participação no projeto de extensão auxiliou no conhecimento prático e aprofundamento sobre o esporte paraolímpico. Eles destacaram o conhecimento das regras e aspectos específicos do esporte adaptado, além de conhecer um pouco sobre como lidar com o aluno/atleta com deficiência, como pontos importantes do projeto. (PENA; BORGMANN; ALMEIDA, 2017, p. 70).

A relevância para os acadêmicos também é destacada pelos autores quando descrevem:

Para os acadêmicos, a participação no projeto de extensão foi importante pela possibilidade de aprofundamento de conteúdos não abordados, ou abordados superfluamente nas disciplinas. Outro ponto destacado foi a possibilidade de um novo campo de trabalho. Ao conhecer a modalidade, eles passaram a se interessar mais pela área e podem atuar com o esporte para pessoas com deficiências futuramente. (PENA; BORGMANN; ALMEIDA, 2017, p. 71).

Para um dos nossos sujeitos, que participou do Projeto do Basquete sobre rodas e também durante sua formação, realizou estágios na APAE de Santo Anastácio e logo após a

conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física e com a experiência que adquiriu no projeto, permitiu o ingresso como profissional da área na Entidade.

Assim revela Lucas sobre seus conhecimentos adquiridos:

[...] me ajudou porque eu pego as estratégias que vivenciei aqui...mas eu aprendi... e aplico eh:: na::minha área de atuação...aplico tanto na APAE quanto eh:: na::na escola particular e funciona muito... dá tudo certo... é uma:: aceitação imensa ih:: e com o projeto de extensão eh:: me ajudou muito... mas muito mesmo porque o projeto não foram seis meses... foram quatro anos... cinco anos... mais um depois que eu saí da universidade (...). (...) porque tudo que eu vivi lá... tudo que eu vi né?... eh:: eu uso hoje em dia... principalmente na APAE” (...) (SANTOS, Lucas, 2018) [entrevista].

Relacionando os motivos que tornam essa participação importante nos projetos da EFA, os professores acreditam que os projetos se apresentam como um modelo extracurricular que favorece a vivência e a aprendizagem de forma prática e, também, na busca constante pelo conhecimento teórico, envolvendo disciplinas específicas, pedagógicas, filosóficas e sociais, donde é possível unir teoria e prática como um meio de acompanhar todo o processo de formação profissional.

A contribuição dos projetos durante a formação inicial e em continuidade reforça a posição que defendemos nessa pesquisa e que aparecem nos relatos dos participantes, de que a ideia de ser professor, nasce dentro de um contexto educacional, que se inicia lá no chão da Escola com as primeiras experiências de aulas com os professores e com as disciplinas que mais despertam interesse as pessoas.

No caso da profissão em Educação Física, nota-se, pela literatura da área de formação (FREIRE, 1989; JOSSO, 2010; TARDIF, 2012) e pelos relatos dos egressos, que o interesse pela área e pela EFA nasceu devido o contato com alguma modalidade desportiva; incentivo de algum professor da área; apoio as iniciativas em ser atleta e o despertar pela área na medida em que os mesmos se envolvem com projetos de várias naturezas durante a formação inicial na Universidade.

Dessa maneira, reforçando uma das ideias principais de quando o projeto nasceu em 1999, onde mostra que um dos pontos tem a ver com a inserção e a formação dos estudantes para área, “dar qualidade na formação profissional dos discentes em Educação Física da FCT/UNESP; propiciando um espaço de atuação profissional como campo de trabalho e pesquisa e criando núcleos de pesquisa, extensão e assessoria na área da AMA” (BRANCATTI;

BOFI; CHAGAS, 1999). Os objetivos iniciais perduram até os dias atuais, assim como a inserção de estudantes do curso de graduação.

Com o fortalecimento do movimento da inclusão na área educacional, a EFA vem ganhando forças no interior das escolas, em instituições e em associações que atendem estudantes com deficiências. As participações em eventos desportivos reforçam o atual momento no Brasil, que já organizou dois grandes eventos paradesportivos, os Jogos Parapamericanos em 2011 e os Jogos Paralímpicos em 2016, onde o Brasil se destacou brilhantemente em resultados conquistados.

Partindo dessa trajetória histórica do Projeto inicial (AMA, 1999), com os desdobramentos em dois projetos distintos (basquete sobre rodas e atletismo para pessoas com deficiências, 2005), com o surgimento da Associação de Desporto Adaptado (ADAPP, 2007), e com os investimentos do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), na organização de eventos paradesportivos e cursos de capacitação na área, permitem-nos em concordar com os autores (FERREIRA et al., 2013), que os cursos de Educação Física das Instituições Pública Paulistas estão em congruência com a realidade atual no que diz respeito à formação inicial e continuada na área da EFA.

Levando em conta que a participação em atividades de pesquisa e extensão durante a formação profissional pode ser um diferencial para o aprimoramento do conhecimento e inserção profissional em uma área específica, consideramos importante destacar que elas são amplamente ofertadas em todos os cursos analisados, o que permite identificar que essas IES estão preocupadas em ampliar a percepção dos graduandos acerca da temática. (FERREIRA et al., 2013, p. 593).

Essas possibilidades respondidas pelas ações das instituições ficam claras em alguns relatos dos sujeitos egressos dessa pesquisa, que, a partir da experiência inicial, conseguiram implantar em seus locais de trabalho, projetos semelhantes que vivenciaram na FCT/UNESP. Dentre eles, identificamos a experiência do Jair, do João Paulo ao ingressar numa instituição de ensino superior em Itu e a de Lucas, em instituir um projeto de atletismo em Santo Anastácio envolvendo pessoas com deficiências na modalidade da corrida e caminhadas de rua, as quais tiveram o start de perceber as necessidades da sua realidade e implantaram projetos da EFA.

A partir dessa trajetória de estudos, podemos afirmar que as ações formadoras existentes no Curso de Educação Física atualmente, servem de indicações para que a Universidade não seja somente um campo de ensino e pesquisa, mas também como um ambiente onde a extensão

universitária e a experiência com as práticas educativas acrescentem no que há de mais importante no processo de formação acadêmica, a compreensão da formação inicial e continuada para a constituição do saber que dê suporte ao exercício da profissão, ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para plena realização profissional (BRANCATTI, 2018).

Dessa maneira, afirmou Rinaldi, “Nesta perspectiva, a formação pode ser vista como inacabada vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação que propicia o desenvolvimento profissional.” (RINALDI, 2012, p. 35).

Na vida pessoal e na prática profissional, os professores e os formandos aplicam em muitos casos, aquilo que aprendeu ao longo da sua vida como orientação pessoal e àquilo que aprendeu na vida acadêmica como orientações pedagógicas à prática profissional.

Nos relatos dos oito sujeitos egressos pesquisados, notamos como resultados significativos que os mesmos descrevem a importância de fazer parte de uma pesquisa que recupera memórias do tempo de estudante. Contudo, ao participarem dos projetos da EFA, expressaram alegrias e satisfação por recordar as ações acadêmicas e experiências vividas com as pessoas deficientes integrantes dos projetos, relembando os desafios e as dificuldades enfrentadas por eles na preparação das atividades; na decisão do que fazer em momentos difíceis; apontando os encontros com os colegas e professores para leituras de textos; relatando com entusiasmo as participações em eventos e congressos científicos e acadêmicos da área e também nos eventos esportivos, de onde eles acreditam ter apreendido muito sobre os diversos tipos de deficiências e as suas necessidades diárias de acordo com a sensibilidade física, motora, afetiva e social deles.

Por fim, a gratidão pela oportunidade que tiveram de participar desses projetos que ajudaram somar na formação acadêmica, a vontade de continuar estudando na área e também atuar nela, seja em nível da Educação Básica ou em nível de Entidades esportivas em várias localidades do país.

Em suma, consideramos essencial que esse tipo de pesquisa que utilizou abordagem qualitativa, fundamentou-se na epistemologia fenomenológica, navegou pela metodologia de História de Vida e descobriu nos procedimentos de análises dos relatos orais e escritos, colabore para o crescimento da área da EFA em várias frentes, pela continuidade dos projetos de extensão universitária na UNESP, bem como para formar e incentivar os futuros profissionais da

Educação Física para essa realidade e, desse modo, incentivar as pessoas com deficiências a ingressarem numa modalidade desportiva, como meio de ligação entre a Universidade e a comunidade, de maneira, que, o apoio institucional não diminua e nem acabe, como vimos percebendo nesses últimos anos, com os investimentos dos Projetos de Extensão Universitária, dentro da área da atividade motora adaptada.

Dessa forma, apresentamos a Tese defendida que: *Futuros professores do curso de licenciatura em Educação Física que experienciam vivências em projetos de extensão universitária sobre Educação Física Adaptada, além das demais dimensões formativas, desenvolvem saberes docentes fundamentais à prática pedagógica adequada junto à pessoa com deficiência.*

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. R. et al. Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico. São Paulo: Manole, 1985.
- ALVES, M. R. L. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Questionário, memorial e entrevista].
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus-Editora, 2010.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ARAÚJO, P. F. **Desporto adaptado no Brasil**. São Paulo: Phorte, 2011.
- ARAÚJO, R. A; LEITINHO, M. C; FERREIRA, H. S. A formação docente em Educação Física: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, MA, v. 21, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3072/1578>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- AZEVEDO, A. M. P. et al. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, out./dez. 2010.
- BASQUETE: eficientes deficientes. **Jornal da Unesp**. Presidente Prudente, n. 166, maio/2002.
- BAUSAS, E. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Memorial e questionários].
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19. p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRAGA, M. M. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRANCATTI, P. R. Esporte adaptado às pessoas com deficiências na Unesp de Presidente Prudente: da iniciação às conquistas sociais. **Revista Adapta**, Presidente Prudente, v. 9, n. 1, p. 33-38, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/adapta/article/viewFile/3134/2644>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. “Um estudo sobre barreiras arquitetônicas na Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 91-100, 2001.

_____. A Universidade e seu papel na formação de recursos humanos para atuar com pessoas com deficiências na área do esporte adaptado. **Brasilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)**, v. 11, n. 1, p. 176-185, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/451/252>>. Acesso em: 29 out. 2018.

_____. Uma experiência alternativa na disciplina de prática de ensino de Educação Física: atividade motora adaptada para pessoas deficientes. In: MENEGUETTE JÚNIOR, M.; ALVES, N. (Org.). **FCT 40 anos: perfil científico-educacional**. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1999.

_____. Utopia de um jovem estudante nos anos 80. Rio de Janeiro: AMC Guedes, 2011.

BRANCATTI, P. R.; BOFI, T. C.; CHAGAS, E. F. **Projeto de atividade motora adaptada**. Presidente Prudente: UNESP, 1999.

BRANCATTI, P. R.; ROSA, C. C.; VALES, G. P. Educação Física e esportes para alunos com deficiência visual. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleos de ensino da UNESP: artigos de 2013**. 2015. v. 5. p. 40-52.

BRANTS, C. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Entrevista e memorial].

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Decreto-lei nº 369, de 19 de dezembro de 1968. Dispõe sobre a realização do VIII recenseamento geral do Brasil em 1970. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0369.htm>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. Resolução nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRITO, J. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Entrevista].

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EdUC, 1993.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep, 1987.

CARMO, A. A. Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividades motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

_____. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELETTI, J. P. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Entrevista].

CASTRO, de E. M. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

CATANI, D. B. (Org.) et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CELLOS, J. C. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Entrevista].

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

_____. _____. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. **Introdução à Educação Física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1987. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, D. A. Ensinar e aprender educação física na “Era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1.

CORRÊA, R. L. T; R. L. T; GUIRAUD, L. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-686, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3373/3289>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora**. Campinas: Papirus, 1995.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 out. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758/531>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERREIRA, E. et al. Um olhar sobre a Educação Física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 4, p. 581-595, 4. trim. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n4/06.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERREIRA, R. A. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148798/ferreira_ra_dr_prud.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2018.

- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- FREIRE, S. M. Desafios da extensão universitária na contemporaneidade. **Conexão**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3670>>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- FREIRE, J. B. **Educação física de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. Scipione, 1989.
- FREITAS, M. T.; SOUSA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania**: caminhos da filosofia. Campinas: Papirus, 1997.
- GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, aug. 1997. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Ministério da Educação. Brasília: UNESCO, 2011.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física progressista**: pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GLAT, R. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 10, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2004.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.
- GOODSON, I. F. (Ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1995.

- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016. p. 141-211.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOSMINSKY, E. Pesquisas qualitativas: a utilização de técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em sociologia. **Revista Ciência e Cultura**, 1984.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2013.
- MAFFIOLETTI, L. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, I. F. S; ABRAHAO, M. H. M. B; FERREIRA, M. S. (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: em estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 361-386.
- MARQUES, M. O. A Reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1986.
- MELLO, M. T.; WINCKLER, C. **Esporte paralímpico**. São Paulo: Atheneu, 2012.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo. São Paulo: Phorte, 2008.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola: inovação. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, v. 4, n. 1, 1995.
- _____. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLESEN, H. S. Exploração do sujeito problemático: história de vida, subjetividade, experiência de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 137-146, maio/ago. 2011. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8698/6350>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

OLIVEIRA, E. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Questionário, memorial e entrevista].

OLIVEIRA, E. T.; RIBEIRO, A. I. M. **Memórias docentes sobre o início da UNESP em Presidente Prudente**: busca por meio de imagens (1975-1980). Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, V. F. A. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELLOS, J. G.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Org.). **Memórias no plural**. 3 ed. Fortaleza: LCR, 2013. p. 18-26.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. In: GORGATTI, M. G; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.

PENA, L. G. S.; BORGMANN, T.; ALMEIDA, J. J. G. A extensão universitária em modalidades paradesportivas auxiliando na formação do profissional de Educação Física: o caso da universidade estadual de Campinas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 18, n. 1, p. 65-76, jan./jul. 2017. Disponível em:

<<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/5894/4744>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PERAZZO, P. F. Narrativas orais de história de vida. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 121-131, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/download/2754/1672>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de pesquisa**: o que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2005.

PINHO, A.S. T, e SOUZA, E. C. Fios que tecem o tempo escolar: do ritmo padrão à simultaneidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1183-1204, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60927.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 272-286, 1987.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Org.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98.
- RINALDI, R. P. Formação de professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. L. (Org.). **Profissionalização: construção do conhecimento e da identidade docente**. Curitiba: CRV, 2012. p. 33-48.
- RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line**. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.
- ROSADAS, S. C. **Educação Física especial para deficientes: Fundamentos da avaliação e aplicabilidade de programas sensórios motores em deficiências**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.
- SANTOS, L. **Entrevista concedida a Paulo Roberto Brancatti**. Presidente Prudente, 2018. [Questionário e entrevista].
- SCHÖN, A. S. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 61, n. 2, p. 254 -257, mar./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n2/a18v61n2.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.
- SILVA, M; SGOBBI, I. V.; CARLINDO, E. P. O uso da (auto)biografia em pesquisas brasileiras (2001-2010): a consolidação de uma tendência metodológica. **Educação: teoria e práticas**, Rio Claro, v. 27, n. 54, p. 175-193, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/316627256_O_USO_DA_AUTOBIOGRAFIA_EM_PESQUISAS_BRASILEIRAS_2001_-_2010_A_CONSOLIDACAO_DE_UMA_TENDENCIA_METODOLOGICA>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

SINSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com história de vida**: (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1988.

SOUZA, E. C. Acompanhar e formar, mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. C; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SUÁREZ, D. H. La documentación narrativa de experiencias pedagógica, la indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. In: SEMINARIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7., 2008, Buenos Aires. **Nuevas regulaciones en América Latina**: anales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivo, a fenomenologia, o marxismo. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <<http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Triviños-Introdução-Pesquisa-em-Ciências-Sociais.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução UNESP nº 11, de 02 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o regimento geral da extensão universitária na UNESP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.clp.unesp.br/Home/Extensao10/resoluc807a771o-unesp-n-11---regimento-geral-da-extensa771o-universita769ria-na-unesp.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

VERENA, A. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

WINNICK, J. P. (Ed.). **Educação Física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

APÊNDICE A - Memorial descritivo

Prezado Colega!

Nós, Paulo Roberto Brancatti e Renata Portela Rinaldi, pesquisadores do Projeto “Trajetórias de formação e atuação profissional construída a partir dos projetos de Educação Física Adaptada: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP” tem como objetivo principal identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Educação Física Adaptada para a formação e construção de trajetórias profissionais.

Nesse sentido, vimos cordialmente, solicitar que você nos relate sobre sua participação no projeto, fazendo um exercício de memória onde possa resgatar momentos importantes que colaboraram com a sua formação, como: motivação que encontrou para atuar na área enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física; durante o tempo de permanência no projeto qual/quais eram suas atribuições, papel etc.; em qual projeto participou e por quê; o período de participação foi suficiente para aprender e entender quem é a pessoa com deficiência, de que forma o educador físico pode trabalhar com esse público etc.; a participação no projeto despertou vontade de atuar na área da EFA e se continua na área e em qual ambiente de trabalho.

Destaque também outras ações formativas que considera importantes que você recorda e que fizeram parte de sua vida enquanto estudante, tais como: cursos, congressos, eventos acadêmicos (palestras, exposições de trabalhos, debates, seminários), elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso e outros que julgar necessários.

Todas essas informações gerarão um documento mais elaborado, denominado “Memorial Descritivo” que segundo Severino (2003, p. 175), estabelece uma autobiografia de determinado profissional e se configura como uma narrativa simultaneamente reflexiva e histórica. Tal documento deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que apresente os fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional do seu autor, e que compreende a metodologia de História de vida e Relatos orais. A partir das informações deste documento, faremos em um segundo momento um encontro com os participantes da pesquisa para ouvi-los e entrevista-los quanto a suas trajetórias de

formação e atuação na área da Educação Física Adaptada, visando dar continuidade à pesquisa e suas contribuições para área da EFA na formação dos futuros professores de Educação Física.

Nesse sentido, seu Memorial descritivo será de suma importância para enriquecer nossa pesquisa. Nós colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Solicitamos a devolução do seu memorial descritivo até dia 30 de novembro de 2017.

APÊNDICE B - Questionários

Caro(a) Participante:

Os pesquisadores Paulo Roberto Brancatti e Renata Portela Rinaldi, docentes da FCT/UNESP, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “Trajetórias de formação e atuação profissional construída a partir dos projetos de Educação Física Adaptada: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PARTICIPANTES.

Gênero

() Feminino () Masculino

Idade (em anos). _____

Vinculação profissional

Área em que atua: _____ . Há quanto tempo? (em anos). _____

Qual é o seu vínculo empregatício?

() efetivo () contratado () outro.

Qual? _____

Nome do local de trabalho: _____

Tipo de necessidade especial (deficiência, transtorno etc.) apresentada pelo público com quem atua? _____

B. FORMAÇÃO

Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas):

 em andamento. Ano de início _____ concluído. Ano de conclusão _____Instituição: Pública Privada

Área de especialização: _____

Mestrado:

 em andamento. Ano de início _____ concluído. Ano de conclusão _____Instituição: Pública Privada

Área de pesquisa: _____

Doutorado:

 em andamento. Ano de início _____ concluído. Ano de conclusão _____Instituição: Pública Privada

Área de pesquisa: _____

Pós-doutorado:

 em andamento. Ano de início _____ concluído. Ano de conclusão _____Instituição: Pública Privada

Área de pesquisa: _____

QUESTÕES GERADORAS

Num primeiro momento, as questões geradoras referem-se ao resgate da memória dos sujeitos em relação ao período estudantil no Ensino Fundamental e Ensino Médio em relação às aulas de Educação Física Escolar.

-- O que você lembra ou recorda das suas aulas de Educação Física Escolar. Você gostava dessas aulas? Você lembra como o professor de Educação Física ministrava essas aulas?

-- A partir dessas aulas de Educação Física Escolar, você pensa que a mesma pode despertá-lo a cursar a Faculdade de Educação Física em nível superior.

-- Em que momento você decidiu cursar a Faculdade de Educação Física. Você recorda quais foram suas motivações para essa decisão?

-- E quando você decidiu cursar, porque escolheu o Curso de Educação Física na FCT/UNESP de Presidente Prudente.

-- Nas escolas que você frequentou, a Educação Física tinha algum projeto voltado para alunos com alguma deficiência ou com dificuldades de locomoção?

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. O que motivou vocês a participarem dos Projetos de Extensão Universitária? Atletismo para pessoas com deficiências, Basquete sobre rodas e projetos do Núcleo de Ensino?
2. Com qual público deficiente você trabalhou durante sua formação? Qual o período esteve vinculado ao projeto?
3. Durante sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina que abordasse a questão da Educação Física Inclusiva? Lembra-se quais foram. Em caso afirmativo, essa participação auxiliou a pensar em estratégias ou práticas para o trabalho com as pessoas com deficiência?
4. Como foi sua experiência em ministrar aulas e ou atividades no projeto que você atuou?
5. Em sua opinião, quais foram as contribuições que o projeto de extensão acrescentou em sua vida de estudante?
6. Em sua opinião, quais foram às dificuldades encontradas para trabalhar com pessoas deficientes em relação às ações dos Projetos? Se possível, aponte soluções as dificuldades encontradas.
7. Essa experiência contribuiu para a sua prática profissional, após a conclusão do curso de licenciatura? De que forma?

8. Quais as razões que motivaram vocês a trabalhar na área da Educação Física Inclusiva? O que a experiência profissional hoje pode apontar de possibilidades para repensar ou melhorar a formação inicial de futuros educadores físicos que almejam trabalhar na área.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

Olá bom dia/ boa tarde, gostaria de agradecer antecipadamente sua participação e por dispensar parte do seu valioso tempo. Sua contribuição muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Ela conduzida pelos pesquisadores Paulo Roberto Brancatti e Renata Portela Rinaldi, docentes da FCT/UNESP. O projeto de pesquisa é intitulado “Trajetórias de formação e atuação profissional construída a partir dos projetos de Educação Física Adaptada: o olhar dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP”. Reitero que sua identidade não será divulgada, sendo assegurado o anonimato de todos os participantes. Você possui alguma dúvida? Você autoriza que a entrevista seja gravada? Podemos começar?

QUESTÕES NORTEADORAS SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

BLOCO FORMAÇÃO

1. O que motivou você a participar dos Projetos de Extensão Universitária? Atletismo para pessoas com deficiências, Basquete sobre rodas e projetos do Núcleo de Ensino?
2. Com qual público deficiente você trabalhou durante sua formação? Qual o período esteve vinculado ao (s) projeto (s)? Durante esse período o que foi mais significativo em sua formação (preparação profissional)? Quais foram as situações mais difíceis ou tensas que você enfrentou nesse período dentro do (s) projeto (s)?
3. Durante sua formação acadêmica você cursou alguma disciplina que abordasse a questão da Educação Física Inclusiva? Lembra-se quais foram. Em caso afirmativo, essa participação auxiliou a pensar em estratégias ou práticas para o trabalho com as pessoas com deficiência?
4. Como foi sua experiência em ministrar aulas e ou atividades no (s) projeto (s) que você atuou? Fale sobre as aprendizagens, as descobertas, as dificuldades, os desafios.

5. Em sua opinião, quais foram as contribuições que o (s) projeto (s) de extensão acrescentou em sua vida de estudante? De que forma elas influenciaram a sua escolha por permanecer na área quando ingressou no mundo do trabalho?
6. Em sua opinião, quais foram às dificuldades encontradas para trabalhar com pessoas deficientes em relação às ações dos Projetos? Se possível, aponte soluções as dificuldades encontradas.

BLOCO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

7. Essa experiência a partir do (s) Projeto (s) de extensão contribuiu para a sua prática profissional, após a conclusão do curso de licenciatura? De que forma?
8. Quais são as lembranças dos primeiros anos de trabalho como professor de Educação Física? E trabalhando com pessoas com deficiência? Como foi quando soube que teria aluno com necessidades especiais em sua turma?
9. Que fato foi mais marcante em sua carreira no trabalho com Educação Física Adaptada?
10. Onde busca subsídios para fundamentar sua prática? Qual a maior dificuldade para trabalhar com alunos incluídos?
11. O que precisou saber ou aprender, após a formação inicial, para trabalhar com alunos incluídos?
12. Como você analisa a sua formação acadêmica diante da inclusão nas aulas de Educação Física?
13. De que forma você supre as dificuldades referentes à inclusão?
14. De que forma é a relação dos professores do AEE (Atendimento Educacional especializado) ou do SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado) com você para trabalhar com o estudante com necessidades especiais?
15. O que você tem aprendido com a inclusão e com a escola?
16. De que forma a participação nos projetos de EFA (Educação Física Adaptada) lhe ajudaram em relação a inclusão? E com a preparação profissional para a docência? Ou para atuar no campo profissional em que está hoje?

17. Quais as razões que motivou você a trabalhar na área da Educação Física Inclusiva? O que sua experiência profissional hoje pode apontar de possibilidades para repensar ou melhorar a formação inicial de futuros educadores físicos que almejam trabalhar na área.

ANEXO A - Reportagem do Jornal da UNESP (Reitoria) que na época era impresso e online

Prudente cria Associação de Desporto Adaptado Entidade surgiu a partir de projetos desenvolvidos no câmpus.

[01/02/2008] A Associação de Desporto Adaptado de Presidente Prudente (ADAPP) foi fundada, em dezembro de 2007, nas dependências da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, com o objetivo de ser uma entidade representativa de atletas com algum tipo de deficiência.

Compõem a diretoria da ADAPP o presidente Paulo Roberto Brancatti, professor do curso de Educação Física da UNESP, o vice-presidente João Venâncio de Oliveira, jogador que integra a equipe de basquete sobre rodas da universidade, o primeiro tesoureiro Tércio Marcos Garcia, o segundo tesoureiro Anderson Renato Ciabattari, o primeiro secretário Eduardo Armando Bausas e, como segunda secretária, a professora de curso de Fisioterapia da UNESP Eliane Ferrari Chagas.

A ADAPP foi criada a partir da experiência dos projetos “Basquetebol sobre rodas” e “Atletismo para pessoas com deficiência” desenvolvidos no campus pelos professores Paulo Roberto Brancatti e Eliane Ferrari Chagas. Eles buscam a integração e a inclusão de diversas pessoas com deficiência, não só no meio esportivo, mas na sociedade como um todo por meio do desenvolvimento das habilidades dos atletas.

Os projetos já existem há oito anos e, como respostas às dificuldades enfrentadas em relação a apoio e representatividade professores e atletas idealizaram a associação como uma entidade representativa e autônoma que visa auxiliar os atletas. Segundo Brancatti, presidente da associação, “por meio da ADAPP, teremos mais autonomia e poderemos captar recursos para o pagamento de despesas, como para as viagens dos atletas, por exemplo.”.

A sede da ADAPP é nas dependências da UNESP de Prudente enquanto a associação se estrutura. A criação dela não anulará o desenvolvimento dos projetos “Basquetebol sobre rodas” e “Atletismo para pessoas com deficiência”, que contam com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e da Fundunesp, além do patrocínio da Usina Alto Alegre.

A ADAPP busca se fortalecer como entidade representativa das pessoas com alguma deficiência na região e tem como sua principal aliada a UNESP de Presidente Prudente que apoia a associação e possibilita que as atividades desenvolvidas pelos atletas sejam realizadas nas dependências da instituição (pista de atletismo, ginásio esporte, piscina e academia).

DeiseCampos

Cursinho – Bolsista Unversia / UNESP / FCT/Presidente Prudente.

ANEXO B - Projeto aprovado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista, sob o número: 2.396.383 de 23/11/2017

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA A PARTIR DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: O OLHAR DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA

Pesquisador: PAULO ROBERTO BRANCATTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76922317.9.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.396.383

Apresentação do Projeto:

Este projeto consiste em uma pesquisa de doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada "Trajetórias de formação e atuação profissional construída a partir dos projetos de Educação Física Adaptada: o olhar dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal desta pesquisa consiste em identificar e analisar, desde a perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições que as participações nos projetos de Educação Física Adaptada promovem ao sujeitos para a formação e construção de trajetórias profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador informa que não há riscos aos sujeitos da pesquisa. Informa, também, que não haverá benefícios diretos, apenas que procurará verificar como os projetos de atendimento às pessoas com deficiências colaboram e enriquecem a vida dos estudantes que deles participam.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE



Continuação do Parecer: 2.396.383

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de pesquisa será desenvolvido no âmbito do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente. A princípio, o estudo será desenvolvido com o número de 10 profissionais egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP que participaram dos projetos de Educação Física Adaptada ao longo dos últimos 16 anos e que atuam na área da Educação Física Adaptada. Para tal fim, a investigação se baseará na abordagem qualitativa e no estudo com o método de História de Vida e Relatos Oraís. Entre os instrumentos de coleta de dados estão informados: registros escritos produzidos ao longo dos 16 anos de desenvolvimento dos projetos de Educação Física Adaptada no curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP; questionários; memorial descritivo e entrevistas. A análise dos dados, por sua vez, será feita de modo contínuo e processual, com base na análise de conteúdo, configurando-o como um estudo descritivo analítico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão adequadamente preenchidos e cadastrados no sistema.

Recomendações:

Nada a constar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a constar.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_978515.pdf	19/09/2017 10:42:28		Aceito
Outros	termoderesponsabilidade.pdf	19/09/2017 10:41:27	PAULO ROBERTO BRANCATTI	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	19/09/2017 10:40:17	PAULO ROBERTO BRANCATTI	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE03.pdf	19/09/2017	PAULO ROBERTO	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da Pesquisa: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA A PARTIR DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: O OLHAR DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FCT/UNESP

Nome do (a) Pesquisador (a): Paulo Roberto Brancatti

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: identificar e analisar, sob a perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP, as contribuições da participação em projetos de Educação Física Adaptada para a formação e construção de trajetórias profissionais.
2. Participantes da pesquisa: estão previstos 10 participantes.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) ouça sua história de vida a partir da vivencia acadêmica e posterior a formação inicial, sua carreira profissional na área da Educação Física Adaptada.
4. Sobre as entrevistas: estão previstos entrevistados com os 10 sujeitos num encontro coletivo que será agendado até o final do ano de 2017.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o papel dos projetos de atendimento às pessoas com deficiências na formação discente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa colaborar e enriquecer a formação dos estudantes em Educação Física, num compromisso cada vez maior com a educação esportiva de pessoas com deficiências, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. Pagamento: a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador