

Volume, 14, n. 1, ano, 2018

**SER FUTURO PROFESSOR SURDO-MUDO DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
escolha, compreensões e perspectivas**

Hugo Norberto Krug¹
Victor Julierme Santos da Conceição²
Marilia de Rosso Krug³
Rodrigo de Rosso Krug⁴
Cassiano Telles, Patric Paludett Flores⁵

RESUMO: Esta investigação objetivou analisar o ser futuro professor de Educação Física surdo-mudo enfatizando o motivo da escolha profissional, as compreensões sobre o significado de ser professor e da função do professor, bem como as perspectivas profissionais futuras a respeito da implicação da decisão de ser professor para a vida pessoal e profissional e sobre a pretensão de mercado de trabalho. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi uma entrevista semiestruturada. A interpretação das informações foi à análise de conteúdo. O participante foi um acadêmico surdo-mudo de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil. Concluiu-se que existe uma forte influência das experiências sócio-corporais do acadêmico estudado de quando ainda era estudante da educação básica, que determinaram a escolha profissional, bem como as perspectivas e ideias do significado de ser professor e do papel que este deve exercer na sociedade, bem como o desejo de ser professor de Educação Física, tanto na escola de surdos, quanto na escola de ouvintes.

Palavras-chave: Educação física. Formação de professores. Surdo-mudo.

**TO BE FUTURE TEACHER DEAF-MUTE OF PHYSICAL
EDUCATION: choice, understandings and perspectives**

ABSTRACT: This investigation aimed to analyze the to be future teacher deaf-mute of Physical Education emphasizing the reason for choosing professional, the understandings about the meaning of to be teacher and of teachers role, as well as professional perspectives future about the implications of the decision of to be teacher for personal and professional life and about the pretense of the job market. We characterize the research as qualitative descriptive of the case study type. The instrument used for data collection was a semi-

¹ Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM), Doutor em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFSM, Ex-Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado) da UFSM, Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado (UFSC); Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM); Professora da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

⁴ Doutor em Ciências Médicas (UFSC); Professor da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

⁵ Mestre em Educação Física (UFSM); Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Volume14, n. 1, ano 2018.

structured interview. The interpretation of information was content analysis. The participant was an academic deaf-mute of a degree course in Physical Education from a public university in southern Brazil region. We concluded that there is a strong influence of socio-body experiences of the academic studied of when he it was still student of basic education, that determined the choice profession, as well as the perspectives and ideas of the meaning of to be teacher and of paper that this can exert in society, as well as the desire of to be a Physical Education teacher, both in the schools deaf, as at the school of listeners.

Keywords: Physical education. Teacher formation. Deaf-mute.

1 AS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Segundo Nacajima (2013), a barreira que separa a maioria das pessoas surdas da vida escolar é a língua. Sem ouvir, a maioria não fala. São os surdos-mudos.

Convém lembrarmos que o debate sobre inclusão escolar e as questões que se referem à participação de pessoas com deficiência no ensino regular é decorrente da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e efetivada pela Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). A Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002), no Art. 1º coloca que é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O Art. 4º estabelece que os sistemas educacionais, federal, estaduais, municipais e Distrito Federal, devem garantir a inclusão do ensino de LIBRAS nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

Conforme Nacajima (2013), dados da Federação Nacional das Associações Para Valorização de Pessoas Com Deficiência (FENAVAPE) mostram que o número de surdos, no ensino superior, passou de 444, em 2007, para 1895, em 2009. Muitos desses surdos cursam Licenciaturas e tornar-se-ão professores, tanto de surdos, quanto de ouvintes. A autora destaca que o mesmo esforço que um aluno surdo faz para entender as estratégias de ensino dos ouvintes deverá ser necessário para os ouvintes entenderem o professor surdo e, isso será a outra metade da inclusão.

Bisol *et al.* (2010) colocam que é cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Dizem que o contexto universitário é desafiador para todos os estudantes. Dessa forma, os estudantes universitários, tanto surdos, quanto os ouvintes, terão pela frente escolhas, compreensões e perspectivas futuras a respeito da profissão.

Volume14, n. 1, ano 2018.

Nesse sentido, então, não pretendemos, nesta investigação, abordar os desafios dos sujeitos surdos-mudos para ingressarem no ensino universitário, nem como se adaptam num universo majoritariamente ouvinte, nem, tampouco, sobre as dificuldades de transitar entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa ou, sobre a importância de como aprendem, a partir da reorganização ou não das estratégias de ensino ou mesmo da forma eficaz ou não do intérprete de LIBRAS.

Estamos propondo e realizando um estudo com outro viés, o da formação profissional como um todo e para todos, isto é, abordando o seguinte problema de conhecimento: como se apresenta, para um acadêmico da Licenciatura em Educação Física surdo-mudo, as escolhas, as compreensões e as perspectivas que embasam o ser futuro professor?

Consequentemente objetivamos analisar o ser futuro professor de Educação Física surdo-mudo enfatizando o motivo da escolha profissional, as compreensões sobre o significado de ser professor e da função do professor, bem como as perspectivas profissionais futuras a respeito da implicação da decisão de ser professor para a vida pessoal e profissional e sobre a pretensão de mercado de trabalho.

Dada a necessidade de estudar o tema, levando em consideração a raridade de debates no campo da formação de professores de Educação Física, embasamos a justificativa da realização desta investigação, na busca pela compreensão de como o processo formativo se configura na percepção de um acadêmico surdo-mudo.

2 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa surgiu como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. A preocupação é com a caracterização do fenômeno, com as formas que se apresenta e suas variações, pois seu principal objetivo é a descrição. Conforme Fazenda (1989), a descrição é um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso enfatiza a interpretação em

Volume14, n. 1, ano 2018.

contexto. Já para Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse incide naquilo que ele tem de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes semelhanças com outros casos. Ainda consideramos pertinente citarmos Tomas; Nelson e Silverman (2007) que colocam que o estudo de caso caracteriza-se por buscar muitas informações sobre características específicas de um (indivíduo) ou de alguns participantes (instituições, organizações, uma escola, etc.).

Assim, nesta investigação, o caso estudado referiu-se a um acadêmico surdo-mudo de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil.

O instrumento de pesquisa foi uma entrevista semiestruturada (intermediada por um professor de LIBRAS). Sobre a entrevista Triviños (1987, p.146) diz que “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante”.

A interpretação das informações coletadas foi realizada pela análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p.42) como um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas: 1ª) a pré-análise, que envolve o contato com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos e a preparação do material; 2ª) a exploração do material, que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas; e, 3ª) o tratamento dos resultados, que corresponde à lapidação dos dados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos.

O participante foi um acadêmico surdo-mudo de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil. O mesmo é do sexo masculino, possui 25 anos de idade, tendo ingressado no ensino superior como cotista relacionado às pessoas com deficiência.

Volume14, n. 1, ano 2018.

Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas destacamos que o participante, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sua identidade foi preservada, pois lhe foi designado um nome fictício (**Alberto**).

3 OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões desta investigação foram explicitados e orientados pelo objetivo geral.

3.1 A escolha profissional

Ao abordarmos a temática da escolha profissional consideramos importante citarmos Tardif (2002) que afirma que as experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério, levam a compreender o sentido da escolha da profissão.

Dessa forma, ao mencionarmos a fala “[...] *adoro esportes. Gosto muito de futebol. Isto me levou para a Educação Física*”, percebemos que o ‘gosto pelos esportes’ foi o motivo da escolha profissional do **Alberto**. Isso pode ser corroborado por Krug e Krug (2008) que dizem que, o gosto pelos esportes é o principal motivo pelo qual às pessoas escolhem a Educação Física como profissão.

Também percebemos que esse gosto do **Alberto** pelos esportes está fortemente influenciado pelas ‘aulas da disciplina de Educação Física na educação básica’, pois sua fala indica isso: “[...] *lembro que na 8ª série, na escola de surdos, meu professor de Educação Física que era ouvinte, entregava a bola para que jogássemos futebol, gosto muito do futebol [...]*”. Segundo Krug (2010), pode-se inferir que um percurso de vida escolar na educação básica marcado pela prática de esporte, pode, e, certamente, deverá despertar o gosto pelo esporte. Esse gosto pode influenciar motivacionalmente o aluno da educação básica a escolher a Educação Física como profissão.

Almeida e Fensterseifer (2007) afirmam que um dos motivos que leva uma pessoa a escolher a Educação Física como profissão pode ser o gosto por essa disciplina na escola. Nessa perspectiva, Figueiredo (2008) em pesquisa realizada constatou que as experiências sociocorporais dos acadêmicos de Educação Física investigados, foram determinantes para a

Volume 14, n. 1, ano 2018.

escolha pelo curso que frequentavam. Entretanto, faz um alerta prevenindo o processo reducionista de encarar que as experiências sociocorporais, enquanto estudantes na escola, como elementos que influenciam de forma exclusiva e mecânica a escolha pelo se tornar docente. Porém, destaca que é impossível deixar de lado as evidências de que há uma estreita relação entre experiências anteriores das pessoas e suas escolhas.

Ainda é necessário mencionar Passos; Martins e Arruda (2005), que ressaltam que as escolhas também são marcadas pelas relações e muitas delas influenciam a escolha, são os caminhos traçados por outros que influenciam os percursos, os olhares, as decisões. Assim, dentre as pessoas que influenciam as escolhas profissionais sobressai a ‘figura do professor’.

Verificamos esse fato na fala do **Alberto**: “[...] na educação básica, na escola especial, também tive um professor de Educação Física surdo e isso me influenciou [...]”. Sobre isso, Passos; Martins e Arruda (2005) salientam que os professores dos ensinos, fundamental e médio, muitas vezes, não têm consciência do que podem provocar nos alunos. Destacam que alguns desses profissionais deixam lembranças positivas nos alunos, outros mostram caminhos árduos, que mesmo provocando desgostos, influenciam desejos secundários, por exemplo, fazer melhor, situações essas que influenciam a decisão da escolha profissional em ser professor. Nesse sentido, também Krug e Krug (2008) afirmam que a influência do professor de Educação Física, no tempo de aluno da educação básica, é um dos motivos que levam às pessoas a escolherem o curso de Educação Física.

Entretanto, ao refletirmos sobre esse contexto influenciador na escolha profissional do **Alberto** apoiamo-nos em Silva e Krug (2012), ao observarem que a Educação Física é reconhecida por trabalhar com o movimento e, é comum, encontrarmos em pesquisas sobre os motivos da escolha profissional o ‘gostar de esportes’ como justificativa para tal escolha, porém, temos que estar atentos às questões como o fato de que a Educação Física, ao ser um componente curricular obrigatório – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), tem um corpo de saberes que precisa ser trabalhado na escola, de forma que os alunos se aproximem reflexivamente da cultura corporal de movimento. Portanto, na Licenciatura em Educação Física, o esporte não pode ser visto como um fim em si mesmo, e que caracteriza e determina a Educação Física.

Notamos então, que foram diversas as influências que determinaram a escolha profissional do **Alberto** pela Educação Física e, nesse sentido, mencionamos Passos; Martins

Volume14, n. 1, ano 2018.

e Arruda (2005) que colocam que a escolha de uma profissão pode ter motivos diferentes para um mesmo aluno, ou a mesma razão para alunos diferentes.

É também interessante citarmos Bohoslavsky (1991) que diz que, a opção profissional expressa uma relação direta ou indireta com o passado, presente e futuro dos indivíduos, que devido à situação de escolha são redimensionados. A opção profissional também emerge de um contexto mais amplo, que diz respeito às ordens institucionais, familiar, escolar e da produção, com as quais o indivíduo estabelece relações.

Almeida e Fensterseifer (2007) reforçam que a escolha profissional não é uma tarefa fácil, é uma opção que se faz retomando os vários dias vividos durante a nossa constituição, enquanto sujeitos históricos e culturais, a partir dos encontros e desencontros com nossos interesses e intenções e, também, com os interesses e intenções de outros, o que medeia uma tomada de decisão. Isso fortalece uma tese já esboçada de que a escolha dos professores não é fruto apenas de uma decisão individual, mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Nesse direcionamento de raciocínio, Gonçalves (1992) diz que fatores de ordem pessoal e profissional concorrem para a escolha do ensino como profissão, pois ambos os aspectos estão presentes na escolha da carreira, sendo a predominância de uns sobre os outros, fruto de condições individuais e circunstanciais.

Dessa forma, percebemos que com o **Alberto**, a escolha profissional aconteceu num contexto semelhante ao que se dá com as pessoas ditas ‘normais’. Esse é um ponto muito importante. O acadêmico surdo-mudo parece ter sido muito atuante enquanto estudante da escola básica, principalmente na Educação Física. Esse movimento revela-se antagônico ao que é de costume acontecer. Normalmente debatemos possibilidades de inclusão, resultados de experiências que deram certo quanto à participação de todos nas aulas. No entanto, a efetiva inclusão é percebida quando a experiência de fato atravessa o sujeito, o toca e não apenas passa por ele (BONDIA, 2002).

3.2 Algumas compreensões sobre a profissão professor

Volume14, n. 1, ano 2018.

A respeito das compreensões sobre a profissão professor, consideramos importante abordar a compreensão do significado de ser professor e a compreensão da função docente. Lembrando que compreensão significa “a faculdade de entender. É o alcance, a abrangência” (LUFT, 2000, p.152).

3.2.1 A compreensão do significado de ser professor

Ao abordarmos a temática da compreensão do significado de ser professor, consideramos fundamental mencionar Goodson (1992), que afirma que, o ambiente sociocultural e as experiências de vida são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. Conforme quanto investimos, no nosso eu, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática e nossos significados.

Ao observarmos a fala “[...] *ser professor é transmitir para os alunos o conhecimento específico da disciplina [...]*”, percebemos que ser professor, para o **Alberto**, é ‘transmitir conhecimentos’ e isso, está em concordância com o estudo de Krug (2011), que constatou que o principal significado do ser professor de Educação Física na percepção de futuros professores é transmitir conhecimentos. Entretanto, ao refletirmos sobre essa compreensão de ser professor, verificamos que esse significado encontra suporte no ensino tradicional que, segundo Mizukami (1986), caracteriza-se por depositar no aluno, conhecimentos, informações, dados, etc., pois a educação é entendida como instrução e como transmissão de conhecimentos pelo professor.

Ainda é importante debatermos com Marcelo Garcia (1999), ao observar que os significados sobre o professor e sobre a sua docência, devem ser revisitados por que pode haver uma dissonância cognitiva entre o que pensa o futuro professor e o que o curso de formação preconiza. Já Krug (2005) coloca que existem diferentes significados de ser professor e que esses parecem emergir das frequentes crises de identidade do professorado, e dos cursos de formação, oriundos das mudanças sociais, e, isso leva os futuros professores à incertezas sobre sua profissão.

Krug (2011) diz que o significado de ser professor dos acadêmicos está relacionado ao contexto intelectual e social em que estão inseridos, pois a formação de

Volume 14, n. 1, ano 2018.

professores de Educação Física, há muito tempo, é influenciada por uma abordagem tecnicista. Entretanto, ainda segundo esse autor, ao estudar recentemente os significados do ser professor constatou a existência de contradições de significados, que representaram diferentes visões de educação. De um lado, significados que coincidem com a função do professor numa educação reprodutora da sociedade e, de outro, significados referentes a uma educação transformadora da sociedade. Assim, o momento atual retrata uma formação de professores de Educação Física que oscila entre uma abordagem técnica e uma abordagem transformadora.

Em consequência, compreendemos que o significado do ser professor do **Alberto** está inserido no contexto da maioria dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil.

3.2.2 A compreensão da função do professor

Ao abordarmos a temática da compreensão da função do professor, consideramos necessário citarmos Volpato *et al.* (2011), que colocam que ao longo do processo de formação, os acadêmicos, acabam construindo a sua forma de interpretar e representar a função docente no contexto da sociedade atual. O contato com as diferentes correntes de pensamentos sobre o processo de ensinar e aprender acaba dando condições para os acadêmicos atribuírem um sentido particular, próprio e, ao mesmo tempo, complementar e abrangente a respeito da função do professor.

De acordo com Tardif (2002, p.180),

[...] as faculdades de educação devem ter como missão demonstrar ao aluno a grande variedade de correntes e pensamentos que norteiam a educação atual para que possam reconhecer o pluralismo de saberes que fundam a cultura atual e por consequência a atividade educativa.

Nesse sentido, mencionamos a fala do **Alberto**, que expressa a sua compreensão a respeito da função do professor: “[...] é ensinar [...]”. Sobre essa compreensão, mencionamos Volpato *et al.* (2011) que dizem que, o ensino, historicamente, está atrelado à atividade docente. Ensinar é tarefa do professor, apesar de não ser unicamente, e está relacionado sempre com a formação dos sujeitos.

Volume14, n. 1, ano 2018.

Entretanto, ao refletirmos sobre essa compreensão da função docente do **Alberto**, citamos Tardif (2002, p.31), que diz que o professor “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, mas alerta que a função do professor não se reduz à transmissão de saberes constituídos. Como explica Freire (1996, p.25),

[...] ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Ainda é pertinente citarmos Lima (2012), que diz que para ser professor é essencial ter clareza que a função envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação. Entretanto, não podemos esquecer que, segundo Ferreira (1999), a ação do professor e seus atributos acompanham a evolução dos tempos, portanto, alteram-se em função das mudanças do mundo, tal como outras ações culturais.

Dessa forma, percebemos que a compreensão do **Alberto**, sobre a função do professor, está inserida no contexto atual da formação de professores de Educação Física no Brasil.

3.3 As perspectivas de futuro profissional

Sobre as perspectivas de futuro profissional, consideramos importante abordarmos as perspectivas de futuras implicações da decisão da escolha profissional para a vida pessoal e profissional, bem como as perspectivas futuras de mercado de trabalho. Lembrando que perspectiva significa “uma vista, um panorama” (LUFT, 2000, p.479).

3.3.1 As perspectivas de futuras implicações da decisão da escolha profissional para a vida pessoal e profissional

Ao abordarmos a temática das perspectivas de futuras implicações da decisão da escolha profissional para a vida pessoal e profissional, consideramos imprescindível mencionarmos Contreira *et al.* (2009), que afirmam que a formação inicial precisa orientar os

Volume 14, n. 1, ano 2018.

acadêmicos no sentido de perceberem que existe um entrelaçamento entre si mesmo e sua profissão. E, nessa perspectiva a fala do **Alberto** foi: “[...] *implica que irei muito bem, fazendo o que gosto [...]*”. Esse fato está em concordância com *Contreira et al. (2009)*, que constataram que, ‘sentir-se satisfeito fazendo o que gosta’ é uma das implicações para a vida pessoal e profissional da decisão de ser professor de Educação Física na compreensão de futuros professores.

Em relação a essa implicação, citamos *Feil (1995)*, ao mencionar que o gostar do que se faz é um fator determinante para que o professor faça bem o seu trabalho. Já *Cunha (1992)* salienta que é comum professores afirmarem que gostam muito do que fazem e que, certamente, repetiriam a opção profissional, se lhes fosse dado um novo optar. Os fatores de influência sobre a origem dessa opção são variados. Entretanto, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino.

Tardif (2002) diz que o professor é um ser existencial, e isso indica que é impossível separar a vida pessoal da vida profissional. Destaca que o professor está sujeito a inúmeras questões que podem interferir na sua atuação profissional e, portanto na construção de sua prática educativa, dentre estas se destaca a família, os grupos de participação, o trabalho. Enfim, ações do eu pessoal e do eu profissional.

Segundo Nóvoa (1992), a inter-relação pessoal-profissional, em que as fases da vida pessoal e profissional se entrelaçam, caracteriza-se como um processo complexo, pois envolvem momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e contradições, que, entendidas de forma construtiva e formativa passam a ser motivos de mudanças e transformações na carreira. Conforme *Krüger e Krug (2008)*, isso deixa claro que os sujeitos em formação e o meio social, influenciam-se mutuamente. Portanto, nessa perspectiva, os momentos e as marcas da vida pessoal e profissional estão intrinsecamente relacionados e determinam o modo como cada indivíduo percebe a si e seu entorno vivencial, acadêmico, profissional e pessoal.

Para *Abraham (2000)*, o professor é também uma pessoa. Assim, logicamente, a vida profissional se entrelaça com a pessoal (*CONTREIRA et al., 2009*).

O **Alberto** também manifestou que sua decisão da escolha profissional implica que terá que ter muita motivação e tempo para estudar muito, para aprender e ensinar os seus alunos. Eis a fala: “[...] *esta decisão de ser professor implica que deverei dedicar tempo de*

Volume 14, n. 1, ano 2018.

minha vida profissional para estudar muito e, assim, poder contribuir na formação dos alunos, mas isso, vai também interferir em tempo da minha vida pessoal. Assim, preciso ter motivação para isso”.

Esse fato está em concordância com Contreira *et al.* (2009), que constataram que, ‘ter que estudar muito’ é uma das implicações para a vida pessoal e profissional da decisão de ser professor de Educação Física na compreensão de futuros professores. Já Cunha (1992) diz que, para se trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isso não significa uma postura prepotente que pressupõe uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito. Segundo Cristino e Krug (2005), a busca por formação adequada necessita ser fundamental para os professores acompanharem as necessidades dos alunos e do mundo pós-moderno.

Dessa forma, percebemos que as perspectivas de futuras implicações da decisão da escolha profissional para a vida pessoal e profissional do **Alberto**, não difere do contexto das demais pessoas ditas ‘normais’.

3.3.2 As perspectivas futuras de mercado de trabalho

Ao abordarmos a temática das perspectivas futuras de mercado de trabalho, decidimos como pertinente citar Galindo (2005), que diz que no processo de surgimento e desenvolvimento da Educação Física no Brasil, pode-se considerar como ponto de partida e de entendimento comum, que a escola brasileira tem tido o papel histórico e fundamental de berço clássico para a atuação profissional.

Entretanto, a esfera escolar, devido a uma série de fatores, tornou-se, com o tempo, estreita para servir de único parâmetro concreto para a formação e exercício do profissional da Educação Física, que deveria, então, atender as exigências da sociedade (GALINDO, 2005). Nesse sentido, Oliveira (2000) destaca que, a evolução tecnológica e o agrupamento de grandes massas populacionais fizeram com que novas necessidades aflorassem. Entraram em cena os esportes fora do ambiente escolar, às atividades voltadas

Volume14, n. 1, ano 2018.

para a melhoria da saúde, o lazer e as abordagens empresariais da área como poderosos atrativos de mercado para o professor formado.

Assim, a partir de vários documentos oficiais do governo brasileiro, mas, principalmente, da regulamentação da profissão de Educação Física, em 1998 (BRASIL, 1998), surgiram às novas Licenciaturas e Bacharelados, como eixos de formação dos profissionais especializados que deveriam buscar espaço no mercado de trabalho, tanto dentro, quanto fora da escola.

Na instituição de ensino superior do **Alberto** existem os dois cursos de Educação Física, a Licenciatura e o Bacharelado. O **Alberto** é aluno da Licenciatura.

Nesse sentido, a respeito de suas perspectivas futuras de mercado de trabalho, o **Alberto** manifestou: “[...] desejo entrar no mercado de trabalho, ser professor de escola [...]”. Percebemos que essa fala do **Alberto** está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (CEFD, 2005) do curso frequentado pelo mesmo quando é destacado que o campo de trabalho do egresso do referido curso é a educação básica, secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.

Para Oliveira (2000), a Licenciatura em Educação Física, há muito, tem garantido um mercado que absorve sua força de trabalho, que é a escola.

Em outras palavras, o **Alberto** definiu, com mais clareza, o tipo de escola que tem como perspectiva de futuro trabalho: “[...] inicialmente penso em ser professor de Educação Física na escola de surdos, mas, também penso futuramente ser professor de escola de ouvintes [...]”.

Assim, de certa forma, a perspectiva de futuro mercado de trabalho do **Alberto** está coincidente com o projetado por Nacajima (2013), de que muitas pessoas surdas escolhem o magistério como profissão e que pretendem se tornar professores, tanto de surdos, quanto de ouvintes e que isso é a outra metade da inclusão.

Dessa forma, percebemos que a perspectiva de futuro mercado de trabalho do **Alberto**, não difere do contexto dos demais colegas de profissão.

4 AS CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Volume14, n. 1, ano 2018.

Pela análise das informações obtidas, constatamos que: a) **quanto à escolha profissional**, foram identificados três motivos influenciadores da escolha profissional do **Alberto**: 1) ‘o gosto pelos esportes’; 2) ‘a influência das aulas de Educação Física da educação básica’; e, 3) ‘a influência do professor surdo-mudo de Educação Física da educação básica’. Esses motivos deixaram evidente a forte influência do cotidiano escolar da disciplina de Educação Física na escolha da área de atuação profissional pelo **Alberto**. Esse fato está em concordância com Almeida e Fenstersfeifer (2007), que destacam que, um dos motivos que leva uma pessoa a escolher a Educação Física como profissão, podem ser as relações da pessoa com a disciplina na escola; b) **quanto às compreensões sobre a profissão professor**, identificamos que para o **Alberto**, ‘transmitir conhecimentos’ é o significado de ser professor e que a função docente ‘é ensinar’. Essas compreensões deixam evidente a influência do ensino tradicional que deve ter permeado o percurso de vida escolar básica do **Alberto**, pois esse caracteriza a educação como transmissão de conhecimentos pelo professor, isto é, o professor tem a função de ensinar os conhecimentos sistematizados e acumulados pela sociedade. Esse fato está em concordância com Silva e Krug (2010) que afirmam que, as significações sobre o professor e sobre a sua docência são construídas muito antes de frequentar uma aula, pois temos uma representação do que seja professor com base nos saberes construídos, ao longo de nossas histórias de vida, onde nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência. Entretanto, é importante salientar que um curso de formação de professores deve ter a capacidade de alterar os significados prévios dos estudantes que forem inadequados a uma educação atual e de qualidade. A respeito disso, Ilha e Krug (2008) destacam que, os cursos de formação de professores têm a função de proporcionar aos acadêmicos, disciplinas, conhecimentos, estágios, experiências, que possibilitem uma base teórica-prática atualizada para atuarem no contexto escolar; e, c) **quanto às perspectivas de futuro profissional**, foram identificadas duas futuras implicações da decisão da escolha da Educação Física como profissão para a vida pessoal e profissional do **Alberto**: 1) ‘fazer o que gosta’; e, 2) ‘ter muita motivação e tempo para estudar muito para aprender e ensinar os seus futuros alunos’. Também identificamos que o **Alberto** possui ‘a escola’ como futuro mercado de trabalho, estando em coerência com o objetivo do curso frequentado. Assim, no direcionamento apontado pelas constatações mencionadas

Volume14, n. 1, ano 2018.

anteriormente, concluímos que as informações analisadas contribuiriam para compreendermos que existe uma forte influência das experiências sociocorporais do **Alberto** reconhecidas quando ainda estudante da educação básica. Tal influência é decorrente do cotidiano da disciplina de Educação Física, via conteúdo (esporte), exemplo de professores de Educação Física, em especial aquele que também era surdo-mudo. Tal fato despertou o interesse pelas experiências vivenciadas que atravessaram a trajetória de vida do pesquisado. Para isso levamos em consideração a proximidade entre o professor e o estudante, onde exemplos despertaram as perspectivas e ideias do conceito de ser professor e do papel que este deve exercer na sociedade, bem como o desejo de ser professor de Educação Física, tanto na escola de surdos, quanto na escola de ouvintes.

A partir das constatações deste estudo, inferimos que as escolhas, as compreensões e as perspectivas profissionais do acadêmico surdo-mudo estudado, em quase nada difere dos seus colegas de profissão ditos ‘normais’. E, nesse sentido, lembramos Bisol *et al.* (2010) que num estudo sobre a vivência de estudantes surdos, do ensino superior, em contexto de inclusão, constataram que, a comunicação desses em aula e o envolvimento com a aprendizagem são semelhantes à de seus colegas ouvintes.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **El ensiñante es tambien una persona**: conflitos y tenciones em el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000.

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.13-36, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.139, p.147-172, 2010.

BOHOSLAVSKI, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

Volume14, n. 1, ano 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9393**, de 22 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 9.696**, de 1º de setembro de 1998.

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

CEFD. **Projeto político-pedagógico**, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/cefd/index.php/graduacao/2-uncategorised/86-grade-licenciatura> . Acesso em: 10 jul. 2016.

CONTREIRA, C. B. et al. As implicações da decisão de ser professor de Educação Física para a vida pessoal e profissional: a compreensão dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.77, p.1-7, nov./dez., 2009. Disponível em: <http://www.boletimef.org/biblioteca/2610/Implicacoes-da-decisao-de-ser-professor-de-...> . Acesso em: 20 set. 2016.

CRISTINO, A. P. R.; KRUG, H. N. A construção de saberes reflexivos sobre corpo, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física Escolar. In: KRUG, H. N. (Org.). **Saberes e fazeres na Educação Física**. Santa Maria: [s.n.], 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIL, I. T. S. **A formação docente nas séries iniciais do primeiro grau**: repensando a relação entre a construção do conhecimento por parte do professor e o modo como ensina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

FERREIRA, L. M. **Os bons professores formadores de profissionais de Educação Física**: características pessoais, histórias de vida e práticas pedagógicas, 1999. Monografia (Especialização em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sócio-corporais e formação docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.01, p.85-110, 2008.

Volume14, n. 1, ano 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, A. G. Mercado de trabalho da Educação Física: um breve ensaio sobre os impactos da regulamentação profissional. **Revista FA 7**, Fortaleza, v.3, n.2, p.63-92, 2005.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Editora Nacional, 1968.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

ILHA, F. R. S.; KRUG, H. N. O desafio de ser professor de Estágio Curricular Supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-7, jul., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/ser-professor-no-estagio-curricular-supervisionado-durante-a-formacao-inicial-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. Desvelando a atuação profissional em Educação Física através da trajetória acadêmica. In: KRUG, H. N. (Org.). **Os professores de Educação Física e sua formação.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

KRUG, H. N. Os significados de 'ser professor' de Educação Física em situação de serviço. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, IX, 2005, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2005.

_____. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.141, p.1-10, feb., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 7 fev. 2016.

_____. Os significados de 'ser professor' de Educação Física na percepção dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.152, p.1-5, ene., 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/os-significados-de-ser-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 jan. 2016.



Volume14, n. 1, ano 2018.

KRUG, R. de R.; KRUG, H. N. Os diferentes motivos da escolha da Licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.123, p.1-9, ago., 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 8 ago. 2016.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, a.XVIII, v.22, n.23, p.151-169, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. **MiniDicionário Luft**. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NACAJIMA, R. **Minoria surda que estuda sai da sala especial para regular**, 2013. Disponível em: <http://www.ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html>. Acesso em: 09 out. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. A. B. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.8, n.4, p.45-50, 2000.

PASSOS, M. M.; MARTINS, J. B.; ARRUDA, S. M. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.3, p.471-482, 2005.

SILVA, A. R.; KRUG, H. N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.140, p.1-6, ene., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-da-formacao-profissional-na-educacao-fisica.htm> . Acesso em: 25 jan. 2016.



Volume14, n. 1, ano 2018.

_____.; _____. As trajetórias formativas de acadêmicos do curso de Licenciatura da UFSM: contribuições na constituição do ser professor. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.7, n.4, p.1027-1052, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1026>. Acesso em: 19 abr. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, G. et al. Desafios da profissão e problemas na formação de professores na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.223-245, 2011.