REVISTA ESPAÇO

n. 64

período jan-jun

ano 2026

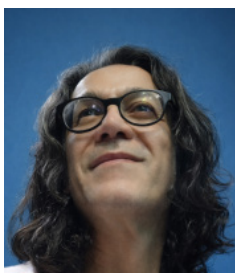
O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) SURDO E OS DESAFIOS PARA INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL

The deaf Physical Education (PE) teacher and the challenges of entering the professional field





Rodrigo Ribeiro Nascimento[1]





Neil Franco[2]

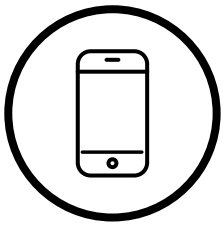
[1] Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil; Capes; nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

[2] Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil; neilfranco010@hotmail.com

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este estudo teve como objetivo analisar relatos sobre as experiências profissionais de professores de Educação Física (EF) surdos – sujeitos que se constituíram docentes em meio a uma série de desafios. As teorias pós-críticas e pós-estruturalistas subsidiaram as análises. Metodologicamente, foi realizado cruzamento entre múltiplas fontes de dados. Com a participação de 2 professores, os dados empíricos foram construídos através de aplicação de formulário (*Google Forms*) e entrevista. As entrevistas foram baseadas no método de entrevista narrativa *on-line* síncrona. Dentre as primeiras experiências profissionais relatadas, compreendeu-se que ambos passaram por instituições de Educação Especializada e Regular, além de atuaram em projetos esportivos. Concluiu-se que esses professores resistiram às adversidades encontradas e exerceram a docência, indicando que é possível amparar o docente surdo em suas primeiras experiências profissionais na área da EF, caso exista interesse político.
Palavras-chave: Surdez; Formação docente; Educação Física; Professor surdo.

ABSTRACT
This study aimed to analyze the professional experiences of deaf Physical Education (PE) teachers—subjects who became teachers amidst a series of challenges. Post-critical and post-structuralist theories supported the analyses. Methodologically, multiple data sources were cross-referenced. With the participation of two teachers, empirical data were gathered through a questionnaire (Google Forms) and interviews. The interviews were based on the synchronous online narrative interview method. Among the first professional experiences reported, it was understood that both had worked in Specialized and Regular Education institutions, in addition to working on sports projects. It was concluded that these teachers withstood the adversities they encountered and continued to teach, indicating that it is possible to support deaf teachers in their first professional experiences in PE, if there is political interest.
Keywords: Deafness; Teacher training; Physical Education; Deaf teacher.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/BrmO9-wKkpk?si=8GvbaTP7jpao6W7W

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que contextualiza histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física (EF) surdos. No presente artigo, afunilamos o tema para abordar as experiências profissionais desses professores com a prática docente (formal e informal), incitando um debate sobre os desafios enfrentados por eles para inserção no âmbito profissional.

É fundamental promover o debate sobre tal temática. A atenção teórica e política conotada a esse assunto é restrita e as produções acadêmicas e os documentos oficiais que orientam as primeiras experiências profissionais desses docentes são escassos. Entretanto, tratam-se de sujeitos que, em alguns momentos de suas vidas, subverteram normas e padrões sociais e educacionais e, mesmo em meio a obstáculos e desafios, conseguiram exercer a docência. De tal modo, defendemos que (caso haja disposição política) é possível resguardar uma atuação profissional inicial e continuada de qualidade para professores surdos.

Neste texto, lançamos um olhar sociocultural para a surdez, tal como discute Carlos Skliar (1999, 2016). Compreendemos que as pessoas surdas são aquelas que experimentam o mundo visualmente e, independentemente de sons, significam sua existência através das experiências visuais, desvelando nuances sobre as múltiplas formas de existência humana.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

Para consubstanciar esses apontamentos iniciais, destacamos que, advindos com os anos 2000, uma série de documentos oficiais são relevantes para a temática dos professores surdos, por exemplo: a Lei n° 10.436/2002 (ou Lei de Libras), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma expressão de linguagem específica e uma forma de comunicação das pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2002); a Portaria n° 3.284/2003, que resguarda o intérprete de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2003); o Decreto n° 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e torna obrigatório o ensino da língua em todos os cursos de formação de professores (Brasil, 2005); e a Lei n° 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para as Pessoas com Deficiência (PCD) nas instituições federais de ensino (nos cursos técnicos e superiores) (Brasil, 2016).

A partir dessas e outras normativas, ocorreu um crescimento em relação ao ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior. Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2006, foi apontado que, em 2003, o número de surdos em IES era de apenas 665. Já em 2004 o número subiu para 974 e, em 2005, chegou a 2.428. Em 2013, o Censo Educacional Superior desvelou que já eram 8.676 alunos surdos cursando uma graduação, dados apontados por Claudia Bisol *et al.* (2010), Noemi Ansay (2010) e Ana Santana (2016).

No entanto, investigações apontam que as IES não estão preparadas para receber estudantes surdos; tal situação reverbera tanto na inserção quanto na continuidade nos estudos, como desdobrado por Cláudia Leucas e Guilherme Oliveira (2013). Os principais entraves estão relacionados à comunicação, à ausência do intérprete e à imposição da língua portuguesa (Bisol *et al*., 2010; Anasy, 2010; Santana, 2016).

Dois fatos circunstanciam tal problemática: o primeiro é a falta de disposição política para assumir a responsabilidade de se formar docentes de EF surdos; e o segundo é a pouca expressividade teórica identificada na literatura preocupada em discutir o tema e considerar soluções pedagógicas.

Sustentamos a afirmação do primeiro fato a partir de uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) de 2019 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em EF (DCNEF) de 2018. Os documentos reconhecem a necessidade que sejam formados professores para atuarem com alunos com deficiência, no entanto, discussões sobre a formação de professores com deficiência ainda não são abordadas (Brasil, 2018, 2019).

Entendemos que as DCNFP/2019 e as DCNEF/2018 ao desconsiderarem a existência de professores surdos e, ao mesmo tempo, debater sobre a formação de professores para atuarem com alunos surdos, considera-os, exclusivamente, em uma posição de discentes, longe da ascensão de professores. Tal constatação desvela contradições entre essas Diretrizes e outros documentos oficiais que reconhecem e fomentam a existência dos surdos nos cursos de formação de professores.

Em relação à graduação em EF, outras problemáticas são acrescidas à situação vivenciada pelos surdos no Ensino Superior. Historicamente, em acordo com José Chicon (2008), a formação em EF compreende o corpo como uma máquina e uma entidade puramente biológica, dissociada da natureza e da cultura. Por herança da modernidade, trata-se de uma área arraigada de pressupostos do rendimento físico. Nesse raciocínio, o corpo surdo é visto como uma máquina incompleta, quebrada e falha.

Além da falta de disposição política para se formar o docente surdo, um segundo fator constituinte dos problemas que encara a pessoa surda no Ensino Superior, na graduação em EF e na atuação profissional com a docência na área, é o pouco respaldo teórico sobre a temática na literatura. Dado que constatamos por meio de uma revisão bibliográfica.

Vinícius Fin, Eduardo Carmona e Janice Mazo (2015) corroboram com tal apontamento.

Os autores realizaram investigação bibliográfica sobre surdez e EF em diversas bases de dados da área (periódicos, anais de congressos e bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras), entretanto, não destacam produções relacionadas à formação de professores de EF surdos. Neste trajeto, Hugo Krug *et al.* (2018) reforçam que publicações sobre surdez e EF ainda são incipientes, sobretudo no campo da formação docente.

Partindo dessas premissas, este estudo tem como **objetivo geral** problematizar experiências profissionais de professores de EF surdos, lançando um olhar sobre suas práticas docentes no contexto formal e informal, evidenciando os desafios enfrentados por eles na inserção no âmbito profissional.

Desse modo, evidenciamos a seguinte **questão de pesquisa**: Quais desafios podem ser evidenciados em relação à prática profissional de docentes de EF surdos, em contexto formal e informal de ensino?

Ademais dessa parte introdutória, o texto se estrutura em mais 4 partes: uma especificando o trajeto metodológico; outra, as análises e discussões; seguida das considerações finais e, por fim, as referências do estudo.

TRAJETO METODOLÓGICO

Esta investigação tem abordagem metodológica qualitativa. Trata-se de uma pesquisa aberta à imprevisibilidade, inexatidão e subjetividade, bem como à manifestação de uma multiplicidade de significados que são distantes de qualquer compreensão objetiva sobre a vida social. Desvelando que o conhecimento não precede a pesquisa, ambos são constituídos entre a equipe pesquisadora, os sujeitos que produzem seus significados e os eventos que emergem no processo investigativo, importando haver constante movimento dialógico e de ressignificação (González Rey, 2010).

Para encontrar os sujeitos da pesquisa contamos com informantes-chave e formamos uma cadeia de referência para identificar professores de EF surdos, processo que Juliana Vinuto (2014) conceitua como "bola de neve". De tal forma, foi possível identificar 9 sujeitos elegíveis ao estudo e conseguimos entrar em contato com 8 deles.

Paralelamente à identificação dos professores, submetemos o projeto de pesquisa ao comitê de ética[3]. Após parecer de autorização do comitê, em meados de 2021, organizamos as etapas metodológicas de interação com os professores, através de um formulário *online* e entrevista.

1 Primeira etapa de interação com os sujeitos

Antes de estabelecermos contato com os professores, um formulário por meio do *Google Forms* foi elaborado, com a intenção de acessar dados factuais sobre eles – anexado ao formulário destacamos o TCLE e sua respectiva tradução em Libras.

O formulário contou com 7 partes temáticas e 47 perguntas, havendo questões abertas e fechadas. Não era obrigatório responder nenhuma das questões, podendo deixar campos sem resposta, sem que fosse prejudicada a participação do sujeito na etapa. Solicitamos a revisão do questionário a duas intérpretes de Libras com intuito de certificarmos que estabeleceríamos uma ponte de comunicação viável.

A primeira parte do documento é referente à Apresentação da Pesquisa e Registro de Anuência dos participantes por via do TCLE. A segunda se destinava à Identificação Pessoal.

[3] O projeto aprovado está cadastrado na Plataforma Brasil/Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob protocolo CAAE: 46586821.6.0000.5147, no ano de 2021.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

A Formação Escolar e Acadêmica foi o foco da terceira parte. Na quarta parte, o interesse foi compreender se eram formados em outro curso superior além da EF. Na quinta, indagou-se sobre a formação em âmbito de pós-graduação. Na sexta parte e última parte, enfocou-se a atuação profissional na área da EF.

Com sujeitos elegíveis à pesquisa identificados e o formulário pronto, nosso passo seguinte foi contatá-los. Para isso, entendemos que seria necessário a construção de um recurso que estivesse afinado à linguagem estabelecida e aprovada pelas pessoas surdas (aquela que perpassa as experiências do corpo e do movimento). Ou melhor dizendo, precisávamos falar a língua desses sujeitos, a língua de sinais. Com o auxílio de intérprete de Libras, construímos um vídeo convite[4] - um vídeo curto, com duração de 1:05 minutos. No vídeo, convidamos os professores para participarem da investigação. Associado ao vídeo, um texto breve e com linguagem coloquial também foi enviado.

O formulário, juntamente ao vídeo e texto convite, foram enviados a 8 professores através de número de *Whatsapp, Facebook* ou *Instagram*. Três não responderam ao convite (um deles não visualizou a mensagem). Dois responderam, mas não manifestaram interesse em participar da pesquisa – um disse ter pouco tempo e o outro problematizou a extensão do formulário e as questões de cunho pessoal que teria que responder. Um conversou brevemente conosco sobre sua atuação profissional com a EF via *Whatsapp*, mas não se interessou em responder o formulário ou conceder entrevista.

Temos como hipótese que a realização desta investigação por via de uma equipe pesquisadora ouvinte pode ter sido uma das razões pela qual a grande maioria dos sujeitos identificados não se interessou em participar. Destacamos, porém, que nenhum deles relatou tal desconforto. No entanto, essa é uma questão que aparece na fala de um dos professores que entrevistamos nesta pesquisa. Segundo ele: quando entrou na Associação dos Surdos da sua cidade, os surdos “puros” (aqueles que se comunicam apenas em Libras) demonstravam alguma resistência a ele, visto que ele é oralizado (Goulart, 2022).

Dois sujeitos responderam o formulário e manifestaram interesse em participar da entrevista, sendo descritos no quadro adiante.

Quadro 1. Caracterização dos professores

Identificação[5]	Eduardo dos Reis	Andy Goulart
Idade	49	36
Identidade de gênero	Masculino	Masculino
Identidade sexual	Heterossexual	Heterossexual
Cor/Raça	Branca	Branca
Estado civil	Casado	Solteiro
Classe social	Classe média	Classe média
Nível de escolaridade	Doutorando	Especialista
Onde reside	Uberlândia/MG	Curitiba/PR
Região	Sudeste	Sul
Forma de comunicação	As duas línguas	As duas línguas
Origem da surdez	Doença ou acidente	Genética
Quando ficou surdo	Entre 1 e 4 anos	Desde o nascimento
Outros surdos na família	A esposa	01 tio

Fonte: Autores, 2022.

[4] Link do Vídeo Convite para participação na pesquisa: https://youtu.be/j4XozAuQmpM.

[5] Foram dados nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa, um deles escolheu um nome com o qual se identifica e o outro deixou tal escolha a critério da equipe pesquisadora.

Diante do quadro, compreendemos que se tratam de dois professores que galgaram alto nível educacional (pós-graduação), além de se identificarem como pessoas do gênero masculino, heterossexuais, de etnia branca, classe média, que vivem nas regiões sudeste e sul do país e que possuem afinidade com ambas as línguas (Libras e o português oralizado).

2 Segunda etapa de interação com os sujeitos

Por meio das entrevistas estabelecemos diálogos e reflexões com os professores, os quais narraram suas histórias educacionais e formativas, experiências profissionais e outras questões sobre a relação entre a família e a surdez. Com o material discursivo em mãos, iniciamos as análises (com inspiração dos estudos pós-estruturalistas).

Elegemos a entrevista como instrumento metodológico visto que, de acordo com González Rey (2010), no processo investigativo é de suma importância haver a comunicação e o diálogo, em especial por meio de "conversações".

Os dois sujeitos que responderam ao formulário também manifestaram interesse em participar da etapa de entrevista. Após analisarmos as respostas dos professores no formulário, o que fizemos foi entrar em contato com eles por via do *whatsapp* para combinar um dia e horário que melhor os atendia para serem entrevistados. Primeiramente, entrevistamos Eduardo dos Reis, no dia 20 de dezembro de 2021, e, subsequentemente, no dia 04 de janeiro de 2022, Andy Goulart.

As entrevistas ocorreram de forma *on-line,* por meio da plataforma *Google Meet.* O método que utilizamos é denominado por Jeane Félix (2014) como "entrevistas narrativas *on-line* síncronas" e consiste em um diálogo entre pesquisador e sujeito virtualmente e em tempo real, podendo ser feito em salas de bate-papo ou por meio de ferramentas de comunicação instantâneas. Também tivemos como inspiração a pesquisa de Bisol *et al.* (2010), na qual as autoras entrevistaram estudantes surdos no ensino superior e contaram com o suporte de intérprete de Libras e instrumentos de gravação.

As duas entrevistas foram realizadas na presença do pesquisador e do orientador, de uma intérprete de Libras e do sujeito de pesquisa a ser entrevistado (individualmente). Os envolvidos conversaram em tempo real, através do *Google Meet.* Elegemos tal plataforma em razão de haver fácil acesso e a possibilidade de gravar as entrevistas.

Os sujeitos escolheram responder em Libras ou oralizando. Para Eduardo dos Reis, que escolheu responder em Libras, a intérprete fez as traduções simultaneamente. Para Andy Goulart, que escolheu se manifestar predominantemente de forma oral, a intérprete fez algumas interferências pontuais para explicar dúvidas e dar informações. As entrevistas foram registradas através da ferramenta de gravação do *Google Meet,* do gravador de áudio do *Whatsapp* e do aplicativo *oCam* - disponibilizado gratuitamente na internet.

As entrevistas duraram entre 50 e 60 minutos e tiveram um roteiro pré-definido e 3 blocos temáticos de questões. No primeiro bloco, o foco foi na relação dos participantes com a surdez, a origem de sua surdez, a lida da família com a surdez, a relação que possuem com a comunidade surda e a trajetória escolar que tiveram durante a Educação Básica. No segundo, a graduação em EF foi o eixo norteador, além de outros cursos formativos que porventura realizaram, seja de graduação ou pós-graduação.

Por fim, o terceiro bloco foi quanto à trajetória profissional dos sujeitos na docência em EF, definindo o foco analítico deste artigo, em que abordaremos suas experiências profissionais (formal e informalmente) e os desafios enfrentados por eles nesse processo.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

O PROFESSOR DE EF SURDO E SUA INSERÇÃO NO CAMPO PROFISSIONAL

Focando na atuação profissional de Reis e Goulart na área da EF, antecipamos que eles possuem poucas experiências com a área da EF na educação formal. Isso porque: para Goulart, a EF não formal se constituiu como espaço de atuação profissional; e Reis atua na Educação Superior formal direcionado aos aspectos que envolvem a surdez, com o ensino de Libras.

Assim, para debater sobre a atuação profissional desses professores com a docência em EF, discorreremos sobre as experiências profissionais vividas por eles durante e após o curso de graduação em EF. Sendo assim, dois eixos de discussão compõem esta seção: no primeiro, debateremos as experiências pedagógicas vividas pelos professores durante o curso de graduação, mais especificamente no período de estágio, na Educação regular e com a Educação Especializada; e, em seguida, abordaremos as experiências profissionais vividas pelos professores com a área esportiva (durante ou após a graduação em EF).

1 Experiências pedagógicas na educação formal

Reis conta que a sua experiência mais próxima da prática pedagógica com a EF na educação formal foi no período de estágio, com crianças ouvintes (Educação Regular) e com crianças surdas (Educação Especializada), em escolas localizadas em Uberlândia/MG. Goulart realizou estágio em um Colégio Militar de Curitiba/PR com (Educação Regular) e em uma APAE da mesma cidade (Educação Especializada). Vivências relatadas a seguir:

> Eu fui para uma escola fazer o estágio, primeiro em uma escola de alunos ouvintes, tinha um professor junto comigo lá. Eram crianças de 8, 9 e 10 anos. Quando eu as vi, eu pensei assim: “gente, que bagunça!” Eu ficava preocupado, pedindo para as crianças olharem para mim e o professor ficava olhando. Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam, eu pensei: “gente, o professor lá fora falando e as crianças conseguiram se enfileirar e comigo as crianças numa teimosia”, eu não conseguia organizar as crianças (Reis, 2021).

> Lá tinha esgrima, e toda uma programação que você tem que seguir. O professor não deixa você dar aula, você tem que seguir aquele roteiro. As crianças perguntavam se o meu aparelho (se refere ao aparelho auditivo) era chiclete. Eu conversava com eles, explicava a situação, às vezes, eu falava errado, daí eles riam de mim, mas eu relevava porque são crianças, crianças inocentes, tem que ter a paciência de explicar (Goulart, 2022).

A exposição de Reis nos leva a interpretar que ele não se viu atuando profissionalmente naquele lugar, não houve identificação profissional. Isso pode ter ocorrido porque o professor já havia outro campo de atuação profissional consistente, a Libras. Possivelmente, ele não se sentiu motivado a sair de um campo seguro e ir para outro campo, com o qual não teve uma primeira experiência positiva.

Devemos considerar outra situação relevante, visto que os professores surdos apontam uma série de entraves em relação à formação no Ensino Superior, relacionados à falta de preparo institucional. A vivência de Reis no estágio não foi acompanhada com a devida atenção que um aluno surdo deve ter. O professor não relatou a presença de nenhum programa ou iniciativa institucional que tivesse o objetivo de dar suporte a ele nessa fase.

Segundo Dijnane Iza e Samuel de Souza Neto (2015), a experiência do estágio pode acarretar frustrações ao estudante em formação, levando muitos a desistirem de atuarem profissionalmente na área em que estão prestes a se formar. Para o docente surdo, os desafios são ampliados, pois ele não compartilha do mesmo universo comunicacional dos seus alunos (geralmente ouvintes). Como trazido no relato de Reis, ele sentia dificuldade para se comunicar e organizar os alunos. Tal barreira, somada à falta de amparo da IES, pode ter contribuído

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

para o afastamento desse professor da docência.

No que se refere a Goulart, compreendemos que sua experiência no Colégio Militar foi diferente da vivência de Reis em uma escola pública. Primeiramente, em relação à organização das aulas, Goulart apenas acompanhava as aulas do professor supervisor; segundo, pela diversidade de conteúdos que eram trabalhados naquela escola, como a esgrima, por exemplo.

A educação dos Colégios Militares brasileiros pode ter um campo de experiências pedagógicas mais vasto, visto que são escolas privadas e mantidas por verbas públicas. No entanto, essas escolas não podem ser acessadas por quaisquer crianças e jovens, apenas por filhos de militares ou por crianças que demonstram ter aptidão nas provas de seleção, a exemplo do Colégio Militar de Juiz de Fora (Brasil, 2023).

Ressaltamos que indícios no relato de Reis apontam que a escola em que ele cumpriu estágio também adotava alguns métodos militares, onde se lê: "Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam". Graças à herança militarista que carrega a EF, muitos professores e práticas pedagógicas ainda são baseadas em tal modelo contemporaneamente. Entretanto, como discute Chicon (2008), a EF militarizada desconsidera as subjetividades discentes, tentando homogeneizá-las, além de ser responsável por reforçar gestos preconceituosos e excludentes em relação aos alunos com deficiência.

Em relação às indagações das crianças sobre o aparelho auditivo de Goulart e a estranheza delas em relação ao jeito do professor de falar, esses fatos expostos revelam que ter um professor surdo foi algo inusitado para esses alunos, um professor que é diferente dos demais, é diferente da identidade docente hegemonicamente aceita e aprovada pela sociedade.

Segundo Silva T. (2000), identidade e diferença são conceitos intimamente relacionados, que dependem um do outro para existirem. De tal modo, nossa identidade é aquilo que somos, a forma como nós nos definimos, e as diferenças são as características destoantes da nossa noção de identidade. Acreditamos que os alunos, por se reconhecerem, hegemonicamente, como ouvintes e por lidarem corriqueiramente com outros professores ouvintes, sentiram um certo estranhamento ao se depararem com uma identidade diferente da norma (um professor surdo).

Assim, em acordo com Guacira Louro (2003), acreditamos que Goulart tenha despertado um estranhamento para aqueles alunos, por essa razão, como estranho, ele ficou à margem de relações de poder (e discursivas) que se manifestaram em tal experiência. Ele era visto como um sujeito "excêntrico", que, de acordo com a autora, é aquele que está distante do centro, da identidade central.

Por ser assim, não há indícios de que o professor tenha tido a oportunidade de contribuir para que aquelas crianças passassem a compreender e a respeitar as particularidades de um sujeito surdo. Duas razões parecem indicar essa proposição. Primeiro, ele não estava inserido em um contexto pedagógico como o que é proposto por Silva (2020), que oportunize os educandos reconhecerem e refletirem sobre as noções de identidade e diferença. Segundo, Goulart não era o professor regente e estava à margem de relações de poder, ou seja, o professor ouvinte é a figura "central" de autoridade.

Diante dos debates trazidos sobre as vivências dos professores com a Educação Regular, compreendemos que é importante haver políticas educacionais de suporte e apoio ao professor em período de formação (nos estágios) e ao recém-formado, auxiliando-o em suas primeiras experiências. Sobretudo, para os professores surdos, sujeitos que já passam por uma série de adversidades na graduação, as quais se ampliam quando tentam atuar profissionalmente (Iza; Souza Neto, 2015).

É importante ressaltar também a dificuldade de se trabalhar nas escolas públicas brasileiras (tal como trazido no relato de Reis). Como discutido por Guiliana Viggiano (2019),

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

nessas escolas existem muitos alunos – que são advindos de realidades sociais distintas – para apenas um professor, que, muitas vezes, é mal remunerado e precisa desempenhar jornadas de trabalho exaustivas para complementar a sua renda.

Muitos desafios existem e circunstanciam a prática docente com a Educação Regular. De forma semelhante, a Educação Especializada também apresenta alguns impasses e contradições na experiência pedagógica prática.

Sendo assim, inicialmente dialogaremos sobre a experiência de Reis, em uma escola especializada para crianças surdas, e, na sequência, enfocaremos as experiências de Goulart, em uma APAE. Reis relata que:

> Na escola para surdos eu pensei que eu conseguiria me adaptar, por ser um ambiente mais de surdos, mas foi a mesma coisa, na verdade foi até pior. Foi pior porque as crianças tinham 7 ou 8 anos (mais ou menos), eu tentava os chamar, mas como chamar as crianças surdas? Não podia oralizar! Eu precisava ir em cada um, olhar para cada criança surda e pedir para que elas olhassem para mim, ah eu não consegui ensinar não! (Reis, 2021).

A partir da fala de Reis, compreendemos que, mesmo que ele possa ter se visto e se projetado naquelas crianças (por ser surdo), ele encarou um grande desafio na escola para surdos. A educação que ele teve em sua vida (instruída ao desenvolvimento da oralidade e da Libras) era diferente da educação que aquele contexto propunha (apenas em Libras). Esse dado reforça o caráter fluido e subjetivo das identidades surdas (nenhum surdo é igual ao outro).

O maior desafio exposto por Reis foi em relação à comunicação (assim como na Educação Regular). Ao tentar projetar profissionalmente as experiências educacionais que ele teve ao longo de sua vida em uma escola de Educação Especializada, que enfocava o desenvolvimento da Libras e solicitava que o professor se comunicasse apenas em tal língua, foi gerada uma certa frustração no professor. Assim, tratava-se de um lugar que exigia uma prática pedagógica diferente.

Já Goulart, vivenciou experiência com a Educação Especializada em uma APAE da sua região, com crianças com múltiplas deficiências.

> Eu já tive a experiência de fazer estágio em uma escola especial da APAE. Ali é tenso, porque não tem comunicação verbal, você precisa se comunicar apenas com o olhar, até você aprender isso demanda um tempo. Tinha aluno que se deitava no chão, ele queria se comunicar comigo e não conseguia, eu perguntava a ele o que ele queria falar, pedia para mostra ou indicar alguma coisa, eu batia palmas e, ainda assim, ele não falava (Goulart, 2022).

Assim como a experiência de Reis com a Educação Especializada, Goulart expõe que para atuar na APAE era necessário desenvolver uma comunicação através do olhar (que não fosse apenas gestual ou verbal), mesmo que o seu trabalho não fosse apenas com crianças surdas. Indica-se que o olhar é um recurso pedagógico de fundamental importância para o professor, sobretudo para a atuação profissional com as deficiências.

A comunicação com o olhar é uma qualidade potentemente desenvolvida por pessoas surdas. Skliar (1999, 2016) considera que os surdos são sujeitos que conotam ao olhar e as imagens são de fundamental relevância, sendo a experiência visual seu principal veículo para estar na sociedade como seres produtores de cultura. Assim, por meio do olhar, das imagens e do instinto visual, é possível produzir cultura, comunicar com pares, edificar e ampliar línguas e linguagens.

Os relatos de Reis e Goulart nos levam a refletir que os estágios curriculares deveriam

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ser um pilar básico para a formação dos graduandos em EF, visto que são as primeiras experiências profissionais desses sujeitos com a prática docente na área. Entretanto, para ambos professores, as vivências no período de estágio contribuíram (principalmente) para que eles entendessem que a educação formal não era um local em que gostariam de atuar.

Muitos fatores influenciam a desvalorização da educação formal enquanto um campo de atuação profissional para os professores surdos, por exemplo, a disposição (ou a indisposição) política, a falta de documentos oficiais sobre a formação de professores de EF surdos e as barreiras que esses sujeitos encontram em suas primeiras experiências profissionais. A somatória desses fatores auxilia para que a formação e a atuação profissional desse professor seja frágil. São geradas frustrações que os fazem desistir do caminho da docência.

Por certo, a formação docente de Reis e de Goulart não contemplava os elementos necessários para uma atuação profissional na área, sobretudo por se tratar da preparação de docentes surdos. Além disso, devemos ressaltar que tanto a prática profissional em uma escola de Educação Regular quanto a atuação em uma escola de Educação Especializada apresentam lacunas e desafios.

No item a seguir discutiremos sobre as experiências profissionais com a área esportiva vividas pelos professores durante e após a graduação em EF.

2 Experiências pedagógicas na educação informal

Em relação às experiências profissionais dos professores após a graduação em EF, ambos atuaram com projetos de treinamento esportivo na Associação dos Surdos de suas cidades. Reis também trabalhou em um clube da região.

Goulart é um professor que teve grande destaque em sua atuação com o esporte. Durante sua trajetória ocupou o cargo de Diretor do Esporte (por praticamente 10 anos) na Confederação Esportiva de Surdos do seu estado, foi Conselheiro Fiscal e Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino. Já Reis, após terminar a graduação em EF, foi trabalhar como treinador de futsal em um clube. Desenvolveu voluntariamente um projeto de treinamento de futsal na Associação dos Surdos de Uberlândia-MG.

A afinidade com os esportes é uma motivação que faz com que muitos estudantes da Educação Básica optem por cursar a graduação em EF. Tal lógica também se manifesta no universo dos surdos, como discutido por Leucas e Oliveira (2013) e Krug *et al.* (2018), o que também foi constatado nas experiências de Goulart e Reis.

A EF recorrentemente é tratada como sinônimo de esporte, quando, na verdade, o esporte é um conteúdo da área, dentre outros conteúdos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para EF de 1997, tal lógica se reforça graças à herança de um discurso militarista e médico-higienista, fortemente aprovado no Brasil dos anos de 1950.

Contudo, de acordo com Chicon (2008), esse olhar "esportivizador" da área é muito problemático, sobretudo para os alunos com deficiência e com outros tipos de necessidades educacionais especiais. De acordo com o autor, os alunos com deficiência foram considerados como improdutivos, sendo deixados à margem das práticas corporais e do desenvolvimento da cultura corporal por muito tempo, graças à noção de que o corpo humano deveria ser perfeitamente treinado e render sucesso no âmbito esportivo.

Ainda assim, devemos reforçar a relevância dos esportes na trajetória pessoal e profissional dos 2 professores, sobretudo de Goulart, que foi atleta de handebol e construiu uma progressão profissional como professor e treinador esportivo. O esporte rendeu a ele projeção profissional e condições de se sustentar após terminar a faculdade – juntamente com outro emprego em uma multinacional. Pelo viés do esporte, o professor obteve muitas conquistas, por exemplo, cargos profissionais de destaque em âmbito nacional. Assim como

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

realizou diversos projetos e sonhos: viajar para outros países e liderar equipes esportivas com destaque internacional.

Reis não seguiu o mesmo caminho que Goulart. Apesar de também ter se envolvido com os esportes e com o treinamento esportivo, esse não foi o fio condutor de suas experiências profissionais após a graduação em EF. Reis optou por trilhar uma segunda graduação e se dedicou com veemência à docência e ao ensino da Libras.

Mesmo tendo vivido experiências positivas com os esportes, Goulart ressalta que não atuaria com a educação escolar, visto ser um setor mal remunerado, optando por exercer a função de *Personal Trainner* (treinador particular em academias e clubes).

O entendimento do professor sobre a educação escolar não é incoerente. De acordo com Viggiano (2019), sobre o descaso com a educação escolar no Brasil, evidencia-se três aspectos principais, segundo dados disponibilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, quais sejam: as desigualdades sociais, a desvalorização do professor (o que influi na má remuneração desse profissional) e a atmosfera negativa do ambiente escolar.

Magda Pozzobon, Fénita Mahendra e Angela Marin (2017) destacam algumas classificações tidas como responsáveis pelo fracasso escolar brasileiro, em que múltiplos fatores estão envolvidos no tema, por exemplo, a influência familiar, da sociedade e do cenário político.

Juntamente à desvalorização da educação brasileira, é relevante debater sobre a fragmentação da carreira docente de EF. Muitas críticas vigoram na literatura em relação as DCNEF/2018, uma vez que o documento respalda tal separação (Cruz *et al*., 2019). Sobre esse tema, Silva T. (2000) resgata a crítica pós-estruturalista feita por Derrida em relação à noção de estruturas sociais baseadas em binarismos. Essas divisões são aparatos linguísticos que tentam organizar estruturalmente as coisas do mundo. No entretanto, um dos polos da dicotomia sempre será privilegiado e outro renegado, por exemplo, entre ouvinte ou surdo, na noção estrutural da linguagem, o polo ouvinte é socialmente privilegiado.

Esse mesmo raciocino é válido para refletirmos sobre a situação da formação em EF, visto que, trata-se de uma área que não pode ser separada entre ciências biológicas (ou da saúde) e humanas (sociais / pedagógicas). A EF é uma área que se respalda teoricamente nesses dois campos do conhecimento – além de outros mais – e que se constitui a partir de ambos os saberes.

Diante desses desafios evidenciados, advindos da educação básica à graduação em EF, é inegável que o estudante surdo que acessa tal etapa ainda é um sujeito que possui certo "privilégio social, econômico e educacional" em relação a grande maioria. Destacamos tal dado a partir de uma fala de Goulart, que manifestou pesar e tristeza sobre a situação de muitos surdos que nunca tiveram contato com uma educação de qualidade e imbricada no desenvolvimento da comunicação, seja a Libras ou a oralização. De acordo com o professor, esses sujeitos são impedidos de desenvolverem uma língua ou algum meio de comunicação, passando pela sociedade sem poderem manifestar os seus significados, produzirem cultura e dizerem as coisas que sentem.

Tal como expõe Silva (1997), o predomínio da linguagem oral é um constructo histórico, social e cultural. Atualmente, a língua de sinais também tem ganhado destaque e força política e social, sobretudo no âmbito das comunidades que compartilham a cultura surda.

Nesse ínterim, Reis e Goulart são sujeitos que subvertem o binarismo entre Libras e português oralizado, visto que se tratam de professores que se encontram "entre" discursos que são distintos. E, a partir desse compartilhamento de experiências constituem as suas próprias identidades, histórias e trajetórias.

Diante das discussões empreendidas, é importante discutir sobre a melhoria da educação brasileira, da Educação Básica ao Ensino Superior. As políticas educacionais de incentivo à educação inclusiva precisam lançar olhar atento às crianças e jovens (sobretudo os mais

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

vulneráveis economicamente, oportunizando-os a desenvolverem sua comunicação e construírem seus sonhos e objetivos futuros). Já o Ensino Superior tem como responsabilidade apoiar os jovens a se desenvolverem profissionalmente, oferecendo recursos necessários para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caminhos conclusivos, evidenciamos o questionamento que sustentou esta investigação: Quais desafios podem ser evidenciados em relação à pratica profissional de docentes de EF surdos, em contexto formal e informal de ensino?

Em busca de reflexões quanto à questão, consideramos que quatro situações são substanciais no que aflige à formação do docente de EF surdo, quais sejam: indisponibilidade legislativa para apoiar meios de inclusão e continuidade nos estudos em nível superior de discentes surdos; pouco material bibliográfico (pesquisas, livros, artigos etc.) preocupados em discutir questões referentes aos surdos no Ensino Superior e na prática profissional docente em EF; necessidade de reestruturar a sociedade e a educação brasileira para abranger diferenças indentitárias, compreendendo a necessidade de se propor novos métodos pedagógicos e investimento na área da Tecnologia Assistiva, desfazendo barreiras físicas, atitudinais e culturais; e, principalmente, é necessário sanar questões e problemas que estruturalmente afetam a educação brasileira e impactam diretamente o universo dos surdos e dos ouvintes.

Há pouca disposição política (legislativa) e investigativa para se resolver os problemas educacionais brasileiros relacionados ao graduando e ao professor surdo de EF. Assoma-se a isso que pesquisas já produzidas e legislações em vigor, muitas vezes existem apenas na teoria, não conseguem ser validadas no cotidiano educacional, visto que uma série de obstáculos estruturais obstruem o valor prático desses estudos e documentos.

Ainda assim, devemos nos ater que a formação docente de Reis e de Goulart não contemplava os elementos necessários para uma atuação profissional na área, sobretudo por se tratar da preparação de docentes surdos. Porém, importa ressaltar que a maioria das dificuldades atravessadas pelos professores nas escolas em que atuaram são dificuldades de vivência real da prática docente, independentemente de ser surdo ou ouvinte.

Dessa forma, a contextualização sobre as histórias e trajetórias profissionais de Reis e Goulart com a docência em EF nos revela que para a proposição de rumos educacionais e profissionais que sejam inclusivos e que acolham o docente surdo em tal contexto, é preciso, antes, investir na correção das defasagens estruturais existentes na educação brasileira.

Não há como falar em uma educação que seja efetivamente inclusiva até que problemáticas forjadas nas bases do nosso país sejam corrigidas, por exemplo: desigualdade social extrema; famílias em condição de miséria; analfabetismo; baixa remuneração da classe docente e carga-horária exaustiva. Não há educação inclusiva enquanto a educação básica e superior (de forma geral) ainda não é prioridade.

REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 120-136, 2010. Disponível em: [http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175] Acesso em: 11 out. 2025.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt] Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. **Conheça o CMJF**. CMJF. 4 abr. 2023c. Disponível em: https://cmjf.eb.mil.br/conheca-cmjf.php. Acesso em: 11 out. 2025.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **D.O.U.**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **D. O. U.**, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação. **D. O. U.**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Portaria n° 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **D. O. U.**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CNE nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3760/2123] Acesso em: 11 out. 2025.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. Disponível em: [https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408/pdf] Acesso em: 11 out. 2025.

FÉLIX, J. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais na educação e na saúde. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 23-48.

FIN, V.; CARMONA, E. K.; MAZO, J. Z. A produção de conhecimento acerca da pessoa surda na área da Educação Física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 1-7, jul./set. 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-27, 2010.

KRUG, H. N. et al. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 01-19, 2018. Disponível em: [https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/49405/25288] Acesso em: 11 out. 2025.

LEUCAS, C. B.; OLIVEIRA, G. L. As experiências de um aluno surdo no curso de graduação em educação física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, n.18, 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2013. p. 1-11.

LOURO, G. L. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/vCKgzC7TyrCzNyhyKVvZkrf/?format=pdf&lang=pt] Acesso em: 11 out. 2025.

SANTANA, A. P. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Tamworth, v. 16, n. s1, p. 85-88, 2016. Disponível em: **[**https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128] Acesso em: 11 out. 2025.

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 3-15, dez. 1997. Disponível em: [http://seer.ines.gov.br/index.php/revistaespaco/article/view/159] Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: [https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644] Acesso em: 11 out. 2025.

SKLIAR, C. et al. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VIGGIANO, G. **3 pontos para entender por que o Brasil evoluiu (mas não muito) em educação**. Galileu. 4 dez. 2019. Disponível em: **[**https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/12/3-pontos-para-entender-por-queo-brasil-evoluiu-mas-nao-muito-em-educacao.html] Acesso em: 11 out. 2025.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144] Acesso em 11 out. 2025.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.23-36
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons