

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESPERANÇANDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS**

VITÓRIA

2025

FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESPERANÇANDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Linha de Pesquisa: Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S168f SALLES, FLAVIANE LOPES SIQUEIRA, 1978-
FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: : ESPERANÇANDO POSSIBILIDADES
INCLUSIVAS / FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES. -
2025.

241 p. : il.

Orientadora: Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Formação Permanente. 3. Inclusão. I.
Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos.
III. Título.

CDU: 796

FLAVIANE LOPES SIQUEIRA SALLES


**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESPERANÇANDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.


Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Vitória/ES, 19 de dezembro de 2025.


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRAÇAS CARVALHO SILVA DE SA**
Data: 25/02/2026 14:11:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof^ª Dr^ª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO**
Data: 23/02/2026 11:41:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Prof^ª Dr^ª Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **DENISE MEYRELLES DE JESUS**
Data: 23/02/2026 18:48:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª Dr^ª Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA APARECIDA DIAS**
Data: 21/02/2026 12:13:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª Dr^ª Maria Aparecida Dias
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA LIMA COIMBRA**
Data: 18/02/2026 11:28:43-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª Camila Lima Coimbra
Universidade Federal de Uberlândia MG

AGRADECIMENTOS

A **Deus, princípio e fim de toda sabedoria**,
fonte de todo entendimento e luz que ilumina o pensar.
Foi em Teu silêncio que encontrei direção,
e em Teu amor, a força que me sustentou nos dias de cansaço e incerteza.
Em cada página escrita, senti Teu sopro de vida,
lembrando-me de que “do Senhor vem a sabedoria”
e que todo conhecimento é dom recebido para servir e amar.

À **minha família**, porto seguro da minha existência,
que acreditou quando as forças rareavam
e me amou com gestos simples e presença constante.
Vocês são parte de cada conquista,
porque me ensinaram que sonhar também é um ato coletivo.

À professora **Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá**,
minha orientadora e fonte de inspiração,
por acreditar em mim quando o caminho parecia árido,
por conduzir-me com generosidade, sensibilidade e firmeza.
Sua escuta amorosa e olhar freireano sobre o mundo
fizeram dos momentos de orientação um verdadeiro encontro formativo.

Às professoras: **Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo**,
Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, **Dr^a. Maria Aparecida Dias**
e Dr^a. Camila Lima Coimbra, meu reconhecimento e gratidão profunda.
Cada uma, em sua singularidade, foi farol no percurso,
inspirando-me a compreender que educar é também um ato ético, político e amoroso.
Ao **Prof. Dr. José Francisco Chicon**,
meu reconhecimento pelo carinho, pela confiança e pelo incentivo.

Ao **coletivo aprendente de professores/as**,
meu chão de partilhas,
onde a teoria encontrou morada na prática,
onde a palavra se fez diálogo e a esperança se fez ação.

Ao **Grupo de Pesquisa NEPEFI**,
espaço de reflexão e afeto,
onde a pesquisa se fez viva, crítica e comprometida.
A cada encontro, aprendi que pensar com o outro
é também um modo de cuidar e de transformar o mundo.

Agradeço a todos que, com fé, ternura e coragem,
partilharam comigo a travessia do aprender e do pesquisar.
Seguimos entre sonhos utópicos e esperanças,
tecendo saberes que nascem do encontro e florescem no afeto,
porque, como nos ensinou Paulo Freire,
ninguém se forma sozinho; é na amorosidade da caminhada partilhada
que nos fazemos mais humanos — em permanente devir.

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (Freire, 1992).

RESUMO

Este estudo objetivou compreender e problematizar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus; Vieira; Effgen, 2014), os avanços, desafios e desdobramentos de um processo formativo permanente desenvolvido coletivamente em um contexto escolar, envolvendo professores de Educação Física e outros profissionais da Educação, com ênfase na promoção de ações inéditas, viáveis e inclusivas. Ancorada em Paulo Freire (1967, 1968, 1979, 1992, 1996) e em autores, como Nóvoa (2002, 2007) e Araújo e Esteves (2017), a pesquisa buscou superar modelos tecnicistas de formação docente, concebendo-a como um espaço-tempo de produção de saberes. A pergunta norteadora da investigação foi: como se constitui a formação permanente, em contexto escolar, que mobiliza professores/as de Educação Física para a reflexão crítica e colaborativa sobre práticas inclusivas? Para responder a essa esquestão, o estudo desenvolveu quatro frentes principais: a) conhecer e problematizar o perfil formativo e as concepções de docência e inclusão dos profissionais envolvidos; b) analisar as *situações-limite* que atravessam as práticas pedagógicas inclusivas em contexto escolar; c) produzir e refletir sobre os movimentos *inéditos-viáveis* desenvolvidos coletivamente; e d) discutir os desdobramentos do processo formativo na escola, em relação à promoção de práticas inclusivas na Educação Física. A investigação foi realizada entre 2022 e 2023, envolvendo professores/as de Educação Física, profissionais da educação especial e pedagogos/as de uma escola de ensino fundamental no município de Cariacica/ES. O percurso metodológico foi delineado em cinco movimentos formativos: a) conhecendo e compreendendo o coletivo-aprendente; b) mapeando as *situações-limite*; c) a constituição dos círculos formativos; d) o entrelaçar das ações (reflexão rigorosa e coletiva sobre a *práxis*, rumo aos *inéditos-viáveis*); e e) o seminário final em defesa da Formação Permanente no contexto escolar. A análise dos dados utilizou dois enfoques complementares: 1) a análise de conteúdo (Bardin, 2016) para dados de caráter mais quantitativo e 2) a abordagem crítico-emancipatória, orientada pelos conceitos de ação-reflexão-ação, escuta sensível (Barbier, 2002), implicação e perlaboração (Macedo, 2012). Os conceitos de implicação e perlaboração, oriundos da Etnopesquisa Implicada, foram fundantes, permitindo que pesquisadora e participantes reconhecessem e elaborassem dimensões afetivas, políticas e sociais de seu engajamento, ampliando a compreensão e a transformação da realidade. Os resultados evidenciaram que as trajetórias formativas são atravessadas por múltiplos sentidos atribuídos à docência e à inclusão, revelando a importância de processos reflexivos que desestabilizam certezas e mobilizam novas compreensões. Os avanços manifestaram-se na

perlaboração das *situações-limite*, que impediam ações inéditas-viáveis e inclusivas, reafirmando o contexto escolar como o *locus* primordial para a produção de saberes e para a transformação da realidade. Conclui-se que a Formação Permanente constitui um processo dinâmico, dialógico, coletivo e crítico que, ao mobilizar diferentes atores do sistema educacional, promove um engajamento coletivo que valoriza diversificados saberes e potencializa a criticidade docente na criação de *inéditos-viáveis* para uma Educação Física inclusiva. O desenvolvimento deste estudo, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, demonstrou que o movimento formativo, inerente ao inacabamento humano (Freire, 1996), exige um compromisso ético e uma implicação política permanente dos sujeitos no enfrentamento de estruturas tecnicistas e de ações capacitistas no ambiente escolar, reafirmando a Formação Permanente como um projeto essencial de transformação da realidade escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Permanente; inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to understand and problematize, through collaborative-critical action research (Barbier, 2002; Jesus; Vieira; Effgen, 2014), the advances, challenges, and developments of a permanent training process developed collectively in a school context, involving physical education teachers and other education professionals, with an emphasis on promoting innovative, viable, and inclusive actions. Anchored in Paulo Freire (1967, 1968, 1979, 1992, 1996) and authors such as Nóvoa (2002, 2007) and Araújo and Esteves (2017), the research sought to overcome technical models of teacher training, conceiving it as a space-time for the production of knowledge. The guiding question of the investigation was: how is ongoing training constituted in a school context that mobilizes physical education teachers for critical and collaborative reflection on inclusive practices? To answer this question, the study developed four main fronts: a) to understand and problematize the training profile and conceptions of teaching and inclusion of the professionals involved; b) to analyze the limiting situations that cross inclusive pedagogical practices in a school context; c) producing and reflecting on the unprecedented viable movements developed collectively; and d) discussing the developments of the training process in schools in relation to the promotion of inclusive practices in physical education. The research was conducted between 2022 and 2023, involving Physical Education teachers, special education professionals, and educators from an elementary school in the municipality of Cariacica, Espírito Santo. The methodological path was outlined in five training movements: a) knowing and understanding the collective learner; b) mapping the limit situations; c) constitution of the training circles; d) the intertwining of actions (rigorous and collective reflection on praxis, towards the unprecedented-viable); and e) the final seminar in defense of permanent training in the school context. The data analysis used two complementary approaches: 1) Content Analysis (Bardin, 2016) for more quantitative data and 2) the critical-emancipatory approach, guided by the concepts of action-reflection-action, sensitive listening (Barbier, 2002), implication, and perlaboration (Macedo, 2012). The concepts of implication and perlaboration, derived from Implicated Ethnographic Research, were founding, allowing the researcher and participants to recognize and elaborate on the affective, political, and social dimensions of their engagement, broadening their understanding and transformation of reality. The results showed that the formative trajectories are traversed by multiple meanings attributed to teaching and inclusion, revealing the importance of reflective processes that destabilize certainties and mobilize new

understandings. Advances were manifested in the elaboration of extreme situations that prevented unprecedented, viable, and inclusive actions, reaffirming the school context as the primary locus for the production of knowledge and the transformation of reality. It is concluded that continuing education is a dynamic, dialogical, collective, and critical process that, by mobilizing different actors in the educational system, promotes collective engagement that values different types of knowledge and enhances teacher criticality in the creation of unprecedented and viable approaches to inclusive physical education. The development of this study, through collaborative-critical action research, demonstrated that the formative movement, inherent to human incompleteness (Freire, 1996), requires an ethical commitment and permanent political involvement of the subjects in confronting technical structures and capacitative actions in the school environment, reaffirming continuing education as an essential project for transforming the school reality.

Keywords: Physical Education; Continuing Education; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma de estratégias de buscas nas bases de dados (CAPES e BDTD)	69
Figura 2 – Nuvem de palavras a partir dos títulos das teses	74
Figura 3 – Formação inicial dos orientadores (as) das teses selecionadas	110
Figura 4 – Espiral de ação-reflexão	115
Figura 5 – Ações Capacitistas	157
Figura 6 – As contribuições da formação	175
Figura 7 – O estudante K. anteriormente nas aulas de Educação Física	190
Figura 8 – A inclusão na aula de Educação Física	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses distribuídas por unidade da Federação	75
Gráfico 2 – Distribuição das teses por IES (2008-2021)	78
Gráfico 3 – Distribuição das teses por ano de publicação (2008-2021)	80
Gráfico 4 – Distribuição das teses por Programas de Pós-Graduação	81
Gráfico 5 – Identificação quanto aos procedimentos	86
Gráfico 6 – Vínculo profissional	131
Gráfico 7 – Quando o tema inclusão perpassou a trajetória acadêmico-profissional	137
Gráfico 8 – As aulas de Educação Física favorecedoras de práticas inclusivas	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
F. C	Formação Continuada
Laefa	Laboratório de Educação Física Adaptada
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nepefi	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Inclusão
Pae	Público-Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Plano Político-Pedagógico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO.....	24
2 PROBLEMATIZANDO OS MARCADORES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA	41
2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	43
2.2 O CENÁRIO QUE ENVOLVE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	48
3 UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA	58
3.1 O CAMINHO PERCORRIDO NO ESTADO DA ARTE	62
3.2 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	69
3.3 REFLEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE OS RESULTADOS.....	71
3.3.1 Interpretação dos resultados quanto aos aspectos gerais das teses selecionadas.....	72
3.4 ANÁLISE DAS TESES SELECIONADAS: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE ESPERANÇA E TRANSFORMAÇÃO.....	87
3.4.1 A Formação Permanente: o que nos revelam as pesquisas quanto as situações-limite atravessadoras de práticas pedagógicas inclusivas.....	88
3.4.2 A Formação Permanente em frente à inclusão: as ações inéditas e viáveis reveladas pelas pesquisas selecionadas em diálogo com a perspectiva freireana..	91
3.5 ALGUMAS REFLEXÕES ATRAVESSADORAS DA FORMAÇÃO PERMANENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA A PARTIR DAS TESES SELECIONADAS.....	94
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	98

4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	99
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	105
4.3	DELINEAMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA ESPERANÇA.....	114
4.3.1	Primeiro movimento: Conhecendo e compreendendo o coletivo-aprendente da pesquisa.....	117
4.3.2	Segundo movimento: Mapeando as <i>situações-limite</i> no/para/com o coletivo aprendente.....	119
4.3.3	Terceiro movimento: Constituição dos círculos formativos — um encontro com a Esperança.....	121
4.3.4	Quarto movimento: O entrelaçar das ações — o movimento reflexiva, rigoroso e coletivo sobre a <i>práxis</i> rumo a promoção de inéditos-viáveis.....	123
4.3.5	Quinto movimento: O seminário final — em defesa de uma formação permanente no contexto escolar	124
5	O ENTRELAÇAR DOS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	127
5.1	CONHECENDO E COMPREENDENDO O COLETIVO-APRENDENTE DA PESQUISA.....	128
5.2	IDENTIFICANDO OS TEMAS GERADORES: O ENCONTRO COM AS <i>SITUAÇÕES-LIMITE</i>	138
5.3	A CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS FORMATIVOS: UM ENCONTRO COM A ESPERANÇA.....	153
5.3.1	Primeiro círculo formativo: O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia escolar.....	154
5.3.2	Segundo círculo formativo: Educação inclusiva no contexto escolar — do modelo médico ao modelo social	159
5.3.3	Terceiro círculo formativo: A Formação Permanente de professores/as como um caminho para práticas de colaboração no contexto escolar.....	164
5.3.4	Quarto ciclo formativo: Práticas pedagógicas inclusivas na EMEF Esperança.....	167
5.3.5	Quinto e sexto ciclo formativo: Práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de	

	Educação Física.....	169
6	A FORMAÇÃO PERMANENTE E A PRÁXIS INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES, RUPTURAS E POSSIBILIDADES NA EMEF ESPERANÇA.....	178
6.1	A LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE: CONDIÇÃO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE.....	180
6.2	A CONSTITUIÇÃO COLETIVA DO SABER: ESCUTA, DIÁLOGO E COMPROMISSO ÉTICO COM A INCLUSÃO.....	186
6.3	O SEMINÁRIO FINAL E A CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO HUMANO.....	193
7	CONSIDERAÇÕES DESTE ESTUDO: TRAVESSIAS DE UM CAMINHAR INACABADO.....	200
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICES	226
	Apêndice A — Termo Livre Esclarecido	227
	Apêndice B — Questionário Semiestruturado	230
	Apêndice C — Roteiro do 1º grupo focal	234
	Apêndice D — Quadro 1: Teses a partir dos Programas de Pós- Graduação e alguns apontamentos necessários	235
	ANEXOS	237
	Anexo A — Carta de autorização à direção escolar	238
	Anexo B — Carta de autorização à Secretaria Municipal de Educação	239

APRESENTAÇÃO

Minha¹ trajetória acadêmica e profissional, imersa na compreensão da Educação Física, a partir de uma perspectiva inclusiva, tem sido orientada pela constante busca em problematizar os possíveis avanços, atravessamentos e as *situações-limite*² que emergem da constituição dos processos formativos de professores/as de Educação Física. Ao reconhecer a exclusão social como um fenômeno sócio-histórico, construído ao longo do tempo por meio de mecanismos de recalçamento nas diferentes esferas sociais, a educação na perspectiva da inclusiva se posiciona como uma abordagem essencial para compreender a dialética inerente aos processos de exclusão e inclusão.

Nessa perspectiva, compreendo que a exclusão não é uma condição estática, mas um processo dinâmico e relacional, que se tece nas interações humanas e nas estruturas sociais. Conforme Sawaia (2011, p. 9), trata-se de um “[...] processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela”. Reconhecer essa complexidade é reconhecer também que a exclusão não se limita somente à ausência de acesso, mas também se revela nas práticas cotidianas de marginalização, silenciamento e negação das diferenças. É diante dessas realidades que se fortalece minha implicação com a educação inclusiva. Não como um campo de estudo distante, mas como uma escolha ética e política, orientada pelo compromisso de tecer espaços educativos que acolham, escutem e legitimem os diferentes marcadores sociais presentes na sociedade. Acreditar na inclusão é, portanto, acreditar na potência transformadora da escola pública, da qual me constituo docente com a inacabada tarefa de humanizar o mundo pela via da educação.

O enfrentamento das dinâmicas de exclusão, evidenciadas pelas *situações-limite* descritas ao longo desta pesquisa, fundamenta e justifica o conceito de inclusão adotado neste estudo. A inclusão é, aqui, compreendida como um movimento ético-político e socialmente implicado que transcende a mera inserção dos sujeitos nos espaços escolares e busca sua transformação nas dimensões individuais e coletivas da vida social.

Tal perspectiva requer a desconstrução das estruturas capacitistas e a reinvenção contínua da sociedade e, por conseguinte, da escola, de modo a reconhecer e acolher a diversidade humana como valor fundante. Nesse horizonte, igualdade e diferença se articulam como

¹Opto por empregar a primeira pessoa do singular nesta seção para evidenciar minha implicação pessoal, bem como meu percurso profissional e acadêmico.

²Conceito elaborado por Freire (1968) que será explicitado melhor no decorrer do trabalho.

elementos indissociáveis de um paradigma educacional sustentado pelos princípios dos direitos humanos (Sá et al., 2019; Brasil, 2008).

Assim, o conceito ultrapassa a mera noção de equidade formal ao considerar e problematizar as condições históricas e sociais que geram e perpetuam a exclusão, tanto no interior quanto no exterior do ambiente escolar (Brasil, 2008).

Não sendo possível separar o meu ofício de educadora da minha existência histórica e do meu compromisso com a realidade social em que me insiro, assumo de forma explícita minha implicação com essa temática. Tal posicionamento não se configura como transferência de responsabilidades, mas como um ato movido pela curiosidade epistemológica que, inerente à docência, impulsiona à investigação e ao constante (re)pensar da prática.

É na *práxis*³ coletiva tecida cotidianamente no chão de uma escola pública, que busco anunciar e fazer germinar a radical utopia, tal como concebida por Freire (1968). Não se trata de um sonho ingênuo ou ideal abstrato e distante, mas de um horizonte histórico concreto, que nos convoca a ir à raiz das desigualdades para transformá-las. Nesse momento, convido a uma educação inclusiva alicerçada, simultaneamente, na indignação ética diante da exclusão e na esperança crítica de que a transformação da realidade constitui um projeto historicamente possível, construído pela ação consciente e solidária dos sujeitos.

A Formação Permanente de professores/as atravessa toda a minha trajetória profissional e acadêmica, nascendo de uma profunda inquietação em compreender por que se revela tão desafiador promover esse processo no contexto escolar, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Essa caminhada reflete o conceito de implicação adotado neste estudo (Barbier, 2002), no qual reconheço o vínculo psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional que me une ao objeto de pesquisa. Mais do que um recurso metodológico, a implicação constitui, para mim, uma via de humanização e de transformação da realidade, que mobiliza o olhar sensível e crítico sobre as experiências vividas pelos sujeitos. É nessa travessia entre o pessoal e o coletivo que a formação se faz em constante movimento de aprender, desaprender e (re)criar sentidos.

É fundamental destacar que a Formação Permanente a que me refiro está alicerçada no conceito proposto por Freire (1996) e se sustenta na reflexão crítica sobre a própria prática como um imperativo do nosso ser inacabado. Não se trata de um processo fragmentado ou meramente técnico, mas de um movimento contínuo de unidade dialética entre teoria e prática

³O conceito de *práxis* em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas que visam à transformação da realidade e à constituição da história (Freire, 1968). Esse conceito, apesar de não ser o tema central deste trabalho, perpassa toda a tese.

cotidiana, em que o ato de ensinar e o ato de aprender se entrelaçam, alimentando-se mutuamente na busca permanente por sentidos e transformações.

Atuando em uma escola pública que possui um número expressivo de estudantes com deficiência e autismo⁴, reconheço que as dimensões da minha implicação se articulam na elaboração deste estudo. Essa articulação é fundamental, pois, em um primeiro momento, a relação entre teoria e prática me parecia distante e pouco tangível. Meu contato inicial com o tema ocorreu durante a licenciatura em Educação Física (2002), na disciplina Educação Física Escolar Adaptada. Naquele contexto, embora tivéssemos acesso ao movimento histórico e às legislações pertinentes, a ausência de uma vivência pessoal com pessoas com deficiência ao longo da minha própria trajetória escolar limitava minha compreensão ao campo teórico, dificultando o estabelecimento de uma conexão significativa com a prática docente.

Foi somente em 2006, ao assumir o cargo de professora de Educação Física no município de Cariacica/ES, que me deparei com o desafio concreto de incluir um estudante diagnosticado com autismo, matriculado no 3º ano do ensino fundamental, que não participava das aulas de Educação Física. Recordo-me da pedagoga responsável indicando, com poucas explicações, que a presença do estudante na escola visava apenas atender aos preceitos legais estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela LDBEN (Brasil, 1996) e pela PNEEPEI (Brasil, 2008). Essa postura cristalizava a visão de que o aluno estava ali unicamente para garantir o direito à matrícula e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular, reafirmando a educação como direito universal — sem, no entanto, efetivar a inclusão na prática.

Embora o estudante estivesse devidamente matriculado, sua participação nos tempos e espaços da escola permanecia limitada, incluindo tanto as aulas de Educação Física quanto os momentos de lazer durante o intervalo. Grande parte de seu tempo era ocupado pela manipulação de tampas de painéis, fora da sala de aula, evidenciando que a inclusão se mantinha apenas na formalidade, sem se efetivar na experiência cotidiana. Tornou-se, então, evidente a necessidade de transcender a teoria e reconhecer que a essência da humanidade reside em suas diferenças. Para efetivar a participação ampla desse estudante no contexto escolar, era imprescindível adotar práticas e ações anticapacitistas — ou seja, combater posturas preconceituosas que hierarquizam as pessoas com base em suas características corporais, sustentando a falsa crença de que alguns indivíduos seriam mais capazes do que outros em diversas dimen-

⁴O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (Apa, 2014).

sões da vida, como no trabalho, no aprendizado, no amor, no cuidado e em todas as esferas que constituem a existência individual e social (Mello, 2014). Foi a partir dessa perspectiva que se tornou essencial, neste estudo, adotar uma abordagem ampliada de formação, concebida a partir da lente interseccional da diferença.

Na efervescência das minhas reflexões e inquietações, decidi dar continuidade ao meu processo formativo, buscando pistas sobre como favorecer a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (Pae)⁵ nas aulas de Educação Física. Em 2006, essa busca me conduziu ao curso de Especialização em Educação Física Escolar para a educação básica, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde tive o primeiro contato com o Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa-Ufes).

O laboratório tem como objetivo, por meio de práticas extensionistas, ampliar as possibilidades de atendimento a pessoas com deficiência intelectual, autismo, cegueira e baixa visão, ao mesmo tempo em que expande os horizontes dos conhecimentos acadêmicos daqueles que nele atuam, especialmente no que se refere às práticas inclusivas (Chicon, 2005).

Por meio dos projetos pedagógicos⁶ ali desenvolvidos, percebi novas possibilidades de atuar de forma inclusiva nas aulas de Educação Física. Foi nesse período que compreendi a importância da Formação Permanente de professores/as em diálogo com a universidade. Concordando com Nóvoa (2001, p. 7), a formação, quando pensada como continuidade do desenvolvimento profissional, “[...] é um espaço decisivo na construção da profissão e de novas práticas pedagógicas e educativas”. Reconheci, assim, a relevância de buscar momentos formativos capazes de favorecer a constituição de práticas cada vez menos excludentes e mais sensíveis à diversidade.

Entre os anos de 2006 e 2011, as tensões e os desafios relacionados com a inclusão escolar permaneciam evidentes, especialmente no que refere à organização didático-pedagógica da Educação Física. Esse campo, estruturado a partir de perspectiva no rendimento físico/biológico e voltado para a aptidão física, evidenciava a exclusão daquele/a que “[...] não se enquadra num estereótipo predeterminado de aluno, independentemente de ter alguma deficiência” (Chicon; Sá, 2013, p. 376). Diante desse cenário, percebi a crescente necessidade de momentos formativos capazes de envolver e sensibilizar os diferentes atores

⁵Tomei por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que define o público-alvo da educação especial (Pae).

⁶Projeto Brinquedoteca: aprender brincando para crianças; Prática Pedagógica de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência, direcionada a jovens, adultos e idosos, e o projeto Cuidadores que dançam.

da comunidade escolar, como forma de tensionar e romper esse paradigma excludente, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, onde eu atuava nesse período.

Em 2011, minha trajetória inquieta me conduziu a trabalhar como formadora no Programa de Formação de Professores/as de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (Seme), cujo objetivo era ampliar as ações formativas voltadas à inclusão nas aulas de Educação Física. Contudo, em uma experiência simultânea no município vizinho, Viana/ES, deparei-me com um cenário contrastante: a ausência de oferta sistemática de formação em serviço para os professores de Educação Física. As únicas iniciativas formativas ali se restringiam aos Jogos Escolares Municipais, quando os docentes eram convocados exclusivamente para receber instruções sobre as regras e a organização do evento. Nesse contexto, a proposta de uma formação docente com abordagem emancipatória, tal como defendida por Freire (1966) — que visa a formar professores/as e estudantes como sujeitos autônomos — mostrava-se fragilizada e comprometida no município vizinho.

Por outro lado, os períodos iniciais de formação no município de Cariacica/ES evidenciavam uma lacuna significativa no diálogo entre os professores de Educação Física e os profissionais da educação especial, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Tal constatação foi corroborada pela pesquisa conduzida por Chicon et al. (2021), que revelou que, embora o município promovesse regularmente programas de formação continuada no âmbito da Seme, faltava um movimento colaborativo efetivo entre os profissionais dentro do ambiente escolar. Essa realidade nos remete à reflexão de Nóvoa (1996, p.13), ao afirmar que a formação de professores: “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Alinhando-me à matriz teórica de Freire (1968, 1979, 1996), que fundamenta uma visão crítica, dialógica e emancipatória da educação, e destacando conceitos centrais para minha prática, como dialogicidade, amorosidade, *práxis*, autonomia, emancipação e inacabamento, reconheço que as relações estabelecidas no ambiente escolar e nos espaços formativos devem ser orientadas por uma abordagem dialógica e coletiva, envolvendo ativamente os/as professores/as no processo educativo e formativo.

Foi nesse movimento que, em 2016, continuei minha trajetória acadêmica ao ingressar no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse novo estágio acadêmico-profissional proporcionou-me a oportunidade de enfrentar desafios inéditos de inclusão em múltiplos contextos, incluindo espaços não escolares, ao acompanhar crianças com e sem autismo na brinquedoteca universitária do Laefa-Ufes. As intensas experiências de

inclusão vivenciadas nesse ambiente, especialmente no que tange à mediação pedagógica de práticas inclusivas com uma criança autista durante atividades lúdicas, tornaram-se a principal motivação para que eu procurasse compreender minhas práticas pedagógicas na educação básica, reconhecendo que a busca por uma educação inclusiva é um processo inacabado, que se reinventa a cada experiência e reflexão.

Como afirma Freire (1998, p. 57) “[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”. Com esse entendimento, em 2020, inseri-me no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física na Perspectiva Inclusiva da Ufes (Nepefi⁷). O foco central do grupo é fomentar ações que articulem a tríade ensino/pesquisa/extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação, promovendo, assim, a Educação Física sob uma perspectiva inclusiva. Além de contribuir para o debate das pesquisas voltadas à formação de professores/as para atuar de forma inclusiva, o coletivo fomenta a necessidade de ampliarmos o olhar acerca dos movimentos produzidos sob a égide de uma inclusão comprometida com a reflexão crítica e com a possibilidade de transformação social. Trata-se, portanto, de uma inclusão orientada por uma cidadania alicerçada em princípios éticos, democráticos e de equidade (Freire, 1992, 1996).

No convívio com o grupo, compreendi que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo em constante vir-a-ser, sustentado pelo diálogo, pela amorosidade e pela esperança ativa, elementos que, em Freire (1996), constituem a essência do ser mais. As experiências partilhadas no Nepefi reafirmaram minha convicção de que a formação docente e a prática inclusiva só se efetivam no encontro com o outro, na *práxis* e na escuta atenta.

Os momentos de estudos produzidos no/com/pelos⁸ pesquisadores desse grupo, alinhados à oportunidade de interpretar, instituir e dialogar sobre as perspectivas pedagógicas freireanas, motivaram-me a mergulhar em uma nova pesquisa, desta vez no doutorado, partindo da temática Formação Permanente de Professores na Perspectiva Inclusiva, na tentativa de compreender os questionamentos tecidos até aqui.

Com base no entendimento freireano de que não existe nada pronto e acabado (Freire, 1968), sigo em busca de novos aprendizados, reafirmando o que defendo e acredito: uma formação docente voltada para uma educação problematizadora, democrática, inclusiva e participativa, na qual a dialogicidade se estabelece como um de seus pilares fundamentais. Freire

⁷Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Inclusiva, do qual a pesquisadora faz parte.

⁸A utilização dos termos sobre/no/para/com tem por base a perspectiva teórico-epistemológica dos estudos do cotidiano, que compreende as formas de ler e interpretar o mundo desenvolvidas a partir de diferentes experiências sociais que ocorrem simultaneamente no individual e no coletivo (Ferraço, 2007).

(1996) compreende a dialogicidade como o reconhecimento da importância da troca de saberes, experiências e perspectivas entre os/as sujeitos/as do processo educativo, valorizando e respeitando as diferenças que os constituem. É neste diálogo permanente — entre o eu e o outro, entre o saber e o fazer, entre o vivido e o sonhado — que esta tese se orienta: na possibilidade de compreender e fomentar processos formativos sustentados pela dialogicidade, pela reflexão crítica e pelo compromisso ético com a inclusão, reconhecendo o inacabamento como motor da *práxis* docente e da própria existência humana.

Inspirada por essa compreensão ética e política de pesquisa, orientada por princípios humanizadores, democráticos e dialógicos (Freire, 1967; 1996), este trabalho assume um posicionamento ortográfico intencional. Assim como Coimbra (2021), opto por transgredir a norma culta no que concerne ao uso do adjetivo freireano/freireana, em substituição a freiriano/freiriana. Tal escolha se justifica pela clareza e pelo respeito à fonética do patrono, como elucida Coimbra (2021, p. 130):

[...] assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire [...]. Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.

Ancorada na certeza do inacabamento do ser humano, tal como nos inspira o pensamento freireano, chego até aqui guiada pela esperança de que somos sujeitos em permanente (re)construção. Como ser de busca, atravessada pelo desejo de aprender, transformar e ser mais, compreendo que cada passo nesta caminhada não representa um ponto de chegada, mas o prenúncio de novos começos, um permanente movimento de formação, de escuta e de reinvenção de si e do mundo (Freire, 1992).

Diante das reflexões tecidas até aqui, esta pesquisa sustenta a hipótese de que a Formação Permanente de professores/as, quando concebida como um processo coletivo, crítico e contextualizado no próprio cotidiano escolar, potencializa o engajamento e a efetividade das práticas pedagógicas, especialmente no campo da inclusão. Ao adotar um formato que articula as especificidades do cotidiano escolar com as reflexões colaborativas de seus agentes, torna-se possível instaurar processos de formação mais significativos — ainda que por vezes pareçam utópicos — capazes de superar os tecnicismos e reducionismos frequentemente presentes nas formações de professores/as (Freire, 1966, 1968, 1992, Franco, 2005).

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que a promoção de práticas emancipatórias e inclusivas nas aulas de Educação Física requer que a Formação Permanente⁹ de professores/as seja concebida como parte integrante e indissociável desse processo. A presente pesquisa busca superar o modelo tecnicista e bancário de formação docente, ancorando-se nos escritos de Paulo Freire (1967, 1968, 1979, 1992, 1996) e em autores como Nóvoa (2002; 2007) e Araújo e Esteves (2017), que compreendem a formação de educadores como um espaço-tempo de produção de saberes.

Apostando em uma perspectiva crítica de formação de professores/as fundamentada em uma educação como prática libertadora (Freire, 1967), este trabalho objetivou compreender e problematizar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus; Vieira; Effgen, 2014), os avanços, desafios e desdobramentos de um processo formativo permanente, desenvolvido em um contexto escolar, envolvendo professores de Educação Física e outros profissionais da Educação¹⁰. Amparada na valorização da investigação participativa (Barbier, 2002) e orientada pela abordagem crítica-colaborativa (Jesus et al., 2014; Franco, 2002, 2005, 2016), a pesquisa reafirma a necessidade de romper com o tecnicismo e de promover a construção coletiva de saberes a partir da prática.

Defende-se, portanto, o paradigma da Formação Permanente (Freire, 1991) como um processo que se realiza de forma indissociável do exercício da docência. Seu princípio fundante é a *práxis*, entendida como a reflexão crítica sobre a prática, cuja efetivação requer que os sujeitos da ação sejam igualmente sujeitos da reflexão sobre essa ação. Para Freire (1967, 1992, 1996), a criticidade constitui a capacidade de educadores e educandos analisarem de forma crítica a realidade em que estão inseridos, possibilitando sua constatação, compreensão e intervenção transformadora. Nessa perspectiva, o formador não é aquele que

⁹Compreendendo que outros termos têm sido mencionados historicamente como sinônimos, como por exemplo, formação continuada, formação em serviço e aperfeiçoamento (Molina Neto, 2014), reafirmamos nossa defesa neste trabalho do termo Formação Permanente, como nos propõe Freire (1968,1979,1992,1996), por acreditarmos que os processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim, acompanham o/a professor/a em toda a sua existência profissional.

¹⁰Nos referimos aos profissionais que atuam na Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos pedagogos que atuam no contexto escolar.

apenas ensina, mas quem, em um processo horizontal, dialógico e colaborativo de construção do conhecimento, também se forma e se transforma criticamente junto aos seus pares.

A partir dessa compreensão, Gadotti (2009), ao aproximar o termo formação continuada da perspectiva freireana de Formação Permanente, reafirma que a prática formativa desejada deve emergir das reflexões e proposições promovidas pelos próprios educadores/as, a partir do cotidiano escolar. Para o autor:

[...]o processo formativo do professor/a deve ser concebido a partir da reflexão, da pesquisa, da ação, da descoberta, da organização, da fundamentação, da revisão e da construção teórica. Não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (Gadotti, 2009, p. 41).

Esse processo que se inicia com a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e que emergem do cotidiano escolar¹¹, é influenciado por teorias implícitas, pelos estilos e diferentes formas de exclusão, demandando, assim, uma consciência crítica.

Em consonância com os princípios de Paulo Freire (1968), defende-se que a Formação Permanente de professores/as deve ser promotora da liberdade, da criatividade e da criação de uma consciência crítica. Trata-se de um processo que possibilita aos sujeitos refletirem sobre a realidade, abandonando a condição de objetos e assumindo o papel de protagonistas na construção de sua própria história. Essa abordagem é fundamental para o desenvolvimento de ações emancipatórias e práticas inclusivas que promovam justiça social, igualdade e empoderamento de todos os envolvidos, reforçando a indissociabilidade entre teoria e prática.

Com esse entendimento, e reconhecendo que a formação é construída historicamente (Mogarro, 2001; 2005), compreende-se que o conceito de Formação Permanente não se restringe ao campo profissional. Pelo contrário, abarca múltiplos contextos e distintas concepções de mundo, de humanidade e de sociedade. É ao longo de sua trajetória que o/a professor/a adquire novos saberes, reelabora conceitos e confronta teoria e prática, ampliando sua compreensão de si mesmo como sujeito histórico, social e docente.

Contudo, os estudos de Milani et al. (2021) apontam que, particularmente no campo da Educação Física, observa-se a tentativa de forjar um perfil de profissional adaptável a múltiplas situações laborais, sem, entretanto, priorizar sua formação integral. Tal movimento tem contribuído para a precarização e superficialidade dos processos formativos nessa área, ali-

¹¹O Cotidiano, em nosso estudo, tem base em Certeau (1996), quando afirma que “o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”.

nhando-os às exigências de dinamicidade e rotatividade impostas pelo atual mercado de trabalho.

Em contraposição a essa lógica, defende-se uma perspectiva crítica de formação, alicerçada na concepção de educação como prática libertadora (Freire, 1967, 1991), na qual o processo formativo se desenvolve de maneira dialógica, ética, crítica e permanente, integrando teoria e prática de forma indissociável, conforme os pressupostos freireanos.

Nesse contexto, o paradigma da Formação Permanente configura-se como uma prática que se materializa simultaneamente ao exercício profissional, tendo como princípio fundamental a *práxis*, isto é, a reflexão crítica sobre a prática. A partir desta perspectiva, compreende-se que sua efetivação somente será possível na medida em que os sujeitos da ação se constituírem também como sujeitos da reflexão sobre a ação. Assim, a nova prática que se busca instituir não poderá ser imposta externamente, mas deverá emergir das reflexões e construções promovidas pelos próprios educadores/as.

Nessa direção, compreende-se a formação de professores/as é um espaço-tempo de reflexão sobre, na e para as práticas educativas, bem como sobre os conflitos produzidos no contexto escolar. Conceber a Formação Permanente implica entendê-la como uma prática de análise e crítica, desenvolvida no decorrer de uma vivência sustentada no princípio dialógico, que favoreça a leitura da realidade e o reconhecimento de que educadores/as e educandos/as são sujeitos cognitivos, afetivos, sociais e históricos. Além disso, entende-se a Formação Permanente como um processo dinâmico, contínuo e inacabado, que articula os elementos da formação inicial com os desafios e experiências vivenciados na inserção e no desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2009).

Apoiamo-nos ainda nos estudos de Araújo e Esteves (2017, p. 25) para afirmar que a formação deve “[...] se articular com as necessidades do educador e suas possibilidades concretas de participação, bem como às condições da escola de apoiar a realização dessas ações”. Sendo assim, acreditamos ser possível atingir objetivos emancipatórios e de transformação, integrando teoria e prática “[...] em momentos reflexivos e práticos de um processo dialético de reflexão, ilustração e de luta política desenvolvidos por grupos com o objetivo de sua própria emancipação” (Franco, 2016, p. 114).

Diante disso, reconhece-se que um dos principais desafios para os/as professores de Educação Física que desejam atuar em uma perspectiva inclusiva, consiste em elaborar práticas pedagógicas que promovam experiências educacionais significativas, capazes de valorizar e acolher as diferenças presentes no contexto escolar. Tal desafio torna-se ainda mais relevante considerando que o cenário educacional atual ainda carrega resquícios da

educação bancária denunciada por Freire (1968), na qual o ensino se centra no professor e os/as estudantes são tratados como meros receptores do conhecimento.

Esse modelo, de caráter capacitista e excludente, ignora as necessidades individuais dos/as estudantes, suas experiências e diferentes habilidades, inviabilizando a emancipação e perpetuando uma educação desigual. Ao desconsiderar a diversidade humana, reproduz-se um processo de não reconhecimento das diferenças, o que se reflete também nas práticas de ensino da Educação Física.

A persistência de uma racionalidade técnica de cunho positivista (Franco, 2016, p. 112) ainda confere à investigação científica um valor determinante e excludente das situações práticas, provocando a separação entre teoria e prática na formação. Tal restrição cria o que Franco (2015) denomina "círculo negativo": no qual o professor é limitado na capacidade de reinventar suas práticas, comprometendo sua contribuição para a emancipação e conscientização das futuras gerações.

Em contraposição a essa lógica, uma formação que promove a reflexão crítica é defendida nos estudos de Oliveira (2020), Coimbra (2021), Rodrigues (2017), Sá et.al., (2017), Tardif (2014), Kassar (2014), André (2012), e outros, que apontam possibilidades para a compreensão de produção de conhecimento a partir da reflexão sobre as questões oriundas da prática e do engajamento do professor como sujeito reflexivo. Considerando a formação de forma permanente e permeada pelas perspectivas emancipatórias propostas por Paulo Freire, em especial em seus escritos na Pedagogia do Oprimido (1968), vislumbramos a problematização da realidade vivida pelos docentes, a partir de uma formação que ultrapassa as relações internas de um grupo e se concretiza na tomada de consciência coletiva sobre a realidade social vivida.

Essa perspectiva formativa articula o compromisso ético com a transformação social, preservando o rigor acadêmico, o engajamento crítico e a seriedade científica. A formação permanente em contexto escolar, justifica-se, portanto, pela necessidade de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e comprometidos com a superação das situações de opressões que permeiam as práticas pedagógicas (Freire, 1968).

Assim, este trabalho busca contribuir para uma educação problematizadora, democrática, inclusiva e participativa, ancorada na compreensão de que a formação é um processo historicamente construído (Mogarro, 2001; 2005). Com base nessa premissa, entende-se que o conceito de Formação Permanente não se restringe ao campo profissional, mas abrange múltiplos contextos e diferentes concepções de mundo, de humanidade e de sociedade.

A partir da perspectiva apresentada concebemos uma Formação Permanente de professores/as contra hegemônica, fundamentada nos princípios e práticas da pedagogia freireana.

na, a qual possibilita que os educadores/as reflitam, criem e vivenciem outras lógicas carregadas de sentidos e significados em sua prática docente. Trata-se de uma formação centrada no aprendizado colaborativo, na conscientização social e na transformação da realidade por meio da educação. Essa compreensão reforça a indissociabilidade entre teoria e prática e reafirma a necessidade de que a formação aconteça no e com o cotidiano escolar, em diálogo constante com os contextos socioculturais e institucionais nos quais os sujeitos se inserem.

Esse contraste, o modelo capacitista¹² e excludente ainda presente em muitas práticas educacionais ignora as necessidades individuais dos estudantes, suas experiências e diferentes habilidades, comprometendo a emancipação e perpetuando uma educação desigual. Tal modelo tende a marginalizar aqueles/as que não se enquadram em padrões previamente estabelecidos, contribuindo para o não reconhecimento e a desvalorização das diferenças também no contexto das aulas de Educação Física.

Em oposição a essa lógica, uma formação que estimula a reflexão crítica constitui-se como promotora de uma educação libertadora (Freire, 1967) e, por conseguinte, inclusiva, pois favorece a participação ativa dos/as professores/as em seu próprio processo formativo. Essa formação ultrapassa as relações internas de um grupo e se concretiza na tomada de consciência coletiva sobre a realidade social vivida, possibilitando a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e a justiça social.

O reconhecimento e a valorização das diferentes experiências e habilidades humanas contrapõem-se à visão passiva e excludente da educação bancária. Essa compreensão desperta nos/as professores/as o desejo e a curiosidade de buscar o conhecimento de forma permanente, superando o imobilismo e favorecendo a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, propício à transformação e à justiça social. Assim, torna-se fundamental reconhecer que a busca por uma educação democrática, alinhada a uma proposta de educação libertadora, se sustenta em processos dialógicos, nos quais a compreensão que o/a professor/a tem do contexto em que atua exerce influência decisiva sobre sua prática pedagógica (Freire, 1996).

Nesse horizonte, as últimas décadas têm sido marcadas por Movimentos Internacionais em prol da Educação para Todos/as, como reforçam o compromisso com uma educação de qualidade pautada na equidade, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições culturais ou individuais. Documentos como

¹²O capacitismo é compreendido como uma atitude que desvaloriza ou inferioriza a pessoa com deficiência, com base em um modelo de capacidade física, intelectual e sensorial determinado como padrão na sociedade (Campbell, 2009). Um exemplo muito comum de capacitismo são as expressões muitas vezes utilizadas no “não temos pernas/braços para realizar tudo isso”.

a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹³(Brasil, 1990), a Declaração de Salamanca¹⁴ (Brasil, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), consolidam a educação como um direito humano inalienável e apontam a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para acolher diferentes marcadores sociais¹⁵. Tais marcos enfatizam a importância de práticas pedagógicas equitativas e de ambientes escolares inclusivos, capazes de promover a participação e aprendizagem de todos/as.

No campo da formação docente, esses documentos internacionais destacam a Formação Permanente como condição indispensável para que professores/as desenvolvam competências críticas, éticas e reflexivas, capazes de enfrentar os desafios impostos pela diversidade escolar. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em especial, evidencia a relevância da preparação docente tanto na formação inicial quanto na continuada, ao recomendar a inclusão de conteúdos sobre educação especial e práticas inclusivas nos currículos e nas ações formativas.

Esse movimento internacional impulsionou a ampliação de marcos normativos no Brasil, destacando-se legislações e políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2002; 2015), além das diferentes versões da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994; 2008). Tais normativas reforçam o compromisso do país com a inclusão e com a valorização da formação docente como eixo estruturante desse processo.

No cenário nacional, a partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), os debates sobre formação de professores e inclusão escolar passaram a ocupar posição central, tanto nas políticas públicas quanto nas produções acadêmicas, impulsionados também pela mobilização de movimentos sociais e educacionais. Essas discussões buscam assegurar estratégias pedagógicas que reconheçam as singularidades humanas e garantam o direito à aprendizagem de

¹³Elaborada em Jomtiem, na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990, reuniu 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs.

¹⁴Documento produzido no Estado de Salamanca - Espanha após Conferência Mundial que debateu o tema: Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade. Mais de trezentos representantes de 92 países e 25 organizações participaram dessa elaboração.

¹⁵A noção sobre marcadores sociais se baseia em elementos que podem ser tanto, manifestações da natureza humana (idade, altura, gênero etc.) quanto construções sociais (classe, religião etc.). De acordo com Mello & Gonçalves (2010), essas construções sociais preexistem ao nosso nascimento e se articulam de maneira a produzir maior ou menor inclusão/exclusão social, a depender do quanto confrontam identidades sociais hegemônicas.

estudantes com deficiência, reafirmando o princípio da educação para todos/as como um compromisso ético, político e social, capaz de contemplar as especificidades humanas no processo de inclusão escolar (Brasil, 2008; Banco Mundial, 2012; Portugal, 2018).

Sob essa ótica, a busca por estratégias formativas que consolidem uma educação inclusiva, pautada na legislação vigente, passa a se constituir

[...] num paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Em um movimento dialético e dinâmico, os direitos humanos emergem da/na transformação histórica dos seres humanos, que, na busca do acesso aos bens materiais e imateriais necessários para a dignidade de todos/as, traduzem processos e consolidam espaços de luta e resistência (Herrera-Flores, 2009). Embora os documentos normativos reafirmem a centralidade do Estado e de suas instituições na garantia desses direitos, o seu reconhecimento e efetivação ocorre de forma mais concreta nas práticas cotidianas e nas relações tecidas pelos diferentes sujeitos históricos.

Reconhecer iguais direitos não significa exigir a homogeneização das existências em termos de renda, raça/etnia, gênero, orientação sexual, existência de deficiência, entre outros marcadores sociais. Trata-se, antes, de afirmar que todas as pessoas, com suas diferenças múltiplas, fluidas e dinâmicas, têm direito à dignidade por serem humanas (Sarmiento; Ikawa; Piovesan, 2008). Nesse sentido, a valorização da diferença expressa um compromisso ético e político com a diversidade, compreendida como elemento constitutivo do aprimoramento dos sujeitos e da própria sociedade. Essa perspectiva democrática reconhece a incompletude humana como motor do diálogo e da transformação social, fortalecendo a construção de uma sociedade em que a diferença é assumida como aspecto fundamental da condição humana e da vida coletiva. Contudo, embora os marcos legais e normativos representem avanços na promoção da diversidade e da inclusão, persiste um abismo entre discurso e prática nas escolas. A inclusão, enquanto compromisso com a diversidade, exige não apenas mudanças legislativas, mas também rupturas profundas nas práticas e concepções educacionais historicamente excludentes.

É nesse contexto que se insere a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008), instituída pelo Ministério da Educação. Essa política constitui um avanço significativo na garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ao promover

sua escolarização preferencialmente em classes comuns do ensino regular. Rompendo com modelos segregacionistas, a PNEEPEI enfatiza a inclusão como princípio central, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem plena desses estudantes por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Além disso, a PNEEPEI destaca a importância da Formação Permanente de professores e gestores escolares, capacitando-os para atuar com práticas pedagógicas inclusivas e fortalecendo a construção de um sistema educacional equitativo, plural e comprometido com a valorização da diversidade e a promoção dos direitos humanos no contexto escolar.

Apesar das normativas vigentes e do expressivo aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em instituições regulares, Freitas (2013) alerta que esse crescimento quantitativo, por si só, não garante a promoção da inclusão. A complexidade inerente ao processo inclusivo é intensificada pelas desigualdades estruturais relacionadas a gênero, raça, etnia e classe social, indicando que a exclusão escolar não deve ser compreendida de maneira isolada, mas sim articulada a um conjunto mais amplo de opressões históricas e sistemáticas, bem como à negação persistente de direitos fundamentais.

Diante desse cenário, é fundamental reavaliar a formação de professores/as, de modo que esta esteja orientada para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças, rompendo com lógicas homogeneizadoras e excludentes ainda tão presentes no cotidiano escolar.

No presente estudo, optamos por eleger o marcador social da deficiência como eixo central para problematizar a necessidade de ampliação da Formação Permanente de professores/as, com vistas à promoção de ações anticapacitistas no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física. Essa escolha se justifica pelo fato de que, ao internalizar um padrão de normalidade imposto pela sociedade, fomenta-se uma dificuldade coletiva em reconhecer e valorizar as diferenças, alimentando percepções que tendem a inferiorizar as pessoas com deficiências, compreendendo-as como menos capazes (Mello & Gonçalves, 2010).

Diante disso, torna-se necessário estimular no ambiente escolar movimentos humanizadores¹⁶ capazes de valorizar a singularidade de cada sujeito que compõe a escola, reconhecendo suas potencialidades independentemente de suas condições físicas, sensoriais, sociais e intelectuais. Esse movimento demanda não apenas o enfrentamento de olhares capacitistas, mas também a desconstrução de práticas discriminatórias e excludentes

¹⁶Movimentos humanizadores neste parágrafo remetem-se ao pensamento de Freire (1996) de uma pedagogia libertadora, preocupada com a existência do ser humano no mundo, tendo como aspectos centrais na formulação de suas *práxis* educativas a questão da humanização.

naturalizadas no cotidiano escolar. Compreende-se assim, que os momentos formativos, quando construídos de maneira coletiva e enraizados nas realidades vividas no contexto escolar, podem fomentar processos reflexivos e a elaboração de ações que assegurem a plena inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.

Inspirados nas concepções de Freire (1968), entendemos que uma escola inclusiva é aquela que ressignifica constantemente suas práticas pedagógicas, a partir de uma educação pautada no diálogo, na amorosidade, na autonomia, no rigor, na democracia e no compromisso incondicional com a não discriminação. Nesse contexto, o diálogo, constitui-se como elemento fundante para o reconhecimento e a valorização das diferenças, contribuindo para a democratizando as relações sociais e contribuindo para a construção de práticas emancipadoras. Por essa razão, os conceitos freireanos de dialogicidade, amorosidade e autonomia atravessam toda a estrutura deste trabalho, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos para a concepção de uma Formação Permanente de professores/as capaz de articular teoria e prática, emancipação e inclusão.

Apoiados no conceito de diferença, conforme proposto por Skliar, 2003, compreendemos que os processos formativos em uma perspectiva inclusiva devem ser concebidos como movimentos dialógicos, reflexivos e socialmente construídos em constante articulação com a história e a cultura. Tais processos, precisam se ancorar na subjetividade de cada sujeito, reafirmando seus direitos sem desconsiderar trajetórias, experiências e saberes, valorizando suas potencialidades e reconhecendo suas necessidades.

Entretanto, ainda que essa compreensão de formação se fundamente em bases sólidas de direitos humanos e de valorização da diversidade, sua promoção no cotidiano escolar enfrenta inúmeros desafios. A temática da Formação Permanente de professores/as, atravessada por dimensões políticas, sociais, éticas e pedagógicas, frequentemente se depara com obstáculos que extrapolam as garantias legais. Embora documentos como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB de 1996 (Brasil, 1996) e sua atualização pela Lei 12.796/2013 assegurem o direito à formação continuada dos/as profissionais da educação, inclusive no interior dos próprios contextos escolares, os conflitos concretos vivenciados nas escolas revelam que a legislação, por si só, não é suficiente para transformar práticas, concepções e mentalidades arraigadas.

Esse descompasso entre o que está previsto legalmente e o que se realiza na prática escolar alimenta uma sensação recorrente de despreparo entre os/as docentes, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas aulas de Educação Física. Tal cenário evidencia a urgência de reflexões que transcendam as políticas

formativas, considerando também as concepções pedagógicas, as metodologias adotadas e a forma como estas se articulam, ou não, às complexas realidades escolares.

Estudos como os de Nunes (2019), Chicon et al. (2021) e Carvalho (2022) evidenciam uma lacuna formativa persistente, que se acentua frente ao expressivo aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares — número que, segundo o Censo da educação básica de 2023 (Brasil, 2024), já se aproxima de 1,7 milhão. Essa defasagem, no entanto, não pode ser compreendida como uma falha pontual ou recente; trata-se de um processo histórico de exclusão sistemática que atravessa tanto a trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil quanto a constituição da própria Educação Física escolar.

Historicamente, esse componente curricular foi marcado por projetos de caráter higienista, militarista, esportivista e produtivista, os quais associaram o valor do corpo à sua funcionalidade, produtividade ou estética (Bracht, 2012), promovendo ideais normativos que marginalizaram corpos dissidentes, sobretudo aqueles que não se encaixavam nos padrões de desempenho físico instituídos.

A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (Pae) nas escolas regulares tensiona de forma significativa o paradigma tradicional da Educação Física, exigindo não apenas adaptações pontuais, mas uma ruptura epistemológica nas práticas pedagógicas. Mais do que inserir corpos diversos em atividades historicamente concebidas para corpos normatizados, esse processo demanda uma problematização crítica das concepções hegemônicas de corpo, de educação e de aprendizagem que ainda prevalecem no contexto escolar. Trata-se, portanto, de repensar profundamente os fundamentos que sustentam a organização das aulas de Educação Física, questionando modelos que, ao longo do tempo, naturalizaram exclusões e reproduziram desigualdades.

Esse embate — entre a lógica excludente sedimentada historicamente e as exigências de uma prática inclusiva — gera o que Freire (1968) denomina de *situações-limites*. As *situações-limites* são obstáculos concretos que, longe de serem barreiras intransponíveis, carregam em si a possibilidade de superação mediante a conscientização crítica. Romper com os pressupostos capacitistas e normalizadores que ainda orientam a prática pedagógica exige que professores/as se reconheçam como sujeitos históricos, inconclusos e dotados de potencial transformador, capazes de ressignificar coletivamente o sentido da Educação Física escolar em diálogo com a diversidade presente no espaço educativo.

Parte-se da compreensão de que, nas *situações-limites*, podem emergir movimentos contra-hegemônicos que abrem caminhos para a criação e recriação de possibilidades inclusivas no cotidiano escolar. Assim, ao realizar com os/as docentes um levantamento das

condições concretas e dos desafios enfrentados na promoção de práticas inclusivas, assume-se a luta por *inéditos-viáveis*, que pode ser compreendidos, conforme Freire (1992) como questões ainda não plenamente vividas ou conhecidas, mas sonhadas, e que, ao serem verbalizadas por aqueles/as que as sonham, passam a ser reconhecidas como possibilidades reais de transformação.

O *inédito-viável* constitui-se como resultado de um processo pedagógico complexo, que alimentado pela natureza dinâmica da consciência crítica e pelo ato coletivo de sonhar e projetar futuros alternativos. Tal construção instaura movimentos potencialmente transformadores da realidade vivida. Nesse horizonte, torna-se imprescindível conceber momentos formativos que ultrapassem os limites administrativos das Secretarias de Educação, avançando na problematização e na valorização de espaços que conferem real protagonismo aos sujeitos do cotidiano escolar.

Essa orientação configura-se como um exercício ético e político fundamental ao fazer do/a pesquisador/a, uma vez que conjecturar alternativas possíveis, em diálogo com os sujeitos da prática, é parte indissociável do processo investigativo. Trata-se de sustentar um compromisso metodológico e epistemológico com a empiria, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Conforme argumenta Freire (1996), ensino e pesquisa são dimensões indissociáveis de um mesmo processo, configurando-se como práticas dialógicas, inventivas, esperançosas e propositivas.

À luz dessa perspectiva, compreendemos que a Formação Permanente de professores/as não deve ser concebida como uma ação pontual ou uma intervenção externa e prescritiva, mas como um movimento contínuo de reflexão e ação, que emerge do próprio cotidiano escolar. Esse processo convida os/as docentes a (re)pensarem criticamente suas práticas pedagógicas e formativas, a partir dos conflitos, tensões e desafios concretos vivenciados no exercício da docência. Ao buscar estratégias para acolher e dialogar com o corpo que escapa à norma historicamente instituída, o/a professor/a não apenas ressignifica suas práticas, mas também reconstrói seu modo de perceber o mundo e as relações sociais que o atravessam.

Nessa trajetória, a inclusão e o respeito à diferença deixam de ocupar o campo dos discursos normativos para se materializarem em práticas cotidianas, concretas e disputadas no chão da escola. É nesse contexto que os movimentos coletivos de reflexão crítica, como os Círculos de Cultura propostos por Freire (1992), ganham relevância, ao promoverem espaços democráticos de escuta, problematização e criação compartilhada de sentidos.

Os Círculos de Cultura, conforme propostos por Paulo Freire (1992), configuram-se como espaços coletivos de diálogo e reflexão crítica que visam democratizar a palavra e a

participação no processo educativo. Nesses espaços, educadores e educandos se reúnem para compartilhar suas experiências e analisar a realidade que os cerca, promovendo uma construção coletiva de conhecimentos e sentidos fundamentada nas vivências concretas dos participantes. Essa prática pedagógica valoriza a escuta dialógica e crítica, bem como o respeito às diferentes perspectivas, elementos constitutivos para a conscientização e o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Ao favorecer a expressão e a valorização das múltiplas vozes presentes no grupo, os Círculos de Cultura criam um ambiente propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Dessa forma, os Círculos de Cultura podem se constituir como um instrumento potente para a transformação social, especialmente no âmbito da formação docente, pois estimulam a ação coletiva e a construção de saberes que vão além da mera transmissão de conteúdos. Ao promoverem uma educação emancipadora e inclusiva, esses espaços fortalecem o compromisso ético e político com a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural e social no contexto educativo.

A partir de temas emergentes da própria realidade concreta, é fundamental que aqueles envolvidos nas *situações-limites*, os percebam e se mobilizem, inspirados por uma educação libertadora, possam superá-las coletivamente. Esse processo consiste em identificar o que Freire (1992) vai chamar de *inéditos-viáveis*¹⁷, ou seja, a materialização de sonhos que muitas vezes parecem impossíveis ou utópicos, mas que a partir de uma postura crítica e transformadora, tornam-se possibilidades reais para enfrentar as limitações históricas e estruturais da prática pedagógica (Freire, 1968;1992).

Concordamos com Sá et al. (2017, p. 358), que, apesar de alguns avanços, ainda há muito que se fazer para “[...] romper de fato com a perspectiva hegemônica da aptidão física, indo ao encontro de uma concepção de prática pedagógica alicerçada no conceito de *práxis* com foco na transformação social, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária a todos”. No campo da Educação Física, em uma perspectiva inclusiva, essa caminhada implica a busca de novas possibilidades de aprendizagem, *de inéditos-viáveis* também para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

¹⁷O conceito *inédito viável* está relacionado à percepção crítica da realidade e à superação de *situações-limite*, apontadas por Freire em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* (1968). Freire acreditava que a sociedade se organizava de forma social, alimentada por condições de opressão seculares, como a educação elitista e autoritária. Esse conceito será melhor aprofundado no decorrer do trabalho.

Diante da necessidade da fomentação de programas de Formação Permanente que dialoguem criticamente com os desafios vivenciados no ambiente escolar, de forma coletiva, colaborativa e atenta às especificidades da área, destacam-se as contribuições da pesquisa-ação, conforme apontam Imbernón (2010) e Franco (2005, 2016). Esse referencial teórico-metodológico, pedagogicamente estruturado, tem impulsionado, nas últimas décadas, o desenvolvimento de práticas docentes mais críticas e reflexivas, possibilitando que professores/as e pesquisadores/as avancem na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade educacional. Nesse processo, não apenas se produzem novos conhecimentos, como também se formam “[...] sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (Franco, 2005, p. 500).

Consideramos, portanto, relevante adotar um posicionamento coletivo e colaborativo frente às lógicas discriminatórias, às determinações estruturais e às práticas normativas cristalizadas, sobretudo no contexto da Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, torna-se necessário pensar em movimentos formativos no contexto escolar que possibilitem à construção de espaços de diálogo e reflexão. Tais espaços podem favorecer o desenvolvimento de olhares mais sensíveis, críticos e multidimensionais sobre as relações humanas, contribuindo, assim, para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem inclusivos (Sá et al., 2017).

Em consonância com Freire (1968), ao propormos uma Formação Permanente voltada à libertação e ao desenvolvimento da consciência crítica, buscamos refletir sobre a realidade, que nos cerca, superando a condição de objetos para assumirmos nosso papel de sujeitos de transformação. Nesse processo, ao reconhecermos nossa condição de inacabamento (Freire, 1968), construímos o aporte teórico-epistemológico desta pesquisa em diálogo com as obras de Paulo Freire (1967, 1968, 1979, 1992, 1996), compreendendo que toda ação educativa — inclusive no campo da Educação Física — é atravessada por uma determinada visão de mundo, de sociedade, de ser humano e de história, a qual se manifesta, de forma explícita ou implícita, nas práticas formativas.

Essa compreensão alinha-se aos princípios da Educação Libertadora, por se tratar de uma proposta ampla, histórica e em permanente construção, que se desenvolve em diálogo com as transformações sociais contemporâneas. No mesmo horizonte teórico, recorreremos às contribuições de Antônio Sampaio da Nóvoa (2002, 2007, 2011, 2014), ao reconhecermos que os momentos formativos devem potencializar práticas educativas comprometidas com a construção de uma escola inclusiva, democrática e socialmente implicada.

Diante da necessidade de investir nas possibilidades utópicas — naquilo que ainda não sabemos fazer, mas que potencialmente podemos criar — nos movemos pelo “[...] sonhar coletivamente [que] é assumir a luta pela construção das condições de possibilidades” (Freitas, 2013, p. 42). É a partir desse pensamento e das reflexões tecidas até aqui que propomos desenvolver esta pesquisa, buscando contribuir com a produção de conhecimentos acerca da Formação Permanente de professores/as de Educação Física na perspectiva inclusiva.

A reflexão sobre a realidade escolar exige um pensamento que ultrapasse a condição presente na escola, implicando, assim, a superação não apenas dos desafios relacionados à inclusão nas aulas de Educação Física, mas também a construção coletiva de novas possibilidades. Trata-se de um convite a explorar as complexidades e as relações que permeiam a identidade do “ser professor” na escola pública, caracterizada por um número elevado de alunos com deficiência e pelas diversas subjetividades que moldam essa vivência. Entre os aspectos que se destacam nesse contexto, encontram-se as precárias condições de trabalho, as limitações na formação inicial e permanente dos docentes, e a escassez de interações entre os pares, entre outros.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo reflexivo se configura como um modo de intervenção da/na realidade, sendo um dos elementos fundantes da busca constante por transformação, por meio da ação-reflexão humana. Assim, com base na educação freireana, propomos uma Formação Permanente em perspectiva inclusiva, a ser desenvolvida em contexto escolar, como fomentadora de novos conhecimentos no ambiente educativo, em um processo de “[...] formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, [...] prática indispensável aos seres humanos [...] como movimento, como luta” (Freire, 2003, p. 10).

A partir desse viés, é essencial recorrer à literatura existente sobre formação docente, reconhecendo o papel central do professor/a nesse processo. Ao compreender sua própria necessidade de emancipação e autonomia, o docente terá maiores condições de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, garantindo um processo de escolarização que contemple todos os estudantes (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2020).

Partindo da pedagogia freireana, entendemos que a promoção de movimentos formativos, realizados em contexto escolar, por meio da pesquisa-ação, pode favorecer a problematização, a reflexão e a elaboração de conhecimentos dialógicos e emancipatórios com o objetivo de superar as *situações-limites* presentes na escola. Acreditamos que o maior legado desse processo formativo em contexto escolar é a possibilidade dos/as professores/as de

Educação Física compreenderem melhor suas *práxis* e assim potencializá-las na perspectiva inclusiva. Nesse percurso, o professor torna-se sujeito ativo e protagonista da sua própria formação, capaz de questionar as estruturas opressoras e resistir às práticas excludentes historicamente presentes na Educação Física escolar.

Portanto, a relação entre Formação Permanente e promoção de aulas inclusivas é inseparável: enquanto processo emancipatório, a formação alimenta a prática pedagógica crítica, que reconhece a Educação Física como campo de humanização, diálogo e luta contra a exclusão, onde cada estudante é acolhido em sua diversidade e potencializado em sua capacidade de ser e agir no mundo. Nessa direção, e com o entendimento freireano de que não existe nada pronto e acabado (Freire, 1968), questionamos:

É possível promover, no espaço escolar, processos de Formação Permanente capaz de provocar nos professores/as de Educação Física reflexões acerca das ações colaborativas pró-inclusivas, mobilizando-os para uma leitura crítica de mundo, de sociedade e do próprio contexto em que estão inseridos? Quais seriam as *situações-limite* consideradas/enfrentadas pelos professores de Educação Física na promoção de práticas inclusivas do contexto investigado? Quais seriam as possíveis contribuições de uma formação realizada em contexto escolar pautada no diálogo, na reflexão coletiva e em perspectiva inclusiva?

Certamente tais inquietações decorrem da minha vinculação direta com o cotidiano escolar e, mais precisamente, da Educação Física no ensino fundamental, onde constantemente precisamos resistir à lógica de opressão excludente, nem sempre por nós compreendida (Freire, 1968). É importante ressaltar que, a pretensão de adentrar no espaço escolar não consiste em realizar uma pesquisa sobre os/as professores/as que ali atuam, mas sim, tecer junto com eles/as um processo compartilhado de Educação Física na escola investigada. Sob uma perspectiva crítica e inclusiva, conjectura-se a possibilidade de construir uma Formação Permanente em contexto escolar que considere a riqueza e a dinamicidade presentes nesse ambiente, valorizando as especificidades e os saberes que nele se manifestam.

No contexto das relações estabelecidas com a realidade, torna-se imprescindível criar e recriar possibilidades de mudanças e transformações que sejam significativas para todos os sujeitos envolvidos. Assim, o objetivo não se restringe à mera análise das ações e dos sujeitos presentes, mas também busca instigar uma compreensão coletiva de nós mesmos como seres inconclusos — condição inerente à humanidade e à sua busca constante pelo conhecimento de si e do mundo (Freire, 1996).

Esse movimento em torno do objeto de estudo ressalta sua relevância para a área ao promover um distanciamento das formações tecnicistas e reducionistas que frequentemente

marcam a formação de professores/as. A abordagem adotada neste estudo possibilita ampliar nossos olhares para o campo, conduzindo-nos por novos caminhos que favorecem tanto a constituição de sonhos viáveis quanto o desenvolvimento profissional e humano dos envolvidos. Ademais, estimula a transformação coletiva das práticas pedagógicas, potencializando um processo de mudança significativa no contexto escolar.

Com isso, adotamos como objetivo geral fomentar, compreender e problematizar, a partir da perspectiva colaborativa-crítica, a realização e os desdobramentos de um processo formativo de professores/as de Educação Física e profissionais da Educação, com foco na promoção de ações *inéditas-viáveis* inclusivas.

Como objetivos específicos, propomos:

- a) Conhecer e problematizar o perfil formativo dos profissionais participantes e as concepções de formação docente e inclusão, que fundamentam suas práticas pedagógicas em contexto escolar.
- b) Conhecer e problematizar as *situações-limite* elencadas pelos envolvidos como atravessadoras de práticas pedagógicas inclusivas.
- c) Produzir e problematizar movimentos *inéditos-viáveis* emergentes do/no/com o coletivo ao longo do processo formativo, com base em uma perspectiva inclusiva.
- d) Problematizar de forma colaborativa, os desdobramentos do processo formativo realizado, com vistas à promoção de ações inéditas-viáveis inclusivas nas aulas de Educação Física.

Em uma perspectiva crítica, acreditamos que o movimento reflexivo fomentado no ambiente escolar se apresenta como possibilidade concreta de ruptura com o modo estático de formação docente vigente. Nosso desejo é que as ideias e práticas inspiradoras de Paulo Freire possam oferecer subsídios para que os docentes, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais, encontrem condições de empoderamento que lhes permitam reagir criticamente aos impactos de processos formativos conduzidos/propostos sem sua plena participação e envolvimento.

No que concerne à organização do trabalho, esta tese está organizada em sete seções, incluindo esta seção introdutória. Na segunda seção, problematizam-se os marcos legais da formação de professores/as e suas implicações para a *práxis* pedagógica inclusiva, com foco nas dimensões históricas, conceituais, políticas e legais que atravessam a formação docente no campo da Educação, da Educação Física e da Educação Inclusiva. A terceira seção apresenta uma revisão de literatura, com o levantamento e a análise crítica das publicações científicas

da área, especialmente teses que tratam da Formação Permanente de professores/as de Educação Física na perspectiva da inclusão, identificando aspectos que dialogam diretamente com o presente estudo. A quarta seção expõe os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na quinta seção, inspirada nas ideias de *implicação*, *perlaboração* e *escuta sensível* (Macedo, 2022; Barbier, 2002), apresenta-se o entrelaçamento dos saberes e das ações desenvolvidas durante a implementação da Formação Permanente em contexto escolar. A sexta seção aprofunda a análise dos desdobramentos desse processo formativo. Por fim, as Considerações Finais serão dedicadas à reflexão crítica e à apresentação de proposições elaboradas pela autora, com vistas a sistematizar os principais pontos discutidos ao longo da tese e propor caminhos para futuras análises e reflexões.

2 PROBLEMATIZANDO OS MARCADORES LEGAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Nesta seção, propomos um diálogo acerca dos marcadores legais da formação de professores/as, com o objetivo de compreender e identificar os marcos que orientam a formação docente em Educação Física e suas implicações nas *práxis* pedagógicas inclusivas. Para tanto, abordamos aspectos históricos, conceituais, políticos e legais da formação de professores/as, considerando os campos da Educação, da Educação Física e da perspectiva inclusiva.

É imprescindível a compreensão desses marcadores para desvendar as concepções que orientam a formação de professores. Uma vez que essas concepções são produtos diretos do tempo e do espaço em que se materializam, elas influenciam decisivamente os rumos da prática pedagógica e, conseqüentemente, moldam a própria condição humana (Freire, 1979).

Defendemos, assim, a Formação Permanente de professores/as como um processo que transcende a temporalidade e a dimensão meramente técnica. Em consonância com Freire (2001) e Coimbra (2020), sustentamos que a formação é contínua, dialógica e contextualizada, pautada na *práxis* – a reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, a formação inicial promovida pelas universidades constitui apenas o ponto de partida de um percurso formativo que se estende por toda a carreira docente, ancorado na condição ontológica de inacabamento do ser humano.

Ao abordar a Formação Permanente, reafirmamos, em consonância com Freire (2001), seu caráter de *práxis*, que deve se consolidar como uma oportunidade concreta de reflexão-na-e-sobre-a-ação no contexto escolar. No campo da Educação Física, especificamente, essa formação precisa emergir dos desafios concretos vivenciados no cotidiano dos/as docentes. É no enfrentamento desses obstáculos que se revelam os limites à capacidade de reflexão crítica e de implementação de metodologias inclusivas, equitativas e emancipadoras. Reforçando a indissociabilidade entre os processos, Freire (2001) nos recorda que educação e formação se entrelaçam ao longo da vida, constituindo-se como um processo formativo permanente. Nesse sentido, Coimbra (2020, p. 3) corrobora ao afirmar que a formação é "[...] permanentemente, acompanhada de processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira".

No caso específico da Educação Física, é importante que a formação incorpore as singularidades do contexto escolar e os desafios impostos à *práxis* pedagógica. Para superar a lógica da mera reprodução de conteúdos — frequente herança da formação inicial de cunho bancário —, é necessária uma abordagem crítica, reflexiva e colaborativa. Tal perspectiva deve ser capaz de fomentar a reelaboração de saberes a partir da experiência prática, incentivando a exploração de metodologias que promovam efetivamente a inclusão nas aulas de Educação Física.

Os discursos que permeiam a Formação Permanente de professores/as, fortemente influenciados por documentos regulatórios, políticas de inclusão ou, como no caso específico do componente curricular Educação Física, pela sua própria trajetória histórica, exercem impacto direto sobre as práticas pedagógicas. No Brasil, tais processos formativos têm se configurado, historicamente, como espaços de tensões, sobretudo para aqueles/as que defendem uma educação crítica, democrática e inclusiva. Esses processos frequentemente ignoram as múltiplas dimensões — política, econômica, social e cultural — que atravessam os contextos escolares, resultando em formações pragmáticas, aligeiradas e esvaziadas de experiências significativas (Gatti et al., 2019, Morais, 2021).

Esse cenário impõe ao/à docente a necessidade de (re)pensar sua prática, assumindo posturas pedagógicas que favoreçam a transformação do processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias. Para isso, torna-se indispensável o engajamento coletivo, o diálogo e a reflexão crítica de todos os sujeitos que compõem o universo educacional, em ruptura com a lógica da racionalidade técnica que historicamente tem orientado a formação docente (Pimenta; Almeida, 2021).

No estudo de Gatti et al (2019), evidencia-se que a formação de professores/as permanece como um problema social a ser enfrentado, especialmente em razão da descontinuidade das políticas públicas e da persistente desvalorização social da profissão docente. Tal diagnóstico, contudo, requer ser compreendido para além da dimensão normativa, uma vez que essas fragilidades incidem diretamente sobre a constituição da prática pedagógica e sobre as possibilidades de uma formação permanente e crítica. Nesse sentido, o desafio colocado não restringe à proposição de modelos formativos, mas na constituição de processos de formação que reconheçam a integridade da atuação docente, a historicidade dos sujeitos e as contradições do contexto escolar, exigindo posturas formativas comprometidas com a transformação da *práxis*.

Diante disso, torna-se necessário retomar os marcos legais (Brasil, 1996; 2014; 2024) que orientam a formação inicial e permanente de professores/as, a fim de compreender de que

modo esses dispositivos normativos impactaram — e ainda impactam — os dilemas enfrentados pela formação docente em Educação Física e suas implicações nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

Não se pretende aqui esgotar ou discutir de forma exaustiva a temática da formação docente, mas, antes, delinear e reconhecer que a formação docente não pode ser concebida como mera aquisição de conhecimentos a serem aplicados mecanicamente em determinadas situações.

Com base nessas reflexões, estruturamos esta seção em três momentos distintos: no primeiro, abordamos os marcos legais que regem a formação docente no Brasil, em termos gerais; no segundo, apresentamos um panorama da formação de professores/as de Educação Física, considerando seus aspectos conceituais, históricos e normativos; e, por fim, no terceiro momento, discutimos as possibilidades de construção de uma Formação Permanente voltada à transformação da *práxis* pedagógica, tendo como horizonte práticas inclusivas, emancipatórias e comprometidas com a justiça social.

2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores/as no Brasil é orientada por um conjunto de documentos normativos que buscam assegurar qualidade, identidade profissional e compromisso com as demandas educacionais da sociedade.

No período de 1827 -1980, houve as primeiras tentativas de formação de professores/ no Brasil. Esse período, denominado por Saviani (2009) de “Ensaio intermitentes de formação de professores”, cujo marco histórico foi a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, determinava que os professores deveriam ser treinados para o uso do método mútuo de forma que os mais experientes ensinavam os mais novos, às suas próprias custas e nas capitais das províncias (Borges; Aquino; Pontes, 2011), ilustrando, assim, a ausência de investimento estatal, o que, segundo Tanuri (2000), é compreensível em uma sociedade agrária, escravocrata e marcada pela exclusão.

A formação de professores, em seus primórdios, não estava voltada à preparação pedagógica, mas restrita ao domínio de conteúdos exclusivos a serem ensinados. Nesse sentido, o docente deveria prestar um exame público e demonstrar domínio sobre determinados conteúdos antes de exercer a função no magistério. Como observa Ranghetti (2008), esta concepção — de que para ser professor/a basta dominar os conteúdos — constitui

um dos primeiros obstáculos históricos da formação docente no Brasil, persistindo ainda hoje no senso comum e em muitas instituições, especialmente no ensino superior.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, V, estabelece a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental, apontando a necessidade de formação adequada e ingresso por meio de concurso público. A partir daí, uma série de leis e diretrizes foram sendo formuladas com vistas à regulamentação da formação docente, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996, 2013) e o Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014),¹⁸ que reconhecem a formação como dimensão central no desenvolvimento profissional docente.

No art. 39, § 2º, da mesma Constituição, a formação continuada é mencionada como um dever do Estado e instrumento de valorização dos servidores públicos:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil, 1988).

Com base nesse preceito, foi instituído o Decreto nº 5.707/2006, que estabelece a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Nele, notamos a utilização do termo capacitação, que é compreendido como:

[...] processos permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (Brasil, 2006 - art. 2º).

Ainda nesse decreto, há a determinação legal de assegurar a capacitação de servidores/as, promovida pelas próprias instituições e aproveitando as habilidades e conhecimentos de seu próprio quadro pessoal.

A promulgação da LDB em 1996 marcou uma mudança significativa ao substituir o termo “treinamento” — de conotação tecnicista — pela expressão “formação continuada”, refletindo uma visão mais abrangente e crítica do desenvolvimento docente. Essa terminologia aparece formalmente no § 2º do art. 62 da LDB, ao prever a utilização de

¹⁸Neste momento, optamos por tomar como marco legal, na compreensão das políticas públicas sobre formação continuada de professores(as) no Brasil, os seguintes dispositivos legais: a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, 2013) e o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014), por entendermos que, a partir desses dispositivos legais, há um aumento na promoção de ações formativas em âmbito nacional, ainda que em nível de “capacitações”, e o desdobramento de outros documentos normativos sobre o mesmo tema.

recursos e tecnologias de educação a distância para viabilizar a formação dos profissionais do magistério (Brasil, 2008, p. 35).

Apesar do avanço normativo, estudos como os de Gatti (2019) apontam lacunas na efetivação das políticas formativas, sobretudo pela descontinuidade de ações em frente a mudanças de governo, disputas ideológicas que comprometeram a implementação das diretrizes previstas na LDB (1996) e na Resolução CNE/CP 1/2002¹⁹ (Brasil, 2002). Posteriormente atualizada pela Lei nº 12.796/2013, a LDB reforça a garantia da Formação Permanente no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, ampliando o escopo da formação para cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, Art.62 - Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Entretanto, é preciso ressaltar a garantia de formação de professores/as em seu local de trabalho, já confirmada nos Referenciais para a Formação de Professores, publicados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1999. Nesse documento a proposta de formação se dava em contexto e atuação dos docentes, em uma recomendação de aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (Brasil/MEC/SEF, 1999).

Saviani (2009) observa que, entre 1996 e 2006, ocorreu o “advento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e do novo perfil do curso de Pedagogia”. Nesse período, o Conselho Federal de Educação aprovou a reformulação do curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 161 e, em 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, foram propostas modificações nos cursos de formação de professores. De modo geral, entretanto, as licenciaturas continuaram a se estruturar sob a lógica da racionalidade técnica, não garantindo, em seus currículos, espaços de reflexão crítica sobre o fazer docente e o ofício de ser professor/a. Essa perspectiva reforçava a ideia de que o domínio de técnicas específicas, se bem aplicadas, seria suficiente para assegurar a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Gatti (2010) argumenta que, mesmo após os ajustes promovidos pelas novas diretrizes, persiste nas licenciaturas a prevalência da histórica concepção de formação centrada na área disciplinar específica, relegando a segundo plano a formação pedagógica. Como a autora sintetiza:

¹⁹Resolução revogada pela Resolução CNE/CP 2/2015 que volta a tratar dessas diretrizes em outra perspectiva.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar/formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (Gatti, 2010, p. 1357).

Esse diagnóstico repercute de modo particular no campo da Educação Física, cuja formação docente também foi historicamente marcada pela ênfase no domínio técnico e pela fragmentação entre a dimensão prática e a pedagógica. A persistência dessa lógica reforça desafios para a constituição de uma formação que dialogue com as demandas inclusivas e emancipatórias da escola contemporânea, exigindo que o debate sobre políticas formativas seja articulado também com as especificidades desse componente curricular (Coimbra, 2023).

Em 2014, após amplas discussões no cenário educacional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), documento que reuniu análises sobre diferentes contextos sociais e educacionais do país e fundamentou um conjunto de diretrizes e metas a serem cumpridas. O texto manteve a orientação já presente em normativas anteriores, sem apresentar avanços significativos no conceito de formação docente. Entretanto, registrou-se um discreto progresso em relação às terminologias utilizadas: a palavra “treinamento”, que aparecia seis vezes no PNE de 2001, deixou de ser empregada, além de a META 18 abordar os planos de carreira do magistério, tomando como referência o piso nacional profissional.

Todavia, cabe destacar que a responsabilidade em promover a formação para os/as professores/as da educação básica foi atribuída aos entes federativos e subnacionais. Nesse movimento, o governo federal passou a implementar diferentes programas de formação continuada de professores/as, a serem executados por estados e municípios, com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; o ProInfantil; o Plano Nacional de Formação de Professores da educação básica (Parfor); o Proinfo Integrado; o e-Proinfo e o Pró-Letramento, entre outros. Tais iniciativas, embora relevantes, mantiveram-se vinculadas a políticas de governo, revelando fragilidades quanto à continuidade e à consolidação de uma política nacional de formação docente de caráter mais estrutural, reflexivo e permanente.

Entretanto, ao analisar os documentos mencionados, notamos a coexistência de múltiplos termos — como treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, educação permanente e formação continuada — que refletem distintas concepções políticas e históricas sobre o processo formativo dos professores/as no Brasil. Contudo, o desafio era avançar para além das políticas públicas e terminologias, ainda permanece, sendo necessário efetivar políticas públicas consistentes de Formação Permanente. Isso exige o fortalecimento de ações que promovam o protagonismo docente e considerem as condições reais do contexto escolar.

Nesse sentido, é oportuno retomar Freire (1977), para quem a formação se constitui como um processo dialógico de produção coletiva de saberes, indissociável das relações entre sujeitos, mundo e sociedade, e sustentado pela problematização crítica da realidade. A compreensão histórica desse processo possibilita uma leitura crítica do cenário atual e convoca à luta por uma educação emancipadora, capaz de transformar a relação de ensino-aprendizagem em um exercício de parceria, diálogo e corresponsabilidade entre educadores e educandos.

O/a professor/a, compreendido/a como sujeito histórico e inacabado, encontra na Formação Permanente um espaço de partilha, reflexão crítica sobre a prática e ressignificação da sua *práxis* pedagógica, no qual o saber técnico e o saber popular se encontram, se tensionam e se problematizam, abrindo possibilidades para a emergência de novos conhecimentos comprometidos com a transformação (Freire, 1977; Coimbra, 2020).

Quanto à formação para a inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), integrou a Educação Especial à proposta pedagógica das escolas, definindo como público-alvo da educação especial (Pae), estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento sinaliza a oferta de formações continuadas para atuação com esse público em contexto escolar “[...] para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...]” (Brasil, 2008, p. 14).

Embora essa política anunciasse uma proposta de escola inclusiva, a compreensão da inclusão como perspectiva pedagógica ainda se mostrava incipiente, frequentemente tratada como novidade, e marcada pela hegemonia de um conhecimento técnico, com limitada reflexão crítica sobre a formação de professores. Com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), reafirma-se o papel do Estado na oferta de formação inicial e continuada, com destaque para a formação voltada à prática pedagógica inclusiva:

Art. 28. [...] a incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] X – a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Na esteira dessas normativas, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica (2016) buscou cumprir as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), promovendo a ampliação do acesso à formação inicial e à formação em serviço. m regime de colaboração, foram ofertados cursos de licenciatura e programas de formação

continuada em serviço, com vistas a suprir a escassez de professores licenciados em determinadas áreas do conhecimento (Borges, 2019). A Meta 16, por sua vez, projetou a formação de 50% dos professores da educação básica em especialização *stricto e lato sensu*, além de garantir a formação continuada a todos em sua área de atuação e fomentar a qualificação de profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE). Esses instrumentos normativos e programas de formação promovem uma tendência crítico-reflexiva, incentivando a apropriação dos saberes pelos docentes, rumo à autonomia e à prática crítico-reflexiva. Como destacam Araújo e Silva (2019, p. 329): “[...] não basta uma maneira segura de ensinar o conhecimento de novas teorias no campo das ciências, o professor precisa cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática em suas múltiplas determinações”.

Contudo, a complexidade das demandas escolares e a estrutura das redes de ensino ainda representam entraves para a consolidação de práticas formativas consistentes. Superar tais desafios exige esforço coletivo para ampliar a consciência crítica e política dos profissionais da educação, fortalecendo a articulação entre reflexão e ação pedagógica (Fonseca, 2014).

Dessa forma, observamos que a trajetória da formação docente no Brasil, embora marcada por avanços normativos e programas de formação, demanda o desenvolvimento de políticas permanentes que considerem as especificidades do contexto escolar, promovam a autonomia dos professores/as e consolidem práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

O breve percurso histórico e normativo analisado nesta seção dialoga com a reflexão apresentada por Coimbra (2020, p. 4), ao afirmar que a formação de professores/as no Brasil tem, ao longo do tempo, “[...] importado modelos, teorias e concepções”. Para a autora, é chegado o momento de assumirmos o compromisso de construir processos formativos que partam de nossas próprias realidades, reconhecendo os contextos socioculturais e políticos em que a prática docente se insere. Nesse sentido, a consolidação de uma formação docente depende, simultaneamente, do engajamento coletivo, da reflexão crítica e da apropriação dos saberes no exercício pedagógico, reafirmando a centralidade da Formação Permanente como instrumento de transformação social e educacional.

2.2 O CENÁRIO QUE ENVOLVE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Um dos dilemas que atravessam a formação de professores de Educação Física no Brasil está realacionado com o esforço coletivo de repensar o lugar que essa área ocupa na sociedade e, em especial, o papel que o/a docente exerce na efetivação da inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (Pae). Tal desafio não se restringe apenas ao domínio de conteúdos técnicos ou metodológicos, mas envolve compreender a docência como prática social (Coimbra, 2020), que deve responder às demandas de uma escola comprometida pela diversidade e pela equidade de oportunidades.

Historicamente, a Educação Física tem sido marcada por diferentes abordagens pedagógicas e formas de atuação no espaço escolar, ora vinculadas a perspectivas higienistas, militaristas ou esportivistas, ora desvalorizadas em comparação com outras áreas do currículo. Essa trajetória repercute até hoje na percepção da disciplina, que, muitas vezes, ainda é vista como secundária ou meramente recreativa. Contudo, ao assumir uma dimensão crítica e formativa, a Educação Física passa a integrar o processo educativo de maneira significativa, contribuindo, junto às demais áreas, para a formação integral dos sujeitos

Nessa direção, destacamos a proposta apresentada pelo Coletivo de Autores (1992), que aponta a cultura corporal do movimento como eixo estruturante da área. A tematização dessa cultura amplia o horizonte pedagógico, pois não se restringe ao desenvolvimento físico ou motor, mas compreende o corpo em sua totalidade — como expressão histórica, social, cultural e política. A partir dessa perspectiva, a Educação Física pode assumir o compromisso de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de refletir sobre suas práticas corporais e os sentidos que atribuem a seus movimentos no mundo.

Portanto, a formação de professores/as de Educação Física para atuar na perspectiva inclusiva exige, simultaneamente, a superação de concepções reducionistas da área e a incorporação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como princípio educativo. Trata-se de um processo que demanda a articulação entre fundamentos teóricos, reflexão crítica e engajamento ético-político, a fim de que os/as docentes possam encontrar alternativas pedagógicas voltadas à valorização das diferenças e à promoção da participação de todos/as os/as estudantes nas aulas de Educação Física.

A perspectiva crítica da Educação Física propõe que a área vá além do ensino de técnicas esportivas, convocando os/as educadores/as a promover reflexões sobre os significados sociais e culturais atribuídos ao corpo e ao movimento. Nesse horizonte, a

disciplina deixa de ser concebida apenas como espaço de treinamento físico ou aprimoramento motor e passa a assumir o papel de mediação pedagógica capaz de fomentar a formação crítica e integral dos sujeitos.

Todavia, quando se trata da Formação Permanente de professores/as de Educação Física, emerge um dos grandes desafios: superar as lacunas históricas e epistemológicas que marcaram a constituição da área ao longo do tempo. Durante décadas, prevaleceu a valorização de um ensino essencialmente técnico, em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Tal herança contribuiu para consolidar uma visão restrita da Educação Física no contexto escolar, reduzindo sua importância formativa e seu potencial de atuação no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Essa tensão se intensifica quando consideramos que a própria definição do objeto de estudo da Educação Física permanece em debate, configurando-se como um campo em constante disputa epistemológica. Como lembra Monte (2022), conceituar a Educação Física significa lidar com suas múltiplas dimensões — biológica, pedagógica, cultural e social —, o que demanda abertura para revisões e reinterpretções permanentes. Essa pluralidade, embora enriqueça a área, também expõe fragilidades no processo formativo, sobretudo quando se busca a construção de práticas inclusivas.

Cruz (2008) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas de Educação Física pode possibilitar aos/as estudantes experiências significativas que ampliam seu desenvolvimento. No entanto, a ausência de estratégias que considerem as especificidades dos/as estudantes com deficiência pode provocar aquilo que o autor denomina de “[...] exclusão do acesso ao currículo escolar, apesar de incluídos em ambientes regulares de escolarização” (Cruz, 2008, p. 26). Tal apontamento reforça a necessidade de que os/as professores/as desenvolvam uma prática reflexiva e contínua, que vá além da mera reprodução de conhecimentos técnicos, engajando-se na problematização crítica da própria prática.

Nesse sentido, a Formação Permanente em Educação Física precisa reconhecer as marcas históricas que atravessaram e ainda atravessam seus movimentos formativos. Como argumentam Soares, Abreu e Monte (2020), o percurso legal e político da área no Brasil foi, em diferentes momentos, moldado por concepções que atendiam aos interesses de cada época, relegando a segundo plano a valorização da produção científica e das contribuições de pesquisadores/as do campo. Esse contexto exige que os processos formativos atuais sejam orientados pela superação dessas limitações, articulando teoria, prática e compromisso ético-político com a inclusão escolar.

Ao resgatar historicamente a constituição da formação em Educação Física no Brasil, identificamos um percurso fortemente marcado por interesses políticos e econômicos que influenciaram a elaboração da base legal da área. Um marco inicial desse processo é o Decreto-Lei nº 1.212/1939, que instituiu a Escola Nacional de Educação Física e Desportos na então Universidade do Brasil/RJ. Essa normativa estabelecia a formação de pessoal técnico em Educação Física e desporto, separando os campos e fragmentando os cursos (Brasil, 1939, p.1).

Posteriormente, o Parecer nº 298/1962 introduziu a obrigatoriedade de disciplinas pedagógicas nos currículos de formação em Educação Física, ainda que de modo incipiente. A partir de 1964, o cenário da ditadura militar impactou diretamente a área. A Resolução nº 69/1969 trouxe consigo a convivência inicial com tendências críticas de currículo e de educação; entretanto, priorizou a lógica tecnicista e eminentemente prática da disciplina (Soares et al., 2020). Nesse contexto, os conhecimentos eram compartilhados de forma fragmentada e vinculados a um modelo curricular tradicional, que privilegiava a dimensão técnica do ensino. A formação docente tinha como prioridade o saber fazer, isto é, conhecimentos voltados para resultados imediatos e pragmáticos (Abreu, 2016).

Historicamente atravessada por concepções militaristas, higienistas, tecnicistas e desportivistas, a Educação Física inicia seu processo de legitimação acadêmico-científica ao explicitar as contradições da sociedade capitalista. Esse movimento, conforme destaca Bracht (1999), permitiu ampliar a compreensão da área como campo de conhecimento das ciências humanas, deslocando-a de um lugar meramente instrumental para outro em que a crítica social ganha centralidade.

Entretanto, o acesso às transformações propostas pelos chamados Movimentos Renovadores da Educação Física²⁰ não foi equitativo. Presumia-se que docentes da rede pública, formados antes ou durante esse período, fossem beneficiados pelas reformulações tanto na formação inicial quanto em programas de atualização. Contudo, pesquisas evidenciam que tais programas permaneceram ancorados em uma lógica esportivista, carente de fundamentação teórica consistente e incapaz de articular prática pedagógica e intencionalidades socioeducativas (Molina Neto; Scherer, 2000; Darido; Rosário, 2005).

²⁰Essa denominação, utilizada por Resende (1992), refere-se a movimentos de críticas e de preposições desenvolvidas no sentido de superar os tradicionais pressupostos conceituais e didáticos pedagógicos que hegemonicamente permeavam o ensino-aprendizagem de Educação Física Escolar (o biológico-funcional e o técnico-esportivo).

Esse cenário consolidou uma ênfase excessiva na competência técnica do professor, restringindo o trabalho pedagógico à aplicação de procedimentos instrumentais e esvaziando-o de reflexão crítica. Tal lógica comprometeu, e ainda compromete, a construção de práticas inclusivas e socialmente engajadas. Para Bracht e Almeida (2019), a pedagogia crítica da Educação Física deve instigar os/as docentes a problematizar continuamente suas ações pedagógicas, de modo a produzir repercussões significativas não apenas em sua trajetória profissional, mas também na vida dos/as estudantes.

Ao longo da história brasileira, os processos de formação de professores/as foram se adaptando e incorporando a realidade social e política de cada período. Na década de 1980, como um movimento de re(ação), iniciou-se uma busca pela identidade da Educação Física, visando a superar o modelo técnico-instrumental que predominava na formação e na prática docente. Esse movimento foi impulsionado pelas experiências pedagógicas críticas no contexto escolar (Bahia, 2016).

Ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleça metas claras em relação à formação de professores, nem sempre é evidente o papel que o(a) docente desempenha na articulação entre essas diretrizes políticas e as práticas escolares. As transformações sociais e culturais, potencializadas por fatores econômicos e pela globalização, impactam diretamente a materialização dessas metas, gerando novas e crescentes demandas sociais. Neste contexto, observamos a centralidade do trabalho docente, muitas vezes sem o devido reconhecimento da centralidade do/a professor/a nesse processo de mediação entre as políticas educacionais e a realidade escolar. Como destaca Imbernón (2011), essas condições afetam diretamente a Formação Permanente, exigindo que os processos formativos considerem as especificidades e os desafios concretos do cotidiano escolar.

De forma geral, os principais marcos legais que orientam a formação docente no Brasil, e, em particular, de professores/as de Educação Física, procuram assegurar a qualidade e a coerência entre a formação inicial e permanente. Destacamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura e de graduação plena. Em 2004, a Resolução CNE/CES nº 7, estabeleceu as diretrizes específicas para os cursos de graduação em Educação Física, avançando na organização curricular da área. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, passou a orientar a formação inicial em nível superior, abrangendo licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, além de tratar da Formação Permanente como parte indissociável da trajetória

docente. Em continuidade, a Resolução CNE/CES nº 6/2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Educação Física, incorporando novas demandas e perspectivas pedagógicas.

Mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº/2024²¹ passou a orientar a formação docente, reafirmando a necessidade de articulação entre os processos formativos e os desafios contemporâneos da educação básica. O documento explicita atenção às questões da inclusão e da diversidade no contexto escolar, ao compreender a docência como uma prática que deve responder às múltiplas realidades do cotidiano educativo. Entretanto, tais orientações se apresentam em um cenário marcado por críticas, especialmente no que se refere ao risco de padronização curricular e à adoção de um enfoque excessivamente pragmático da formação, o que tensiona a efetivação de uma perspectiva crítica e contextualizada (Torres, 2024).

No campo da Educação Física, o Parecer reconhece a necessidade de intensificar o diálogo entre a formação de professores/as e a escola, de modo a ampliar a capacidade de enfrentamento das situações concretas que emergem das relações entre corpo, cultura e sociedade. Esse desafio demanda processos formativos mais integrados à práxis pedagógica e às realidades vividas nos contextos escolares.

Com o propósito de atender às especificidades da área e às demandas vivenciadas pelos docentes, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 estabelece diretrizes que atribuem centralidade à articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica. Além de reforçar essa aproximação institucional, o documento amplia o debate sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva, concebendo-a como um processo indissociável entre teoria e prática e sensível à diversidade de contextos que atravessam o percurso formativo.

Entretanto, esse direcionamento tem sido objeto de críticas consistentes por parte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente por meio do GT 08 – Formação de Professores. Para a entidade, embora o parecer destaque a articulação entre universidade e escola e reafirme a indissociabilidade entre teoria e prática, permanecem questionamentos acerca da concepção de formação que fundamenta essa proposta. A crítica recai sobre o risco de que tal articulação seja orientada por uma lógica tecnicista e instrumental, estruturada em competências e habilidades, o que pode reduzir a complexidade

²¹ O Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024, traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).

da formação docente e enfraquecer sua compreensão como *práxis* — entendida como ação crítica, reflexiva e socialmente contextualizada (Coimbra, 2023).

Desse modo, ainda que o parecer explicita a integração entre teoria e prática, a análise acadêmica sustenta que essa integração precisa se efetivar em bases críticas, articuladas às condições concretas do trabalho docente e comprometidas com uma formação ampla, socialmente referenciada e emancipatória (Coimbra, 2023; Freire, 1992).

No que se refere à formação inicial e permanente de professores/as de Educação Física sob uma perspectiva inclusiva, concordamos com Rodrigues et al. (2004) ao enfatizarem que, apesar das limitações impostas por condicionantes históricos e políticos que restringem as possibilidades formativas, é fundamental reconhecer e valorizar a realidade singular de cada docente. Esse reconhecimento favorece a construção de trajetórias coletivas de aprendizagem e de autoformação, nas quais o/a professor/a assume um papel de corresponsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Esse compromisso fortalece a busca por uma Educação Física que seja, ao mesmo tempo, humana, inclusiva e emancipatória, capaz de responder às múltiplas demandas do contexto escolar.

Nesse sentido, a recente pesquisa de Araújo e Nunes (2020) aponta que, em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, um dos principais entraves para a melhoria da qualidade da educação tem sido a ausência de participação efetiva dos/as professores/as na concepção e implementação dos processos formativos. Tal constatação evidencia uma lacuna significativa entre os responsáveis pela formulação das políticas públicas de formação docente e aqueles que as executam na realidade escolar, o que amplia o distanciamento entre os pressupostos das políticas e as possibilidades concretas de sua materialização nos contextos educativos.

Como possibilidade de superação dessa lacuna, Araújo e Nunes (2020) indicam que as formações continuadas²² deveriam ser concebidas a partir das realidades contextuais nas quais os docentes estão inseridos. Essa perspectiva implica reconhecer as especificidades de cada território educativo, de modo a promover ações formativas que dialoguem com as demandas concretas dos professores/as e das comunidades escolares. Segundo as autoras, apenas com essa abordagem será possível dar “[...] um passo importante e decisivo na melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como na redução das desigualdades sociais que enfrentam cada contexto regional” (Araújo; Nunes, 2020, p. 19), reforçando a necessidade de

²²Respeitado o termo utilizado pelas autoras.

políticas formativas mais sensíveis às particularidades locais e à diversidade presente nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que, embora contempladas em diferentes dispositivos legais, as políticas educacionais voltadas à formação docente têm priorizado, historicamente, demandas de caráter nacional, sem considerar as especificidades socioeconômicas e culturais que caracterizam as realidades locais de cada escola. Tal descompasso pode contribuir para a baixa adesão de professores/as a programas de formação, além de gerar práticas desvinculadas da realidade concreta em que atuam. Diante disso, evidencia-se a necessidade de uma reformulação dessas políticas, de modo que se orientem por uma lógica dialógica e contextualizada, valorizando os saberes da experiência docente (Tardif, 2014) e estimulando práticas pedagógicas emancipatórias que efetivamente promovam a inclusão no espaço escolar.

Para Freire (2001), é fundamental reconhecer o/a docente como sujeito ativo e protagonista de sua formação, o que implica adotar metodologias participativas, pautadas no diálogo e na problematização da prática. Nessa direção, Sá et al. (2017) reforçam a importância de políticas formativas que estimulem a atuação crítica dos professores/as em seus diferentes contextos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva. Não se trata apenas de cumprir a exigência legal de ofertar programas de formação com novos conteúdos, mas também de garantir condições objetivas de trabalho que favoreçam a renovação das práticas docentes e a reflexão crítica. Como já destacava o Ministério da Educação (Brasil, 1999), é imprescindível “[...] construir pontes entre a realidade do trabalho docente e as metas almejadas” (p. 16), assegurando que a formação possa contribuir para a transformação das práticas pedagógicas e para o avanço de uma educação inclusiva e de qualidade.

Nesse horizonte, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as de Educação Física deve ser ampliado de modo a subsidiar *práxis* pedagógicas mais equitativas e inclusivas, legitimando processos de pesquisa, reflexão crítica e problematização do cotidiano escolar (Monte, 2015).

Contudo, ainda se observam indícios de predominância de estudos de caráter essencialmente descritivo no contexto escolar, em que os pesquisadores se restringem a registrar situações encontradas, sem, entretanto, reconhecer ou envolver os/as docentes como protagonistas de seus próprios processos formativos (Antunes, 2005). Torna-se, portanto, fundamental o incentivo à investigação cuidadosa das reais necessidades dos/as professores/as de Educação Física que atuam na educação básica, de modo que qualquer movimento

formativo se constitua a partir da reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas, valorizando o contexto, as experiências e os saberes docentes.

A pesquisa de Guasselli (2014) evidencia que, embora existam dispositivos legais de incentivo e relativa facilidade de acesso a espaços formativos — inclusive na modalidade online — persiste um hiato entre a Formação Permanente ofertada e sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas na Educação Básica, especialmente nas aulas de Educação Física. Segundo a autora, processos formativos rígidos e desvinculados da participação ativa do corpo docente tendem a revelar-se complexos e pouco articulados com a ação pedagógica escolar. Dessa forma, a transposição dos saberes produzidos na Formação Permanente para o cotidiano da sala de aula configura-se como um desafio, uma vez que “[...] exige saberes de diferentes naturezas, que vão além do campo epistemológico e prático, pois incluem aqueles que estão alicerçados na cultura de cada docente” (Guasselli, 2014, p. 160).

No escopo de sua investigação, a autora identifica posturas paradoxais no que tange à interface entre os processos formativos e a prática pedagógica no campo da Educação Física, particularmente no que se refere ao reconhecimento e à efetiva apropriação da contribuição epistemológica advinda dos espaços de formação para o cotidiano escolar. Ainda que parcela significativa do corpo docente manifeste a compreensão acerca da relevância dos saberes produzidos nos contextos formativos, observamos uma lacuna substancial entre esse reconhecimento e a incorporação efetiva desses saberes na tomada de decisões pedagógicas, notadamente no que diz respeito à construção de práticas educacionais inclusivas, como a inserção de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Tal constatação revela a urgência de se repensarem as estratégias formativas vigentes, de modo que estas transcendam os limites do discurso teórico e integrem, de maneira crítica e reflexiva, as dimensões culturais, contextuais e subjetivas que atravessam a ação docente. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de propostas formativas que se configurem como experiências significativas e aplicáveis à realidade concreta das escolas, contribuindo, assim, para uma *práxis* pedagógica mais sensível, crítica e transformadora (Guasseli, 2014).

Ademais, os dados evidenciam que os saberes construídos e compartilhados nos espaços de formação continuada de professores/as não se manifestam de maneira homogênea no interior das práticas escolares, sendo profundamente influenciados pelas trajetórias profissionais e pessoais dos/as docentes. Conforme salienta Nóvoa (2007), o processo de formação docente é marcado pela articulação intrínseca entre as dimensões pessoais e profissionais, evidenciando a complexidade e a não linearidade desse percurso.

Nesse contexto, compreende-se que a formação de professores/as, sobretudo na área da Educação Física, deve ser concebida como um processo dialógico e contínuo, alicerçado em princípios como a horizontalidade nas relações pedagógicas, a problematização das práticas educativas e a amorosidade como dimensão ética e política do ato de educar. Essa perspectiva encontra respaldo nos pressupostos freireanos, os quais entendem o conhecimento não como algo estático ou transmissível, mas como uma construção coletiva, situada historicamente e em permanente devir (Freire, 1968, 1992, 1996, 2001).

Para Freire, a prática pedagógica deve ser compreendida como uma atividade intencional e dialógica, que rompe com os pressupostos da educação bancária – modelo este caracterizado pela transferência mecânica de conteúdos do educador para o educando. Em contraposição a essa lógica transmissiva, a pedagogia freireana propõe a problematização coletiva das ações educativas, exigindo a análise crítica dos discursos hegemônicos e sua articulação com os conteúdos científicos a serem compartilhados. Essa abordagem potencializa a ressignificação das experiências dos sujeitos, ampliando sua leitura de mundo e promovendo a formação de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

No entanto, conforme apontam Maldonado e Prosdócimo (2022), o cenário que caracteriza a formação de professores/as de Educação Física para a atuação na perspectiva inclusiva ainda reflete práticas ancoradas em uma visão hegemônica de ensino, sustentada por princípios da educação bancária. Mesmo no contexto da inclusão, observamos uma tendência à reprodução de ações de integração que, embora bem-intencionadas, não provocam transformações estruturais capazes de promover, de fato, uma educação inclusiva. Essa postura, ao negligenciar as múltiplas formas de manifestação corporal expressas por estudantes com deficiência, contradiz os princípios de um projeto educacional emancipatório e socialmente comprometido.

Embora a área da Educação Física incorpore diferentes concepções epistemológicas da prática pedagógica, é possível afirmar que o/a docente que assume um postura crítica e reflexiva, fundamentada em saberes éticos, estéticos e políticos (Freire, 1996), fortalece sua atuação docente ao reconhecê-la como componente curricular indispensável à formação humana autônoma, crítica e emancipatória (Franço; Neira, 2014).

Desse modo, torna-se imprescindível a valorização da Formação Permanente, conforme propõe Freire (2001), na qual formador e formando se reconhecem como sujeitos inconclusos, em busca constante do conhecimento de si mesmos e do mundo, com o

compromisso não só de revisar suas *práxis*, mas também de contribuir para a transformação de um sistema injusto, desumano, capacitista e opressor.

Corroborando essa perspectiva, Miranda e Neta (2021) evidenciam que a Formação Permanente, quando enraizada no cotidiano escolar, é capaz de provocar transformações não apenas no outro, mas também em nós mesmos. Para as autoras, tais transformações não decorrem de iniciativas externas e esporádicas, mas se iniciam no espaço possível de atuação do professor/a, na dinâmica contínua da ação-reflexão-ação.

Ao construirmos conhecimentos, ao aprender, ao ensinar, provocamos mudanças, transformamos a nós mesmos e transformamos o mundo. No entanto, para transformar o mundo, começamos pelo espaço em que estamos e atuamos, no espaço da ação/reflexão/ação (Miranda; Neta, 2021, p. 278).

Assim, ao abordar a temática Formação Permanente de professores/as no contexto da inclusão, torna-se necessário contestar não apenas o modelo da racionalidade técnica e instrumental, que desconsidera a complexidade dos contextos em que o/a professor/a está inserido/a, mas também a lógica capacitista que ancora a deficiência em uma perspectiva biomédica, excludente e limitadora da participação ativa dos sujeitos nas aulas de Educação Física (Sá et.al., 2025). Tal crítica ultrapassa os discursos normativos e legais, apontando para a urgência de uma tomada de consciência sobre a incompletude da condição humana e sobre a necessidade permanente de reinvenção diante dos desafios impostos pela diversidade (Freire, 1968, 1992).

É a partir dessa tomada de consciência que renasce a esperança de que, coletivamente, é possível romper o imobilismo que muitas vezes aprisiona o/a professor/a de Educação Física durante seu percurso profissional e formativo, especialmente quando enfrenta a diversidade presente em suas aulas, como a inclusão de alunos com deficiência.

Portanto, ao problematizar os marcos legais da formação docente e suas implicações para a *práxis* pedagógica inclusiva, compreendemos que o desafio não está apenas na reformulação de políticas públicas, mas sobretudo em sua materialização na vida escolar cotidiana. É na confluência entre normativas, condições objetivas de trabalho e engajamento crítico dos/as docentes que se encontra a potência de uma formação emancipatória. Essa compreensão nos permite avançar, nos próximos capítulos, para a análise dos processos formativos desenvolvidos no interior da escola, concebendo-os como possibilidade concreta de resistência ao capacitismo, tendo em vista a constituição de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e humanizadoras.

3 UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

Nas considerações iniciais desta tese, justificamos a escolha da temática Formação Permanente de Professores/as em detrimento do termo formação continuada, sustentada pela defesa de um paradigma contra-hegemônico, capaz de reagir criticamente aos modelos dominantes de formação, que muitas vezes desumaniza e oprime.

Assumindo a politicidade²³ inerente ao ato de ensinar, conforme propõe Paulo Freire (2001), compreendemos que a elaboração do conhecimento deve ser concebida como um processo que valorize, tal como indica Gamboa (1998), a apreensão de conceitos que nos possibilitem que o objeto do conhecimento tenha uma relação dialética e dinâmica com o

²³Conceito freireano que admite que a educação é política – não no sentido partidário, mas no sentido de que ela forma sujeitos, influencia visões de mundo e pode contribuir para a transformação (ou manutenção) da sociedade (Freire, 2001).

conhecimento que se deseja apreender, compreendendo sua historicidade e transformação contínua.

Nesse sentido, a defesa do conceito de Formação Permanente, também desenvolvida nesta seção, está fundamentada na dialogicidade e na participação coletiva, tendo a inconclusividade humana como princípio orientador de uma busca contínua pelo conhecimento de si mesmo e do mundo. Essa concepção de formação supera a compreensão restrita à obtenção de certificações ou ao cumprimento de metas vinculadas à promoção de uma educação de qualidade. Conforme enfatiza Freire (2001), trata-se de um processo formativo integral, vinculado à realidade concreta dos sujeitos, que ultrapassa a preocupação exclusiva com a prática docente, envolvendo a construção crítica, ética e emancipadora do ser humano.

Seguindo essa perspectiva, destacamos o estudo de Figueiredo (2009, p. 2), quando a autora propõe uma necessária reformulação dos modelos de formação de professores/as da área, deslocando o foco do/a professor/a como mera representação teórica para o/a professor/a como “[...] sujeito, como pessoa e como prática”. Para a autora, refletir sobre a formação docente implica, acima de tudo, repensar o próprio desenvolvimento curricular dos cursos de formação de professores/as, atribuindo sentido e significado ao processo formativo. Trata-se de uma construção que envolve a compreensão do que é ser professor/a e, de modo particular, do que é ser professor/a de Educação Física, considerando a formação como um processo experiencial, integrado e socialmente situado.

Com esse propósito, propomos, nesta seção, o mapeamento e a análise crítica de publicações científicas da área da Educação Física que abordam a Formação Permanente de professores/as sob a perspectiva da inclusão. O objetivo é identificar contribuições, lacunas e tendências presentes na produção acadêmica, de modo a subsidiar reflexões sobre os caminhos formativos possíveis em frente aos desafios da educação inclusiva no contexto escolar. A investigação está fundamentada em produções acadêmicas que discutem a constituição de conceitos, sentidos, significados, desafios e tensões, bem como as convergências e divergências que permeiam o tema. Para isso, adotamos a metodologia do Estado da Arte (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006), a qual possibilita uma leitura sistemática e aprofundada da produção científica, permitindo identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes para o campo e, conseqüentemente, para o embasamento e desenvolvimento desta tese.

Essa abordagem é referida por Bracht et al. (2011) como uma forma de pesquisa ainda pouco explorada na área da Educação Física desde a década de 1980. Para esses autores, o

exercício de mapear e avaliar criticamente a produção do conhecimento tem como objetivo contribuir para a consolidação da Educação Física como campo acadêmico, fortalecendo, dessa maneira, os cursos de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* na área.

A formação docente não se constitui como um tema recente, como evidenciam as contribuições de Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Candau (2007), Tardif (2014) e Gatti (2019), entre outros/as autores/as que, a partir de diferentes perspectivas teóricas, têm se dedicado a analisar seus desafios e possibilidades. Embora partam de referenciais distintos, esses estudos convergem ao reconhecer a centralidade da formação de professores/as para a qualidade da educação.

No campo dos movimentos de educadores, destaca-se a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende uma concepção de formação contextualizada, integral e socialmente comprometida, orientada por princípios político-pedagógicos críticos e emancipatórios. Tal perspectiva ultrapassa a compreensão da formação como mera aquisição de habilidades e competências, ao enfatizar o caráter histórico, coletivo e político da docência, especialmente no contexto escolar.

Ainda que haja uma aparente ampliação da produção acadêmica no campo da formação, tendo como referência o contexto escolar (Abreu, 2020; Nunes, 2019; Silva, 2019), quando se trata de Formação Permanente de professores/a, a racionalidade técnica, de cunho positivista, ainda “[...] postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas” (Franco, 2016, p. 112), instigando a um processo cíclico de múltiplas ideias que nem sempre dialogam entre si.

É notório que, nas últimas décadas, as discussões em torno da Formação Permanente de professores/as têm se preocupado em provocar reflexões também acerca da inclusão (Jesus; Caiado; Ribeiro, 2016; Almeida; Caetano, 2019). A temática amplamente difundida foi apontada como um dos objetivos do milênio, tornando-se “[...] objetivo transversal prevalente e holístico de todos os sistemas educativos, desde as primeiras idades até ao ensino superior ou profissional e ao longo da vida – urgente e inevitável” (Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2020, p. 724). As legislações e normativas vinculadas ao tema (Brasil, 1994. 1996, 2008; Unesco, 1990) emergem com o intuito de atribuir às esferas governamentais a responsabilidade de implementar políticas voltadas para a formação de professores.

O objetivo central dessas diretrizes é mobilizar os educadores a (re) pensarem as ações educativas e potencializar o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva, afirmando o compromisso com uma educação inclusiva, que assegure o direito à equidade, ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência nos diversos contextos, especialmente no ambiente

escolar. Conforme Gatti (2008), a melhoria da qualidade do sistema educacional não está restrita apenas às políticas públicas, mas também envolve, de maneira essencial, a valorização e transformação do/a professor/a. Nesse sentido, a Formação Permanente se configura como o pilar fundamental para que tal processo se materialize diante das rápidas mudanças que caracterizam a estrutura da sociedade.

Dentro desse contexto, é imprescindível reconhecer que a Educação Física, embora tenha sido historicamente marcada por práticas higienistas, militaristas e esportivistas (Bracht, 1999; Góis Junior; Lovisolo, 2005) — o que, ao longo do tempo, resultou na promoção de práticas discriminatórias, capacitistas e excludentes — tem buscado, atualmente, desenvolver movimentos formativos orientados pela perspectiva da inclusão.

Segundo Rodrigues (2017), quando a formação inicial de professores/as é moldada por um viés esportivista e competitivo, há uma tendência de que, ao longo de sua trajetória profissional, esses sujeitos se integrem a grupos de trabalho hegemônicos e participem de formações pautadas em perspectivas positivistas. Diante disso, torna-se imprescindível que esses/as docentes sejam estimulados a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, de modo a compreender a realidade que os/as envolve e condiciona. Esse processo é fundante para despertar a consciência crítica e incentivar “[...] a cooperação, o respeito e o valor da diferença e da solidariedade” (Rodrigues, 2017, p. 72).

Nesse movimento de fomentar a reflexão crítica e a tomada de consciência sobre as próprias práticas, abrimos também espaço para que o/a docente repense as intencionalidades que orientam seu fazer pedagógico. Tal revisão não apenas questiona modelos tradicionais e naturalizados, como também amplia a compreensão sobre a função social da escola e das aulas que nela se desenvolvem. É justamente a partir desse deslocamento — do olhar para si ao olhar para o coletivo — que emergem as possibilidades de ressignificar o ensino, aproximando-o de perspectivas mais humanizadoras e comprometidas com a inclusão. Como nos afirmam Sá et al.; (2017, p.358), na Educação Física, é preciso:

[...] romper com a perspectiva hegemônica da aptidão física, indo ao encontro de uma concepção de prática pedagógica alicerçada no conceito de *práxis* com foco na transformação social, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária a todos. (Sá, et al.;2017, p. 358).

Podemos afirmar ainda, a partir dos estudos de Nascimento (2010), que, desde o final da década de 70, houve um aumento das publicações em nível *strictu-sensu* no campo da Educação Física, com foco na transformação social, mas que ainda há a necessidade de refletir sobre essa evolução e contribuição científica das produções desenvolvidas para a área.

Foram selecionadas pesquisas que atenderam aos descritores temáticos previamente definidos, localizadas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, registradas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2008 a 2021.

Partimos do pressuposto de que as teses defendidas no recorte temporal delimitado oferecem subsídios relevantes para o mapeamento da temática Formação Permanente em Educação Física, sob a ótica da inclusão. Consideramos, ainda, que o debate em torno desse tema foi intensificado a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2008. Ao buscar estudos que dialoguem com a temática central da presente pesquisa, vislumbramos a possibilidade de fomentar novos movimentos formativos, contribuindo, assim, para a consolidação e o fortalecimento desse campo de investigação.

Considerando o rigor científico que caracteriza o fazer acadêmico, conhecer e planejar o percurso de uma pesquisa exige do/a pesquisador/a a apropriação crítica dos conhecimentos já produzidos, com o propósito de oferecer novas contribuições ao campo científico (Santos; Morosini, 2021). Nesse sentido, a utilização da metodologia do Estado da Arte permite identificar, nas produções analisadas, lacunas, desafios e contribuições que orientam o avanço de novos estudos na área (Silva; Souza; Vasconcelos, 2020).

Com o propósito de construir o embasamento teórico que sustenta as discussões apresentadas nesta tese, buscamos compreender de que maneira a produção acadêmico-científica, desenvolvida no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, tem abordado a temática Formação Permanente de professores/as de Educação Física na perspectiva da inclusão.

3.1 O CAMINHO PERCORRIDO NO ESTADO DA ARTE

O estudo apresentado nesta seção caracteriza-se como um Estado da Arte, de caráter descritivo, exploratório e com abordagem quanti-qualitativa. Esse enfoque permite a apresentação dos dados tanto em sua dimensão quantitativa quanto qualitativa, uma vez que, envolve a atribuição de significados, valores e grandezas a determinado fenômeno, os quais requerem interpretação (Gatti, 2002). A natureza exploratória da pesquisa justifica-se pela intenção de descrever a realidade das formações docentes na perspectiva inclusiva.

A presente investigação adota uma abordagem metodológica fundamentada na construção de um Estado da Arte, conforme orientações de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica já existente acerca da Formação Permanente de professores/as de Educação Física para a inclusão, ampliando, assim, as perspectivas sobre o tema.

De acordo com Ferreira (2002), o Estado da Arte caracteriza-se por um levantamento criterioso e interpretativo de documentos científicos previamente publicados, com o objetivo de identificar avanços, lacunas e tendências em determinado campo de estudo. Romanowski e Ens (2006) complementam essa definição, destacando etapas fundamentais para a constituição desse tipo de levantamento: definição dos descritores e das fontes de pesquisa, coleta e leitura do material selecionado, elaboração de uma síntese preliminar, identificação de tendências e lacunas e, por fim, a formulação de conclusões a partir do corpus analisado.

Com o intuito de potencializar a produção de dados e favorecer a construção de redes de significados, optamos por associar ao Estado da Arte uma Revisão Bibliométrica, entendida como uma técnica de análise de publicações científicas que busca quantificar, avaliar e interpretar aspectos da produção acadêmica sobre um determinado tema (Ramos-Rodríguez; Ruíz-Navarro, 2004; Macias-Chapula, 1998).

A Bibliometria, segundo Macias-Chapula (1998), é um campo de estudos dedicado à mensuração de características quantitativas da produção, disseminação e uso da informação científica. Essa abordagem permite uma análise objetiva e sistemática da literatura, com foco em indicadores como volume de produção, fontes de publicação, autoria, instituições de origem, entre outros. A análise bibliométrica realizada neste estudo foi orientada pelos pressupostos de Macias-Chapula (1998), priorizando a identificação de aspectos relacionados com a comunicação científica no campo da formação docente para a inclusão. O uso de ferramentas de catalogação, softwares de busca e estratégias de organização dos dados foi fundamental para a sistematização das informações levantadas.

Além disso, para aprofundar a análise qualitativa dos documentos, recorreremos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica foi aplicada nas etapas de pré-análise, exploração do material, interpretação e categorização dos resultados, permitindo a identificação de temáticas recorrentes, enfoques teóricos e perspectivas metodológicas presentes nas produções analisadas.

O processo metodológico seguiu as seguintes etapas principais: Definição do recorte temporal da pesquisa, delimitando o período de publicação das produções a serem analisadas; Escolha das bases de dados, priorizando aquelas com reconhecida relevância para a área da

Educação e da Educação Física; Seleção dos descritores, com foco em termos que contemplassem a formação docente, a Educação Física e a inclusão; Coleta e leitura criteriosa dos documentos, visando a assegurar a pertinência temática; Organização dos dados em quadros, tabelas e gráficos, com informações como: títulos das produções, instituições de origem, objetivos dos estudos, referenciais teóricos mobilizados e outros aspectos considerados relevantes; Análise bibliométrica e de conteúdo, com identificação de tendências, lacunas e direcionamentos emergentes a partir das produções examinadas.

Esse percurso metodológico permitiu não apenas o mapeamento quantitativo da produção acadêmica sobre a temática investigada, mas também uma compreensão mais aprofundada dos movimentos teóricos, metodológicos e políticos que atravessam a Formação Permanente de professores/as de Educação Física para a inclusão.

Optamos, inicialmente, por realizar a busca em dois repositórios eletrônicos: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa escolha se fundamenta na compreensão de que grande parte das investigações desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) está vinculada aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, estando, portanto, indexadas nesses bancos de dados.

Nesse sentido, elegemos tais plataformas como espaços privilegiados para a identificação de produções acadêmicas relevantes, capazes de evidenciar o que vem sendo produzido, no âmbito da Educação Física, no que se refere à formação de professores/as orientada pela perspectiva da inclusão.

No início do processo de levantamento bibliográfico, deparamo-nos com um desafio significativo: a escassez de produções acadêmicas que abordassem diretamente o termo “Formação Permanente”. Ao realizar a busca utilizando o termo em associação com diferentes descritores, tais como “Educação Física” AND “Formação Permanente” AND “Perspectiva Inclusiva”; “Educação Física” AND “Formação Permanente de professores” AND “Inclusão”; “Educação Física” AND “Formação Permanente de professores” AND “inclusão escolar” e aplicando adicionalmente o filtro de marco temporal (2008 – 2021), constatamos a ausência de trabalhos em nível de mestrado e doutorado que tratassem diretamente o termo proposto. Embora alguns trabalhos incluíssem do termo “Formação Permanente” em seus títulos, verificamos, durante a leitura do trabalho, a divergência do foco central da presente investigação, direcionando-se, por exemplo, à avaliação de programas institucionais de apoio docente, o que não coaduna com os objetivos de nossa pesquisa.

Ainda que reconheçamos a relevância da fundamentação epistemológica do conceito “Formação Permanente” ancorada na obra de Paulo Freire (1992, 1996), especialmente por sua vinculação a uma concepção crítica, emancipatória e dialógica de educação, compreendemos que há distinções e aproximações teóricas entre os termos Formação Permanente, formação continuada e formação contínua. No contexto desta pesquisa, e diante da fragilidade constatada na identificação de teses e dissertações na área da Educação Física, que utilizassem o termo “Formação Permanente”, optamos por reavaliar nossa estratégia de busca bibliográfica.

Assim, passamos a adotar o termo **formação continuada** como descritor, com intuito de ampliar e conferir maior fluidez ao levantamento das produções acadêmicas pertinentes, sem contudo, abrir mão do critério fundamental de que os estudos estivessem ancorados em uma perspectiva inclusiva. Além disso, mantivemos como parâmetro de seleção a vinculação das produções ao campo da Educação Física, assegurando a coerência teórica e metodológica da investigação.

Com o novo percurso metodológico, a seleção dos trabalhos se deu a partir dos seguintes descritores combinados, acompanhados do operador de proximidade aspas (“ “): formação continuada de professores; Educação Física; inclusão, permanecendo a temporalidade entre os anos de 2008-2021. Como já dito, a escolha dos descritores se deu compreendendo o termo “formação continuada” como sinônimo de Formação Permanente e respeitando as bases teóricas deste estudo.

A delimitação temporal adotada nesta investigação considerou o ano de 2008 como marco inicial, em virtude da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, que representou um avanço nas discussões e ações voltadas à promoção de uma educação para todos/as no contexto brasileiro. O recorte estendeu-se até o ano de 2021, com o objetivo de contemplar um período suficientemente amplo para análise das produções acadêmicas mais recentes.

O processo de identificação dos trabalhos relevantes seguiu procedimentos sistemáticos de busca em bases de dados acadêmicas, sendo orientado pelas recomendações de Romanowski e Ens (2006) no que tange à seleção e triagem de documentos. A primeira etapa consistiu na definição dos descritores, que foram aplicados aos metadados (título, resumo e/ou palavras-chave) das produções. Nos casos em que persistiram dúvidas quanto à pertinência temática, avançamos para a leitura integral dos capítulos ou textos completos, com o intuito de confirmar a adequação ao foco da pesquisa.

Os **critérios de inclusão** estabelecidos foram os seguintes: 1) produções que contivessem, nos metadados, os descritores previamente selecionados, relacionados à formação continuada de professores/as de Educação Física e inclusão; 2) publicações inseridas no recorte temporal de 2008 a 2021; 3) teses e dissertações que, de forma explícita, abordassem a temática formação continuada de professores/as de Educação Física, com interface direta com o campo da educação inclusiva. Além disso, foram respeitadas as especificidades de formatação de busca e filtragem de cada base de dados consultada, ajustando os parâmetros conforme a arquitetura de indexação de cada repositório.

Paralelamente, foram definidos os seguintes **critérios de exclusão**, com o objetivo de garantir a consistência e a relevância do corpus final: 1) produções não acessíveis na íntegra, inviabilizando a análise completa do conteúdo; 2) trabalhos cujo foco de investigação não se situava na área da educação física, mesmo que abordassem a formação docente ou a inclusão de forma geral; 3) produções que não contemplavam a formação continuada e/ou o tema da inclusão escolar, ainda que fizessem referência à formação docente de modo amplo; 4) documentos que não atendiam aos objetivos específicos desta pesquisa, especialmente aqueles que tratavam de inclusão em contextos diferentes do escolar ou com públicos não relacionados com a educação física; 5) trabalhos duplicados entre as bases de dados, sendo mantida apenas uma versão de cada produção.

Em algumas situações, quando as bases de dados consultadas disponibilizavam apenas a listagem dos títulos das teses, tornou-se necessário realizar consultas diretas nos repositórios e bibliotecas digitais das instituições responsáveis, a fim de verificar a existência e a pertinência dos trabalhos indicados. A metodologia adotada para o levantamento bibliográfico fundamentou-se na interação contínua entre a pesquisadora e o objeto de estudo, conforme indicado por Cerro e Bervian (2002), o que implicou uma análise detalhada dos textos para classificá-los de forma clara e precisa, identificando e tratando os dados de acordo com os objetivos da pesquisa. Essa abordagem possibilitou uma seleção criteriosa dos documentos, garantindo que o corpus analisado estivesse alinhado aos critérios temáticos e aos objetivos específicos deste estudo.

No processo de levantamento, optamos por focalizar a busca exclusivamente em pesquisas desenvolvidas no âmbito do doutorado, considerando a relevância dessa produção para a consolidação do conhecimento acadêmico. Conforme destacado por Carneiro et al. (2016), o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) tem desempenhado papel fundamental no avanço qualitativo e quantitativo da pesquisa científica *stricto sensu* no Brasil,

especialmente no nível do doutorado, o que posiciona o país como um importante destaque na produção de teses dentro do contexto latino-americano:

No Brasil, há uma tendência de que as pesquisas de maior qualidade e impacto sejam provenientes do SNPG, uma vez que os recursos das agências de fomento são, prioritariamente, destinados aos programas de pós-graduação na forma de bolsas, auxílios e financiamentos diversos (Carneiro et al., 2016, p. 16).

Contudo, é importante ressaltar que o processo de doutoramento exige uma dedicação significativa por parte do pesquisador, enfrentando, ao mesmo tempo, sucessivos cortes nos investimentos públicos no Brasil, especialmente considerando que a pós-graduação tem sido frequentemente subestimada pelo poder público no que se refere à sua função essencial como espaço de formação docente (Souza et al., 2020).

Nesse contexto, as discussões sobre a pós-graduação revelam que, apesar dos avanços institucionais e normativos das últimas décadas, a oferta de programas de doutorado permanece concentrada em um número restrito de instituições e regiões, configurando um cenário desigual no acesso à formação acadêmica em nível *stricto sensu*. Essa situação se torna ainda mais crítica diante da crescente expansão demográfica do país, do aumento significativo das instituições de ensino superior e da demanda crescente por profissionais altamente qualificados para atuar na docência e pesquisa, especialmente no campo da Educação Física.

Portanto, ao optar pela seleção exclusiva de teses na etapa preliminar desta pesquisa, evidenciamos a urgência da ampliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, visto que tal ampliação é necessária para promover maior equidade no acesso à formação e fortalecer o desenvolvimento acadêmico da área em diferentes regiões do país.

Seguindo essa lógica e utilizando os descritores “*formação continuada de professores*”; AND “*educação física*”; AND “*inclusão e/ou perspectiva inclusiva*”, inicialmente foram localizados um total de **53.036 teses: 52.884** na CAPES e **152** na BDTD.

Após a aplicação dos critérios de exclusão previamente estabelecidos, detalhamos a seguir o percurso adotado no levantamento de dados realizado nessas plataformas, explicitando, em cada etapa, o quantitativo de trabalhos localizados para garantir melhor organização e transparência no processo:

- **Tipo de documento:** nesta etapa, ao selecionarmos o tipo de trabalho em “somente teses”, foram localizadas **10.507 teses**, sendo **42** na BDTD e **10.507** na Capes.

- **Ano de defesa:** para recorte temporal, utilizamos o período de 2008 a 2021, tendo em vista uma análise do desenvolvimento das produções acadêmicas em nível de doutorado com o tema formação continuada de professores na perspectiva inclusiva após a implementação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). Foram localizadas **7.745 teses**, sendo 38 na BDTD e 7.707 na Capes. Após aplicação do critério de exclusão, foram eliminados 2.800 trabalhos, sendo 2.800 na Capes e 4 na BDTD.
- **Grande área de conhecimento:** ao utilizar esse filtro, foi necessário considerar duas grandes áreas, a saber: **Ciências da Saúde**²⁴, na qual foram encontradas **3.753 trabalhos**; e Ciências **Humanas** – considerando a probabilidade de localização de trabalhos com o tema formação continuada de professores na área da educação - foram localizados **1.845 trabalhos**, totalizando **5.597 trabalhos** inseridas nessas duas grandes áreas de conhecimento. Na BDTD, foram localizados 12 trabalhos. Aplicando o critério de exclusão, foram descartadas 2.110 pesquisas na Capes e 26 na BDTD.
- **Área de conhecimento:** consideramos nessa filtragem os conhecimentos referentes à “*educação física*”, “*educação*” e “*educação especial*”, somente na plataforma da Capes, pois, na BDTD não era possível a utilização desse tipo de filtro. Nesse sentido, foram localizados **3.375 trabalhos** e excluídos 2.222 por não atenderem às especificidades necessárias para análise, por exemplo, encontrar-se na área da Educação Física.
- **Área de concentração:** antes da leitura dos títulos e resumos, utilizamos os filtros por área de concentração disponibilizados pela plataforma capes, considerando os trabalhos que se concentravam nas áreas de *educação física*, *educação e sociedade*, *educação e formação de professores*. Nesse sentido, foram localizados **116 trabalhos** e excluídos 3.260 por não atenderem a esse critério. Não foi possível localizar esse filtro na BDTD.
- **Leitura dos títulos e resumos:** após a leitura dos títulos e resumos, optamos por selecionar **15 teses** que tratavam da formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, foram descartadas 106 teses na capes porque, apesar de trabalhar com a formação continuada de professores, não atenderam aos critérios pré-

²⁴Local onde a Educação Física se encontra inserida de acordo com os critérios da Área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

estabelecidos de serem em uma perspectiva inclusiva. Nesse momento de leitura inicial, na BDTD também foram excluídas sete e um foi estudo pelo caráter de duplicidade.

Esgotadas as possibilidades de filtragem, cruzamos as informações entre as duas plataformas. Foram selecionadas para leitura na íntegra **14 teses**, conforme detalhado no fluxograma a seguir:

selecionadas (Morosini; Fernandes, 2014). Em seguida, na tentativa de identificar a temática principal da produção analisada, ainda que em alguns trabalhos só fosse possível identificar a temática periférica, submetemos os resultados sistemáticos de pesquisa a dois tipos de análises: as análises temáticas de Braun e Clarke (2006) e as análises de conteúdo de Bardin (2016), que se complementaram gerando o resultado final. Essa análise ficou distribuída da seguinte forma:

Na primeira etapa de análise do tema (Braun; Clarke, 2006), foi necessário conhecer e compreender o conteúdo contido nos trabalhos selecionados. Em seguida, na segunda etapa, buscamos identificar e codificar as teses que versavam sobre formação de professores/as em Educação Física e inclusão. Na terceira fase, a partir dos códigos gerados, agrupamos o conjunto de dados. A quarta fase foi o momento de revisar a terceira fase com o intuito de lapidar as análises temáticas, para que na quinta etapa fossem definidas as categorias e, por fim, na sexta etapa, pudéssemos escrever e analisar os dados produzidos (Braun; Clarke, 2006).

Utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a fase de pré-análise buscou estabelecer uma relação lógica das informações necessárias à investigação. A partir dessa organização, realizamos a leitura flutuante para selecionar os documentos, identificar os objetivos e as hipóteses. Em seguida, já na fase de exploração do material, utilizamos uma descrição analítica dos indicadores, codificando os dados encontrados, desmembrando e agrupando-os por recorrência para posterior análise. No tratamento dos resultados, utilizamos a interpretação e a inferência para buscar os significados das informações coletadas, de forma crítica e reflexiva, gerando, assim, três categorias (Bardin, 2016), a saber: 1 – as caracterizações gerais; 2 – a tríade: Educação Física, Formação Permanente e inclusão; 3 – a articulação das pesquisas e a constituição de seus *inéditos viáveis*.

As análises bibliométricas foram conduzidas à luz de Macias-Chapula (1998) com o intuito de estabelecer redes simbólicas de significados com o tema em questão, identificando os orientadores (as) das teses selecionadas e sua relação com a Educação Física na perspectiva inclusiva. Para o suporte de exposição gráfica, utilizamos os recursos de planilhas de organização, fluxogramas, tabelas e o programa *Microsoft Office Excel*.

No tratamento dessas informações, usamos as ferramentas da Estatística Descritiva, organizando, por meio de gráficos, os dados quantitativos e, em quadros e tabelas, os dados qualitativos, além de figuras que nos ajudam a interpretar os dados. Na etapa destinada à composição de categorias, buscamos apontar e categorizar os dados a partir do banco de informações criado. Essa etapa corresponde à classificação, por meio de diferenciação e do

reagrupamento das unidades, com critérios predefinidos (Bardin, 2016). Nesse sentido, a partir das categorias de pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados obtidos (Bardin, 2016), optamos por adotar os seguintes procedimentos de análise, divididos nas fases:

- 1) **Exploratória dos dados:** nesta fase, foram identificadas e analisadas as produções e distribuições de acordo com as regiões geográficas brasileiras, as instituições de ensino superior (IES), o ano de publicação das teses, os orientadores e a área de concentração/conhecimento;
- 2) **Qualitativa dos estudos:** nesta fase, buscamos elencar os objetivos, as metodologias e os resultados apresentados pelos autores em cada trabalho;
- 3) **Acúmulos, distanciamentos e lacunas teórico-conceituais:** nesta fase, relacionamos as aproximações e distanciamentos que as teses apresentaram sobre a temática formação continuada em Educação Física na perspectiva inclusiva.

Esses procedimentos foram adotados para garantir o rigor da análise realizada, tendo em vista o grande número de inconsistências identificadas inicialmente nos bancos de dados. Essa lacuna nos remete ao trabalho de Kobashi e Santos (2006), que, em tempo, chama a atenção para a precariedade de informações, além da falta de padronização dos repositórios nacionais de produção científica.

Os dados foram tratados de maneira interpretativa (Creswell, 2010) e descritiva, (Oliveira, 2012) subsidiados pelas orientações de Romanowski e Ens (2006). A análise dos dados provenientes das 14 teses selecionadas foi marcada por momentos contínuos de reflexão, nos quais foi necessário agrupar as unidades de registro em categorias com características comuns. Em seguida, realizamos a inferência e a interpretação com base no referencial teórico apresentado.

3.3 REFLEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE OS RESULTADOS

A partir da análise das 14 teses de doutorado selecionadas, as quais traziam em sua essência investigações relacionadas com a Formação Permanente de professores, a Educação Física e a inclusão, demos início à **fase exploratória dos dados**. Essa etapa teve por propósito compreender e interpretar a constituição do conhecimento produzido sobre a temática que nos é comum, buscando identificar tendências, recorrências, lacunas e possibilidades teórico-metodológicas que emergem das produções analisadas.

É importante salientar que os materiais selecionados para compor o presente estudo referem-se exclusivamente àqueles que atenderam aos critérios previamente estabelecidos. Dessa forma, reconhecemos que o corpus analisado pode não abranger a totalidade das produções brasileiras sobre a temática formação de professores, particularmente no que se refere à formação continuada no campo da Educação Física em uma perspectiva inclusiva. Essa ressalva mostra-se relevante a fim de evitar a necessidade de reiterar, ao longo do trabalho, a delimitação das análises e conclusões, as quais se referem unicamente ao conjunto de teses selecionadas.

O levantamento do material que compõe o *corpus* deste estudo foi realizado entre os meses de setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Foram analisadas as características das teses elaboradas em Programas de Pós-Graduação do território brasileiro, cuja temática estivesse relacionada com esta pesquisa.

Na constituição do corpus da pesquisa, a primeira etapa consistiu na identificação, nos trabalhos selecionados, dos/as autores/as, dos títulos, do ano de publicação, da IES em que o doutoramento foi concluído e da respectiva região brasileira. Para a organização desses dados, utilizamos o software Microsoft Excel, conforme apresentado no Quadro 1 (Apêndice D).

A partir da leitura e sistematização inicial desses dados, emergiu a necessidade de aprofundar a análise por meio da identificação dos objetivos propostos em cada trabalho, dos principais resultados apresentados pelos/as autores/as e docentes orientadores/as envolvidos/as nos processos investigativos. Essa ampliação do olhar permitiu maior compreensão das abordagens adotadas nas pesquisas, bem como das contribuições teóricas e metodológicas ofertadas ao campo da formação continuada de professores de Educação Física em perspectiva inclusiva. O Quadro 1 apresenta um panorama das pesquisas selecionadas no campo da Educação Física sob a perspectiva da inclusão, tendo como foco as teses de doutorado defendidas entre os anos de 2008 e 2022.

3.3.1 Interpretação dos resultados quanto aos aspectos gerais das teses selecionadas

Após a apresentação geral das pesquisas selecionadas foi realizada a organização dos trabalhos selecionados, com o intuito de delinear, por meio da abordagem bibliométrica, um panorama abrangente das produções investigadas. A construção desse panorama buscou possibilitar uma compreensão mais aprofundada das temáticas que vêm sendo exploradas, considerando os contextos, tensões e desafios implicados na Formação Permanente de

professores/as de Educação Física, especialmente sob a perspectiva da inclusão. Para tanto, delimitamos como foco analítico, as teses de doutorado defendidas no período de 2008 a 2022.

Dessa forma, a análise bibliométrica configura-se como uma estratégia metodológica fundamental para ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, ao oferecer subsídios relevantes que favorecem uma reflexão crítica acerca da Formação Permanente de docentes de Educação Física. Inicialmente, essa análise foi conduzida por meio da leitura atenta e da categorização dos títulos das teses selecionadas, entendendo-os como sínteses que, de maneira representativa, expressam o conteúdo central das respectivas produções.

Paralelamente, foi realizada uma identificação sistemática dos referenciais teóricos e metodológicos mais recorrentes, considerando que tais escolhas evidenciam as concepções epistemológicas e as matrizes teóricas que sustentam as investigações, permitindo, assim, mapear tendências, enfoques predominantes e lacunas ainda existentes no campo em questão.

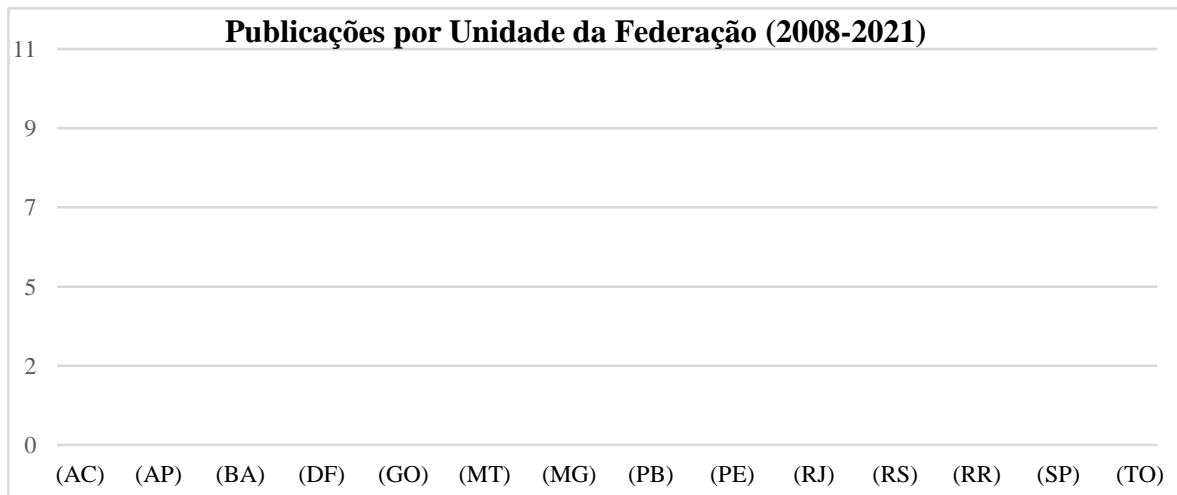
A Figura 2, apresentada sob a forma de uma nuvem de palavras, sintetiza os títulos das 14 teses selecionadas, organizando-os por meio de uma rede de significados. Essa representação visual teve como propósito evidenciar os termos de maior recorrência no corpus analisado, reunindo-os de modo que as palavras com frequência mais elevada ocupassem o centro da nuvem, em tamanho ampliado. Em contrapartida, os termos com menor incidência posicionam-se nas extremidades da figura, com dimensões reduzidas.

No contexto desta análise, observamos que os termos “Educação” e “Formação” emergem com destaque nas produções investigadas, sinalizando sua centralidade nas discussões. Palavras como “Inclusão” e “Educação Física”, embora com menor frequência relativa, também aparecem próximas ao núcleo central, com tamanho intermediário. Nas bordas da figura e com dimensões ainda mais discretas, localizam-se expressões como “formação de professores de Educação Física”, “formação continuada” e “Educação Física e inclusão”, o que sugere uma dispersão menor desses termos nos títulos analisados.

Figura 2 — Nuvem de palavras a partir dos títulos das teses

apresenta a localização das produções científicas identificadas no território brasileiro, organizadas de acordo com as regiões geográficas nas quais foram defendidas. Essa delimitação espacial possibilita observar a concentração ou a dispersão dos estudos acerca da temática, permitindo reflexões sobre as dinâmicas institucionais, acadêmicas e socioculturais que permeiam Formação Permanente de professores(as) de Educação Física no Brasil.

Gráfico 1 — Número de Teses distribuídas por Unidade da Federação (2008-2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos uma aparente desigualdade na produção de teses em nível de doutorado ao longo do território brasileiro, fenômeno que pode ser explicado por fatores econômicos, políticos, bem como pela distribuição e quantidade de programas de pós-graduação nas diferentes regiões. Nesse sentido, Ramalho e Madeira (2005, p. 75) ressaltam que “[...] o notório desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social, historicamente implantado”.

Esse cenário desigual tem provocado reflexões acerca dos rumos da pós-graduação no Brasil, que ultrapassam a mera expansão quantitativa de títulos. Autores como Cunha (2010) e Silva (2012) destacam que a equidade no acesso e na permanência dos estudantes no ensino superior deve figurar como tema central nas investigações, uma vez que a localização geográfica dos programas impacta diretamente o desempenho e o posicionamento dessas instituições no ranking das produções acadêmicas.

Nesse sentido, Colombo (2018) evidencia que, apesar dos avanços nas políticas educacionais brasileiras — especialmente após a inclusão no Plano Nacional de Educação (PNE) da Meta de “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção

da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, art. 2º, III) — o acesso aos programas de pós-graduação permanece desigual entre as regiões, refletindo a carência de políticas mais inclusivas e democráticas que possam garantir a ampliação das oportunidades em todo o território nacional.

Os dados apresentados (Colombo, 2018) indicam um sistema de pós-graduação nacional em expansão, embora ainda distante dos patamares observados em países desenvolvidos, tanto em termos quantitativos quanto na distribuição equilibrada das áreas de conhecimento. Nesse contexto, evidenciamos uma tensão entre a crescente massificação da produção acadêmica concentrada em determinadas regiões e a necessária democratização do acesso e da participação no ensino superior. Essa dualidade é também destacada por Dubet (2015), que analisa a expansão do sistema de ensino superior em diferentes países, apontando para os desafios inerentes à conciliação entre crescimento quantitativo e equidade distributiva.

Para Dubet (2015), em um sistema que perpetua desigualdades históricas, originadas sobretudo pela heterogeneidade do ensino básico, a expansão educacional por si só não assegura, justiça ou equidade. Essa complexidade torna-se visível na distribuição geográfica das teses defendidas entre 2008 e 2021, conforme demonstrado em nosso estudo.

Embora o levantamento abranja apenas as teses concluídas nesse período, ele já aponta para padrões e tendências que indicam a necessidade de investigações mais aprofundadas acerca da Formação Permanente de professores de Educação Física e das desigualdades regionais que permeiam esse campo.

A lacuna na distribuição das teses torna-se ainda mais evidente quando o foco recai sobre a formação de professores de Educação Física sob a perspectiva inclusiva. Conforme aponta o levantamento apresentado no Gráfico 2, a concentração de estudos de doutorado sobre esse tema está predominantemente na Região Sudeste, com 10 teses (71,43%) defendidas entre 2008 e 2021 — sendo 9 delas no estado de São Paulo e 1 no Rio de Janeiro. Na Região Nordeste, foram identificadas apenas 2 teses (14,29%), localizadas nos estados do Ceará e do Rio Grande do Norte. Já nas regiões Sul e Centro-Oeste, cada uma contabilizou apenas 1 tese, respectivamente, nos estados de Santa Catarina e Mato Grosso, correspondendo a 7,14% em cada região.

Embora não tenham sido identificadas teses sobre o tema em outras regiões do país — como a região Norte (0%) e em parte significativa das Unidades Federativas — esse dado não deve ser interpretado como ausência de interesse ou de produção acadêmica local. Trata-se, sobretudo, de um reflexo do contexto histórico de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Como discutido por Tani (2000), a distribuição dos programas de doutorado

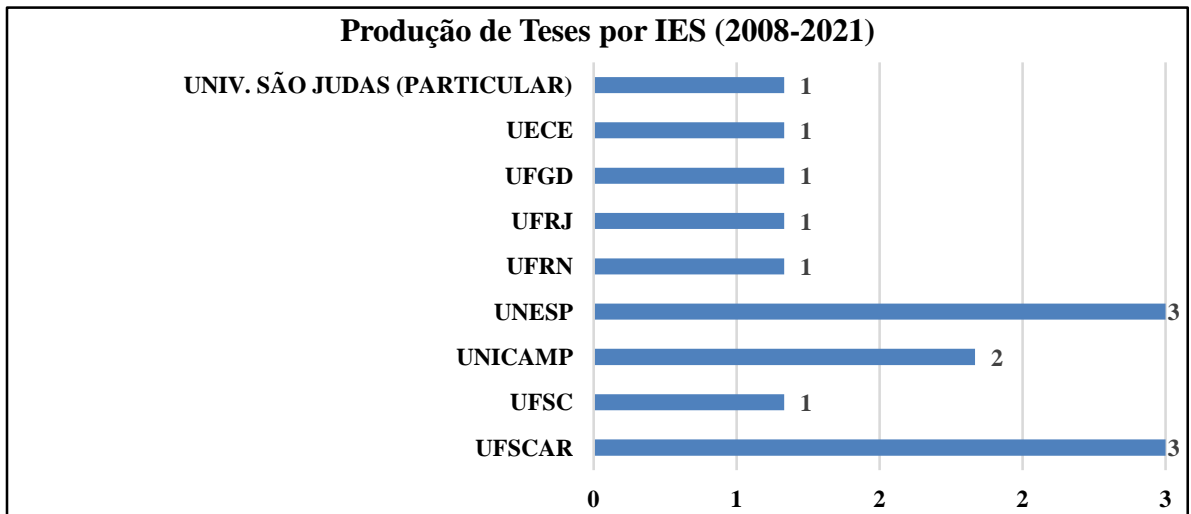
sempre foi marcada por forte concentração regional, o que, durante muitos anos, limitou as oportunidades de pesquisas em determinadas regiões. Côrrea et al. (2019) também ressaltam que esse desequilíbrio deriva de processos estruturais de implantação e expansão institucional, e não de um déficit de potencial acadêmico regional.

Ainda assim, a persistência dessas assimetrias históricas evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas a descentralização, mas também o fortalecimento qualitativo das ofertas de doutorado — especialmente em áreas estratégicas, como a formação inclusiva em Educação Física. Investir na consolidação desses programas torna-se, portanto, condição essencial para que novas agendas de pesquisa possam emergir e para que diferentes realidades regionais sejam igualmente reconhecidas e contempladas na produção acadêmica brasileira.

Ressaltamos que o avanço do desenvolvimento científico poderá alcançar um patamar mais elevado à medida que a atividade acadêmica se emancipe dos interesses do capital e passe a promover transformações significativas na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em diferentes regiões do país. Essa mudança permitiria ampliar a luta pela emancipação intelectual e material, ao mesmo tempo em que reconfiguraria os sentidos e significados atribuídos à ciência, tanto na área da Educação Física quanto nos demais campos do conhecimento. Embora tal transformação possa parecer radical, ela possui o potencial de redirecionar a produção científica para a promoção dos interesses coletivos da humanidade, contribuindo para a elaboração de um projeto histórico capaz de superar as forças estruturantes da formação econômica capitalista, que ainda orienta nosso modo de produção e as formas de geração do conhecimento (Basílio Júnior, 2019).

Diante do exposto, torna-se necessário apresentar as instituições universitárias que concentraram o maior número de produções relacionadas com a formação continuada, Educação Física e inclusão, conforme ilustrado no Gráfico 2. Das 14 teses selecionadas, 3 (21,43%) foram defendidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), outras 3 (21,43%) na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e 2 (14,29%) na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As demais instituições — Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade São Judas Tadeu (instituição privada) — contabilizaram uma tese cada (7,14%) no período compreendido entre 2008 e 2021, abordando o tema em questão.

Gráfico 2 — Distribuição das Teses por IES (2008-2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que a UFSCAR e a Unesp se destacam como as instituições com maior número de teses sobre a temática em questão. No caso específico da UFSCar, Silva (2004) atribui essa liderança à natureza multidisciplinar do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial (PPGEEs). com esse tema. Para Silva (2004), no caso do PPGEEs/UFSCAR, essa liderança se dá devido à característica do Programa de Pós-Graduação, que é considerado multidisciplinar.

Segundo o autor, uma das principais propriedades desse programa é a sua forte orientação interdisciplinar, evidenciada pela significativa participação de pesquisadores e docentes oriundos de diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Educação Física. Essa configuração favorece o desenvolvimento de pesquisas que articulam diferentes campos científicos, ampliando o olhar sobre a formação de professores/as na perspectiva inclusiva.

No que se refere à Unesp, é importante considerar a análise de Nascimento (2010), que destaca o caráter distintivo do Programa de Pós-Graduação dessa instituição, denominado Ciência da Motricidade. Tal configuração direciona os cursos para a atuação acadêmica em áreas que tem a motricidade humana como objeto central de estudo, como Educação Física, Fisioterapia, Psicologia, entre outras. Essa orientação interdisciplinar amplia as possibilidades de investigação e favorece a interlocução entre diferentes campos do saber, fazendo com que temas, como Formação Permanente, Educação Física e inclusão, atravessem e dialoguem com essas múltiplas áreas de conhecimento.

Mesmo diante da expansão das IES e do crescimento das matrículas na pós-graduação *stricto sensu* nas últimas décadas, especialmente a partir de 2008 com a intensificação das políticas de formação docente no Brasil, constatamos que a temática da Formação Permanente de professores/as de Educação Física, articulada à perspectiva inclusiva, ainda ocupa um espaço restrito na produção acadêmica nacional (Barros, 2015). Tal cenário, evidenciado pela baixa representatividade numérica de teses distribuídas entre os diferentes programas e regiões do país, revela não apenas desigualdades estruturais aqui discutidas, mas também aponta para a necessidade de ampliar os espaços institucionais que se dedicam à pesquisa sobre o tema. Portanto, torna-se urgente fomentar a ampliação dessa investigação em outras universidades, especialmente naquelas localizadas em regiões historicamente sub-representadas na produção científica da área, a fim de fortalecer o debate e a construção de conhecimentos que contribuam para a efetivação de políticas educacionais mais inclusivas.

Observamos, ainda, que, apesar da escassez de produções sobre a temática, o período de maior concentração de defesas de teses que abordaram o tema no campo da Educação Física sob a perspectiva inclusiva situa-se entre os anos de 2014 e 2016 (Gráfico 3). Esse dado chama a atenção, sobretudo quando se considera que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi instituída desde 2008, o que sugere um intervalo temporal até que os reflexos dessa política se materializassem na produção acadêmica.

É importante destacar que, entre os fatores que podem ter impulsionado o aumento das discussões e pesquisas nesse período, está a promulgação da Lei nº 13.146/2015 — conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência — que estabeleceu diretrizes para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Essa legislação contribuiu significativamente para ampliar o debate público e acadêmico sobre inclusão, o que possivelmente se refletiu na elevação do número de pesquisas desenvolvidas na área, assim como na necessidade de fundamentar e subsidiar processos formativos voltados à construção de uma educação mais inclusiva.

No entanto, a partir de 2017, registramos uma estagnação nas produções de teses sobre o tema, o que coincide com o contexto político marcado pelo *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e, posteriormente, pela gestão de Jair Bolsonaro (2018-2022). Esse período foi caracterizado por uma redução expressiva nos investimentos em educação e, mais especificamente, em políticas voltadas à formação docente (Da Costa, 2023). Como aponta o autor, cada ano de retrocesso em políticas públicas implica, no mínimo, cinco anos de atraso

nos avanços esperados, cujos efeitos tendem a ser sentidos prioritariamente na educação básica.

Corroborando essa análise, Cruz (2019), ao relatar discussões realizadas no Seminário Avançado “Educação Superior no século XXI”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), evidencia o desafio de ser professor/a em um país com baixo investimento público em educação. O autor destaca que a imagem social do professor/a vem sendo sistematicamente desgastada, ora por percepções distorcidas da sociedade, ora por ações de agentes governamentais que desvalorizam a profissão docente. Essa desvalorização, segundo Cruz, impacta diretamente na Formação Permanente e, conseqüentemente, na produção científica nacional, aspecto que se materializa nos dados apresentados neste estudo.

Diante desse cenário, o Gráfico 3 a seguir apresenta a distribuição temporal das teses analisadas, possibilitando uma visualização mais clara das oscilações na produção científica sobre a Formação Permanente de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, no recorte temporal de 2008 a 2021.

Gráfico 3 — Distribuição das Teses por ano de publicação (2008-2021)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

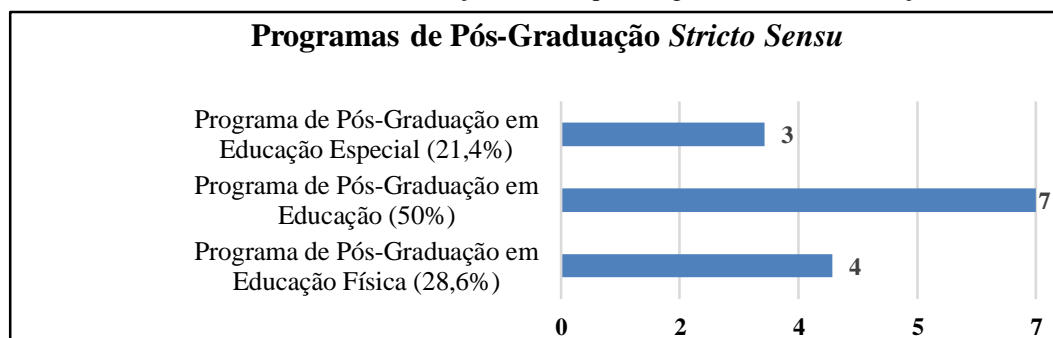
De acordo com Silva et al. (2014), embora seja possível identificar um crescimento expressivo da pós-graduação *stricto sensu* da Educação Física brasileira nos últimos anos, esse avanço não se distribui de forma equitativa entre as diferentes subáreas do campo. Tal constatação reforça a necessidade de aprofundar a análise nas especificidades que marcam a constituição e o desenvolvimento da área, sobretudo quando o foco recai sobre temáticas de caráter social e formativo, como é o caso da Formação Permanente de professores/as na perspectiva da inclusão.

Ao examinar os programas responsáveis pelas produções selecionadas para esta pesquisa, constatamos, conforme apresentado no Gráfico 4, que a maior concentração de teses não se encontra nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF). Pelo contrário, observamos que 50% das teses (7 de um total de 14) foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), evidenciando uma aproximação maior da temática com os debates e referenciais teóricos que historicamente permeiam o campo educacional.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação Física responderam por apenas 28,6% das teses (4 produções), enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação Especial foram responsáveis por 21,4% (3 teses). Esse panorama indica que, embora a Educação Física esteja diretamente implicada na materialização de práticas inclusivas no contexto escolar, a produção científica acerca da Formação Permanente de seus docentes, com ênfase na inclusão, tem encontrado maior espaço de desenvolvimento nos programas da área de Educação e Educação Especial.

Tal distribuição pode estar relacionada com diferentes fatores, como as tradições epistemológicas de cada área, os referenciais teórico-metodológicos adotados, bem como o perfil das linhas de pesquisa que acolhem investigações associadas à inclusão escolar e à formação de professores. Esses dados reforçam a urgência de ampliar e fortalecer os espaços de discussão sobre a temática também nos PPGEFs, de modo a construir uma base teórica mais robusta e específica no campo da Educação Física.

Gráfico 4 — Distribuição de teses por Programa de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do número relativamente reduzido de teses que abordam a Formação Permanente de professores/as de Educação Física nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no período de 2008 a 2021, exige uma compreensão atenta da constituição histórica da área. Conforme argumenta Bracht (2007), ao adentrar o campo acadêmico-científico

brasileiro, a Educação Física priorizou inicialmente uma produção de conhecimento fortemente ancorada nas ciências biomédicas, como Fisiologia, Biomecânica E Cineantropometria. Essa orientação teórica não apenas garantiu reconhecimento e legitimidade à área perante a comunidade científica, mas também delineou os objetos de estudo mais valorizados nos programas de pós-graduação, marginalizando investigações voltadas às dimensões pedagógicas, formativas e sociais da prática docente.

Esse direcionamento científico encontra respaldo na própria classificação institucional dos programas. De acordo com a Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os Programas de Pós-Graduação em Educação Física estão inseridos na Área 21, que reúne, além da Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, compondo a grande área da Saúde (Brasil, 2016). Tal vinculação, embora tenha fortalecido determinadas linhas de pesquisa de cunho biológico-funcional, restringe o fomento e o reconhecimento de estudos voltados à formação de professores/as e à *práxis* pedagógica, sobretudo no que se refere à Formação Permanente e à construção de práticas educativas inclusivas no contexto escolar.

Essa configuração histórica e estrutural da área, aliada às dinâmicas avaliativas dos programas de pós-graduação, ajuda a compreender por que as pesquisas sobre Formação Permanente e inclusão docente se concentram majoritariamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial. Os dados desta investigação reforçam essa tendência, ao apontarem para a escassez de produções com esse enfoque no âmbito da pós-graduação em Educação Física, revelando uma lacuna teórico-metodológica que merece atenção. A centralidade de modelos de avaliação pautados por produtividade científica e quantitativa contribui para a negligência de pesquisas com maior densidade reflexiva e implicações sociais mais amplas, como aquelas que tratam da Formação Permanente de docentes para atuação em contextos inclusivos.

A pesquisa de Fávero, Consaltér e Tonieto (2019) toca em um ponto crucial ao destacar a priorização da quantidade sobre a qualidade na produção científica, impulsionada por métricas e indicadores. Essa é uma crítica amplamente debatida na academia e que se relaciona diretamente com o conceito de *produtivismo acadêmico*, cerne dessa problemática (Bianchetti; Ferraz, 2018). Para os autores, o chamado produtivismo vai além de uma simples exigência de produtividade; ele se configura como uma cultura que transforma o conhecimento em mercadoria e a pesquisa em uma linha de montagem, na qual a métrica deixa de ser um meio de avaliação para se tornar um fim em si mesma. Nesse cenário, a afirmação de Fávero, Consaltér e Tonieto (2019, p.18) — de que a "[...] corrida por números e

indicadores impõe um ritmo acelerado à geração de produtos acadêmicos, comprometendo a profundidade dos processos formativos e das investigações realizadas" — constitui um diagnóstico preciso da crise instaurada.

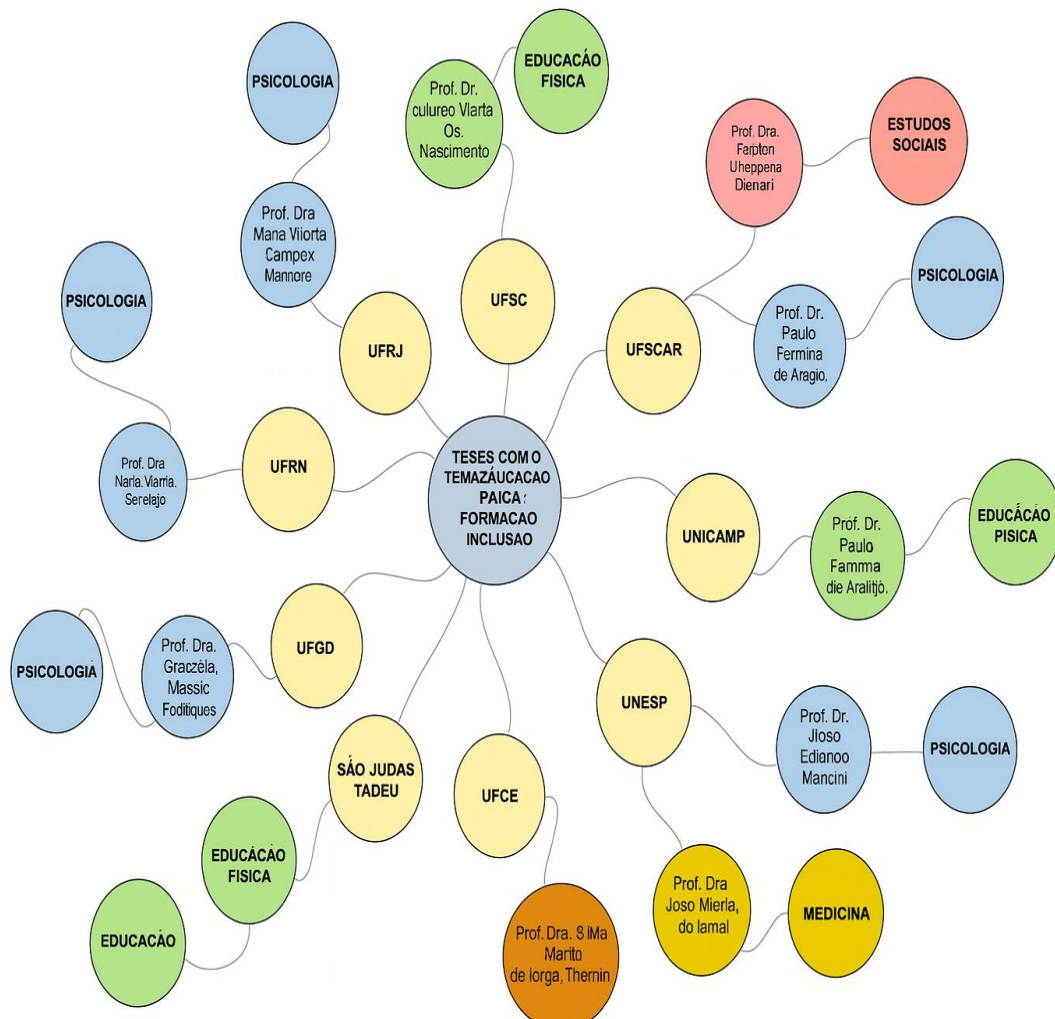
Para dialogar com esse ponto, é possível recorrer a autores que problematizam a lógica gerencialista que invadiu a universidade, transplantando modelos de gestão empresarial para o campo científico. Orientada por ideais de eficiência e controle de desempenho, essa racionalidade transforma professores e pesquisadores em "intelectuais acadêmicos" submetidos à pressão constante de “publicar, aparecer ou perecer” (Bianchetti; Zuin; Ferraz, 2015). Como consequência, o conhecimento deixa de ser valorizado pela sua pertinência social, originalidade ou impacto na formação crítica, e passa a ser mensurado prioritariamente pela capacidade de gerar pontos em plataformas de avaliação.

Ademais, é importante considerar os efeitos dessa lógica produtivista sobre os sujeitos que compõem os programas de pós-graduação. Pesquisas precisam ser “enxutas e rápidas”, seus resultados frequentemente “fatiados” para atender às exigências de publicação imediata, enquanto docentes e discentes enfrentam processos seletivos cada vez mais competitivos e uma crescente carga emocional e psíquica (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2019). A reflexão profunda, que demanda tempo e maturação, acaba substituída pela fragmentação e pela aceleração, gerando um ambiente acadêmico em que a produção quantitativa prevalece sobre o compromisso ético, social e formativo da pesquisa.

Nesse cenário, torna-se urgente problematizar os critérios de valorização da produção científica, bem como ampliar os espaços institucionais para pesquisas que, ao dialogarem com os desafios concretos da escola, possam contribuir para a construção de uma Formação Permanente crítica, ética, emancipatória e comprometida com os processos inclusivos.

Dentro desse panorama, na tentativa de construir uma rede de significados, organizamos os trabalhos a partir dos programas de pós-graduação e de seus respectivos orientadores. Essa inferência nos revelou um dado importante: a maioria dos orientadores (as) das teses selecionadas, não possuem formação inicial na área da Educação Física, conforme revela a Figura 3:

Figura 3 - Formação inicial dos orientadores (as) das teses selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Ao analisarmos as 14 teses selecionadas, realizamos um levantamento detalhado acerca da formação dos respectivos orientadores/as, considerando tanto sua vinculação institucional quanto sua formação inicial e o número de trabalhos orientados com a temática em questão no período de 2008 a 2021. Essas informações foram obtidas por meio de consulta aos currículos disponíveis na Plataforma Lattes e aos dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os resultados, apresentados na Figura 3, revelam que apenas três dos/as orientadores/as possuem formação inicial em Educação Física. Esse dado, por si só, chama a atenção para dois aspectos importantes. Primeiro, evidencia o crescente interesse de pesquisadores de outras áreas do conhecimento pelas discussões em torno da Formação Permanente de professores/as de Educação Física, especialmente em uma perspectiva inclusiva. Segundo, provoca uma reflexão crítica sobre o envolvimento ainda limitado de docentes e pesquisadores formados na área da Educação Física com essa temática.

Essa constatação reforça a análise feita por Kunz (1995), ao destacar que a formação acadêmica em Educação Física, historicamente, tem privilegiado a competência técnica dos docentes, em detrimento de uma formação mais voltada aos aspectos pedagógicos, reflexivos e críticos necessários à atuação educativa. Tal configuração, segundo o autor, acaba por restringir o campo de interesse e investigação da área, limitando a abordagem de temas como a formação de professores/as em uma perspectiva inclusiva.

Os dados encontrados neste estudo não apenas evidenciam uma lacuna, mas também apontam para a necessidade de que os próprios profissionais da Educação Física ampliem suas discussões e pesquisas sobre as questões formativas e inclusivas no contexto escolar. Essa análise corrobora nossa tese inicial de que é imprescindível envolver mais os professores/as de Educação Física em seus processos formativos, especialmente no que tange à Formação Permanente sob uma perspectiva inclusiva.

De forma complementar, Rezer (2013) destaca que uma estratégia para enfrentar essa situação é o resgate de uma concepção docente que articule uma leitura ampliada do mundo, combinando o conhecimento pedagógico com o técnico-instrumental. Nessa abordagem, a reflexão crítica sobre a prática docente deve ocupar um lugar central nas discussões e pesquisas no campo educacional.

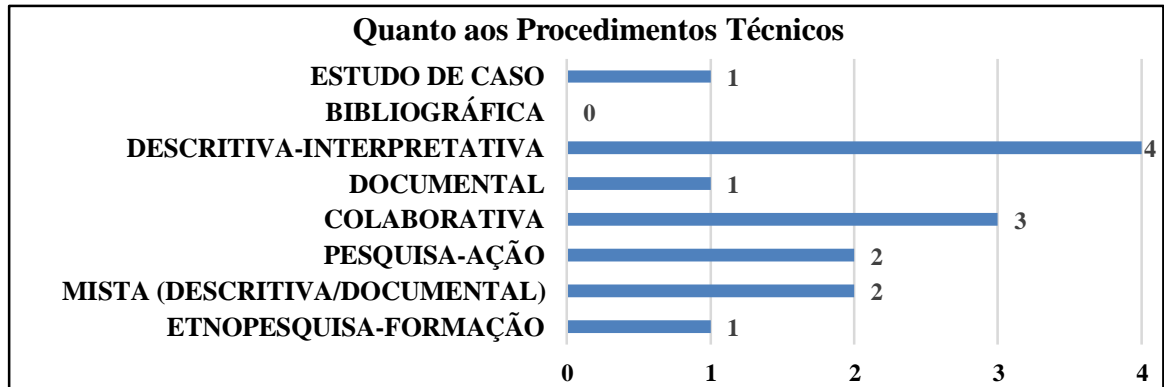
O autor alerta que, na ausência dessa dimensão reflexiva, corre-se o risco de reduzir a função do professor a um mero “exercício de operário”, caracterizado por uma prática mecânica e despersonalizada, na qual o docente apenas executa instruções e tarefas sem um real engajamento no processo de ensino e aprendizagem (Rezer, 2013). Essa carência do exercício reflexivo durante a formação resulta em uma preocupação limitada com o caráter pedagógico da prática docente, pois o futuro professor não dispõe de espaços para a análise crítica e a reflexão sobre os conhecimentos adquiridos.

O resultado dessa ausência de reflexão crítica repercute diretamente no exercício profissional, gerando lacunas ao longo de todo o processo formativo dos docentes. No estudo conduzido por Andrade e Furtado (2021), ao investigarem as interfaces entre a Educação Física e a pedagogia histórico-crítica, os autores ressaltaram a importância de fortalecer vínculos que ultrapassem as concepções hegemônicas tradicionais do campo. Enfatizaram, ainda, a necessidade de ampliar redes de cooperação e de promover uma maior aproximação dos professores/as com a pesquisa, como estratégia fundamental para o desenvolvimento coletivo e emancipatório da Educação Física.

Nesse sentido, ao analisarmos a metodologia das teses selecionadas para este estudo, observamos uma predominância do método descritivo/interpretativo, presente em 4 teses

(28,57%). Em seguida, destacam-se as pesquisas de caráter colaborativo, com 3 teses (21,44%). Outros procedimentos técnicos identificados incluem estudo de caso, etnopesquisa-formação e pesquisa documental, cada um representado por 1 tese (7,14%), além da pesquisa-ação, presente em 2 teses (14,29%). A distribuição detalhada desses métodos está ilustrada no Gráfico 5.

Gráfico 5 — Identificação quanto aos procedimentos técnicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos que as pesquisas que declararam utilizar o método de pesquisa-ação adotaram apenas alguns de seus pressupostos, configurando uma abordagem limitada quanto à participação efetiva dos/as professores/as investigados/as. Nenhuma das teses analisadas apresentou apropriação integral dos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme proposto por Jesus et al. (2014) e Franco (2005, 2016), que fundamentam a perspectiva adotada neste estudo. Esse distanciamento metodológico ressalta a necessidade de uma compreensão crítica e completa dos métodos pedagógicos e investigativos.

Uma formação docente crítica requer que professores/as e pesquisadores/as questionem abordagens superficiais e aprofundem a utilização de metodologias participativas, como a pesquisa-ação, evitando sua aplicação mecânica ou instrumentalizada. Ainda assim, os trabalhos mencionados evidenciam um esforço significativo em promover uma formação reflexiva e colaborativa, que ultrapasse a mera reprodução de modelos preestabelecidos. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (2005 p.528), que destaca que tal processo formativo:

[...] mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Assim, entendemos que a adoção de metodologias participativas representa uma possibilidade promissora de articulação emancipatória entre pesquisador/a e sujeitos investigados, ao valorizar a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Essa postura contribui eticamente para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

No entanto, identificamos em alguns estudos fragilidades na condução dessa metodologia, com um distanciamento entre a proposta inicial e sua aplicação prática, revelando uma lacuna entre teoria e prática. Um exemplo emblemático é o estudo de Oliveira (2017), no qual, apesar do suporte teórico pertinente à pesquisa-ação, a prática investigativa não evidencia o potencial dialógico e transformador esperado. Essa incongruência compromete a coerência metodológica da pesquisa e enfraquece a articulação entre os fundamentos teóricos e os processos de intervenção e reflexão.

Ressaltamos, contudo, que essa limitação metodológica não invalida a relevância do estudo para o campo formação de professores/as de Educação Física. Ao contrário, serve de alerta quanto à importância de escolhas metodológicas criteriosas, que garantam a coerência entre o referencial teórico e as práticas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Conforme argumenta Gatti (2008), para que os conhecimentos produzidos em uma investigação acadêmica sejam significativos, é necessário que se apresentem de forma sólida e consistente, a ponto de dialogar com os contextos sociais e educacionais gerando transformações.

3.4 ANÁLISE DAS TESES SELECIONADAS: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE ESPERANÇA E TRANSFORMAÇÃO

Realizar uma investigação científica, sobretudo no âmbito da docência, requer reconhecer a complexidade inerente à construção de uma rede de significados que, embora interligada, pode revelar tensões e contradições intrínsecas ao campo educacional. A definição clara e precisa do objetivo da pesquisa assume papel fundamental como elemento estruturante do processo investigativo, uma vez que orienta todo o percurso metodológico e delimita o escopo da análise, influenciando desde a seleção dos referenciais teóricos até a elaboração e interpretação dos resultados. Nessa direção, Marconi e Lakatos (2002, p. 24) afirmam que “[...] toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”.

Considerando essa perspectiva, a revisão aqui empreendida, fundamentada em 14 teses de doutorado dedicadas à formação de professores/as, buscou ultrapassar uma mera descrição dos conteúdos e métodos empregados (Bardin, 2016), adotando uma abordagem

crítica de conteúdo. Tal procedimento permitiu avaliar a relevância dessas produções para o campo da formação docente, com especial atenção à sua interface com as práticas pedagógicas inclusivas, bem como identificar suas contribuições para o avanço do conhecimento aplicado no contexto escolar. Dessa forma, a análise crítica possibilita compreender não apenas o que tem sido produzido, mas também os desafios e lacunas existentes, orientando futuras investigações e intervenções na área.

Mobilizada com um viés crítico e interpretativo, esta análise considerou não apenas os aspectos formais dos trabalhos, como objetivos, metodologias e referenciais teóricos, mas, sobretudo, suas contribuições para a Formação Permanente de professores/as e os modos como dialogam (ou não) com práticas educacionais inclusivas.

Ao analisar as produções selecionadas, constatamos que nenhuma delas adotou explicitamente a abordagem freireana como referencial teórico central. Essa ausência manifestou-se na falta de menções diretas às obras e conceitos de Paulo Freire no debate acerca da formação docente no campo da Educação Física, evidenciando um distanciamento teórico em relação à pedagogia crítica e à concepção da educação como prática da liberdade.

Entretanto, com o objetivo de aproximar a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta tese, foram mobilizadas categorias analíticas inspiradas nos pressupostos freireanos, com ênfase nas dimensões dialógica, ética, política e emancipatória da formação docente. A partir dessas categorias, foi possível identificar, nos trabalhos analisados, tanto aproximações quanto distanciamentos em relação a práticas formativas que se pautam por uma perspectiva crítica e transformadora da educação (Freire, 1967, 1968, 1996). Essa abordagem analítica revelou importantes lacunas teóricas e apontou possibilidades para investigações futuras que articulem a formação docente à luta por justiça social e à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

3.4.1. A Formação Permanente: o que nos revelam as pesquisas quanto as *situações-limite* atravessadoras de práticas pedagógicas inclusivas

Ao delimitar o *locus* deste estudo, constatamos que a temática formação docente, principalmente quando se trata de uma perspectiva inclusiva, se apresenta como um campo amplo, complexo e gerador de múltiplas interpretações, dada a diversidade de contextos, experiências e compreensões que a atravessam. Nesta subseção, propomos uma análise fundamentada nas quatorze teses selecionadas, com o objetivo de refletir criticamente sobre

os desafios (*situações-limite*) que impulsionaram as práticas e vivências formativas identificadas em distintos cenários educacionais.

A análise das quatorze teses selecionadas para este estudo revelou diferentes tensionamentos presentes no campo da formação docente para a inclusão nas aulas de Educação Física. Dentre os trabalhos investigados, aproximadamente 29% (quatro teses) evidenciaram que a insegurança ou o desconhecimento dos professores diante da diversidade no contexto escolar constituíram-se como *situações-limite*, funcionando como importantes obstáculos à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Esses estudos apontam que tais sentimentos de despreparo impactam diretamente a atuação docente, limitando as possibilidades de desenvolver propostas que considerem as especificidades dos estudantes. Por outro lado, nas demais 71% das produções analisadas (dez teses), os fatores mais recorrentes que dificultam os processos de inclusão nas aulas de Educação Física estiveram relacionados com a ausência de diálogo e a fragilidade da colaboração entre os diferentes profissionais da escola, bem como a falta de apoio institucional por parte da gestão escolar. Esses dados reforçam a compreensão de que os desafios para a promoção de práticas inclusivas ultrapassam as dimensões individuais, evidenciando a importância de um compromisso coletivo e de políticas institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo no cotidiano escolar.

Nesse cenário, recorremos a Freire (2001) para reafirmar que a vocação ontológica do ser humano para a humanização — e, por conseguinte, para a formação — constitui-se como um processo que exige estímulos permanentes à reflexão crítica. Diante das *situações-limite* reveladas pelas pesquisas, marcadas pela insegurança docente e pela carência de diálogo, torna-se imprescindível problematizar conceitos e conteúdos capazes de provocar a curiosidade epistemológica dos/as professores/as e fomentar a busca constante por novos saberes. O diálogo, nesse contexto, configura-se como força propulsora do pensamento crítico e da problematização diante dos desafios vividos no cotidiano escolar.

Observamos que os estudos alinhados a uma perspectiva não dialógica de formação (Souza, 2008; Seabra, 2012; Salermo, 2014; Tolo, 2015; Fiorini, 2015) evidenciaram um potencial limitado — ou até mesmo inexistente — de transformação no contexto social, na medida em que desconsideram a reflexão docente como componente fundamental da formação. Em diversas situações, os pesquisadores assumiram o papel de transmissores de informações, voltados ao desenvolvimento ou à implementação de modelos e técnicas pedagógicas específicas. Ainda que se busque o engajamento dos sujeitos envolvidos nas ações inclusivas, esse compromisso é fragilizado pela exclusão dos participantes das etapas

decisórias da investigação, o que compromete o caráter emancipador e coletivo do processo formativo.

Na pesquisa desenvolvida por Souza (2008), por exemplo, o objetivo foi analisar os efeitos de um programa de treinamento de tutores sobre a participação de um aluno com deficiência mental associada ao autismo nas aulas de Educação Física. Nesse trabalho, a autora/pesquisadora disponibilizou um programa de tutoria para que o/a professor/a pudesse atuar com o aluno com deficiência em contexto de aula.

A autora demonstrou a intenção de contribuir com a construção de uma Educação Física escolar comprometida com o acolhimento das diferenças, buscando, inclusive, inserir-se (como pesquisadora) no cotidiano dos/as professores/as da área. Nesse processo, foram apresentadas propostas e estratégias com o objetivo de auxiliar os/as docentes na inclusão de estudantes com deficiência em suas aulas. No entanto, não se identificou, ao longo do estudo, a consolidação de um processo formativo construído de forma coletiva entre a pesquisadora e os/as professores/as participantes. Coube aos docentes, de maneira isolada, a tarefa de "dominar" as diferentes técnicas previamente delineadas pela pesquisadora, a fim de viabilizar a inclusão almejada nas práticas pedagógicas.

Ao refletirmos sobre os desafios que permeiam a inclusão nas aulas de Educação Física, recorremos a Freire e Shor (2003), que afirmam que os impasses da educação não residem, essencialmente, nos métodos ou nas técnicas aplicadas. Caso assim fosse, bastaria substituí-los por outros mais atualizados. Contudo, como apontam os autores, “[...] não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (Freire; Shor, 2003, p. 87). O modo como nos relacionamos com o saber está diretamente vinculado à forma como a sociedade se organiza, se estrutura e se constitui. Nesse sentido, a inclusão exige uma problematização crítica que perpassa os diferentes espaços educativos, convocando uma Formação Permanente pautada em uma perspectiva dialógica e participativa, que envolva todos os sujeitos implicados no processo.

Desta forma, é fundamental promover um movimento de reconstrução horizontalizada das relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento. Essa reconstrução pressupõe o reconhecimento da escola como instituição social que, simultaneamente, influencia e é influenciada pela sociedade que a compõe, estando permeada por contradições e elementos da realidade que se busca transformar. Nesse sentido, a formação de professores/as deve ser repensada a partir de uma abordagem crítica, dialógica, ética, estética e reflexiva, que valorize os saberes prévios e considere as experiências concretas dos/as docentes, assim como suas inserções socioculturais (Freire, 1968).

3.4.2. A Formação Permanente em frente à inclusão: as ações inéditas e viáveis reveladas pelas pesquisas selecionadas em diálogo com a perspectiva freireana

As pesquisas analisadas revelam um reconhecimento crescente, por parte dos pesquisadores/as, da necessidade de fomentar momentos formativos que preparem os docentes para os desafios da inclusão no contexto educacional. Apesar dos avanços legislativos, especialmente com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), persistem entraves significativos na formação docente, evidenciados pela distância entre as diretrizes políticas e a realidade vivida nas escolas, bem como pela ausência de espaços reflexivos que questionem os modelos tradicionais de formação.

Nesse contexto, esta análise busca compreender as principais ações, sentidos e significados atribuídos à Formação Permanente de professores/as de Educação Física sob uma perspectiva inclusiva, considerando as convergências e divergências apontadas nos estudos selecionados. Fundamentada nos pressupostos freireanos (Freire, 1968, 1979, 1982), que orientam a dimensão empírica desta tese, a reflexão pauta-se nos princípios de uma formação humanizadora, dialógica, crítica e emancipatória, voltada para a promoção da autonomia docente, a transformação social e a superação de práticas educacionais excludentes.

Ao realizar a análise do conjunto de teses selecionadas para este estudo, foi possível identificar diferentes formas de articulação da formação docente voltada à Educação Física e à inclusão. Entre as 14 pesquisas analisadas, destacamos que três delas (Souza, 2008; Seabra, 2012; Salermo, 2014), o que representa 21,43% do total, seguiram uma perspectiva de implementação de "modelos" formativos predefinidos. Esses trabalhos evidenciaram uma orientação de caráter tecnicista, com forte ênfase na aplicação de estratégias previamente delineadas pelos pesquisadores, tratando os/as docentes, majoritariamente, como executores de técnicas concebidas de fora para dentro, tal como problematizado por Almeida (2010). Por outro lado, em momentos específicos dessas mesmas pesquisas, também foram observadas análises críticas de técnicas e modelos de inclusão, apontando para um esforço de vinculação mais direta com as realidades concretas vividas nas aulas de Educação Física.

Em contraste, um número expressivo de nove pesquisas (Capistrano, 2010; Fonseca, 2014; Mahl, 2016; Ferreira, 2016; Bahia, 2016; Oliveira, 2017; Nunes, 2019; Abreu, 2020; Morais, 2021), o que corresponde a 64,29% do total, sinalizou outra lógica de enfrentamento dos desafios formativos. Nesses estudos, as *situações-limite* que emergiram da prática cotidiana dos/as professores/as foram tomadas como ponto de partida para a construção

colaborativa de soluções. Essa diferença metodológica sugere um movimento de valorização da experiência docente e da reflexão coletiva como estratégia de produção de conhecimento pedagógico. Ainda que cada pesquisa apresente especificidades quanto ao referencial teórico e metodológico adotado, de modo geral, essas investigações demonstraram maior preocupação em construir caminhos formativos vinculados aos contextos concretos, evidenciando a busca por uma Educação Física escolar mais comprometida com a inclusão.

Autores como Freire (1993a), Nóvoa (2009) e Sá et al. (2017) enfatizam a importância de se romper com modelos preestabelecidos de formação docente, defendendo que apesar da complexidade dos contextos educacionais, é necessário fortalecer a autonomia dos/as professores/as. Observamos que, nas pesquisas com esse viés, os momentos formativos foram concebidos como espaços de articulação entre saberes teóricos e práticos, respeitando as particularidades culturais e institucionais de cada realidade escolar. O diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de novos conhecimentos apareceram como princípios norteadores das propostas formativas, reafirmando a dimensão política e transformadora da Formação Permanente.

Nesse horizonte, destacamos, por exemplo, a pesquisa de Mahl (2016), que, mesmo não se referindo diretamente a Paulo Freire, desenvolveu um processo formativo pautado na escuta ativa dos/as professores/as participantes, priorizando a reflexão crítica e o envolvimento coletivo. O estudo apontou os entraves históricos presentes na formação de professores/as de Educação Física, especialmente aqueles que mantêm uma lógica de educação bancária (Freire, 1968) e de reprodução de práticas tecnicistas, como também criticado por Darido (2001). Nesse contexto, a tese de Mahl (2016) constitui um exemplo de como a adoção de métodos colaborativos e participativos pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, ao considerar o professor como sujeito ativo na construção de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

A tese de Morais (2021) reforça essa tendência ao apresentar um estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal, centrado na formação continuada de professores/as de Educação Física para a inclusão. Utilizando métodos mistos, a autora evidenciou uma lacuna significativa na oferta de processos formativos continuados com caráter colaborativo em ambos os contextos investigados. Entre as alternativas apontadas, destacou-se a importância da articulação entre professores/as de Educação Física e docentes da educação especial, como forma de suprir a carência de espaços sistemáticos de formação, promovendo, assim, um diálogo interdisciplinar voltado à inclusão escolar.

A valorização da escuta docente e do envolvimento ativo dos/as professores/as também se fez presente em outras pesquisas, como no trabalho de Mahl (2016). Embora voltada ao contexto brasileiro e com foco nas práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física, a autora assumiu uma postura metodológica que privilegiou a participação ativa dos sujeitos da pesquisa, inspirando-se na lógica da pesquisa-ação e na abordagem qualitativa, conforme expressa em sua própria análise:

[...] procurei respeitar as características tanto do enfoque qualitativo quanto da pesquisa-ação, porém não limitei minhas investigações apenas em aspectos acadêmicos e burocráticos. Enfatizei o que os professores de Educação Física “tinham a dizer e a fazer”. Procurei não apenas levantar dados, mas sim desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados durante as coletas, ou seja, durante a pesquisa (Mahl, 2016, p. 126).

Essas experiências formativas, centradas na escuta e na construção compartilhada de saberes, evidenciam um movimento mais amplo identificado nas teses analisadas. Aproximadamente 35,71% das pesquisas destacaram, de forma explícita, a necessidade de ampliação dos espaços de diálogo e de construção coletiva entre a escola e a universidade. Tal constatação aponta para o reconhecimento da problematização conjunta entre diferentes atores educacionais como condição fundamental para a transformação das práticas docentes.

Tal movimento indica uma mudança de perspectiva rumo a uma Formação Permanente que valoriza o diálogo, a construção conjunta de saberes e a corresponsabilidade entre escola e universidade, com vistas à promoção de uma Educação Física escolar mais democrática e inclusiva.

Diante dessas constatações, evidencia-se a urgência de superar os modelos formativos tecnicistas e de educação bancária ainda presentes no campo da Educação Física escolar. O desafio é promover uma Formação Permanente que provoque a curiosidade epistemológica, valorize a experiência dos docentes e incentive a construção de práticas inclusivas orientadas pela transformação social.

A análise do conjunto de teses revela que, embora haja aproximações significativas entre as pesquisas, principalmente no reconhecimento da importância da formação crítica e colaborativa, ainda coexistem distanciamentos importantes quanto ao grau de participação dos/as professores/as na construção de seus próprios processos formativos. Nesse cenário, reforça-se a necessidade de pensar a formação docente não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um espaço de produção coletiva de saberes inacabados, sempre em construção.

3.5 ALGUMAS REFLEXÕES ATRAVESSADORAS DA FORMAÇÃO PERMANENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA A PARTIR DAS TESES SELECIONADAS

Ao realizamos uma pesquisa do tipo *estado da arte* nosso objetivo foi mapear criticamente as produções acadêmicas que abordam a Formação Permanente de Professores/as de Educação Física sob a perspectiva da inclusão. Buscamos compreender como esse campo tem se constituído na literatura científica, procurando identificar, nas pesquisas selecionadas, tanto as *situações-limite* enfrentadas no processo formativo, quanto as ações inéditas e viáveis que têm atravessado e potencializado práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

As produções analisadas evidenciam avanços significativos no reconhecimento da importância de processos formativos pautados na dialogicidade, na reflexão crítica e na corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Aproximadamente 64,29% das teses (n=9) adotaram metodologias participativas, com destaque para a valorização dos saberes docentes e a construção coletiva de conhecimentos como estratégias essenciais para o enfrentamento dos desafios impostos pela inclusão. Tais experiências formativas têm favorecido a participação ativa dos docentes, promovendo mudanças significativas na organização das aulas de Educação Física e contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva.

Entretanto, persistem distanciamentos relevantes entre as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas analisadas. Em 21,43% das produções (n=3), verificamos a prevalência de uma lógica tecnicista, caracterizada pela aplicação de modelos formativos previamente definidos pelos pesquisadores, o que reduziu a autonomia docente e limitou a possibilidade de reflexão crítica sobre a própria prática. Tal perspectiva contrasta com as propostas de caráter mais emancipatório, nas quais os professores são compreendidos como sujeitos ativos no processo de formação e transformação de suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante refere-se à fragilidade na articulação entre universidade e escola. Em grande parte das teses, essa aproximação ocorreu de maneira pontual e restrita aos momentos de execução da pesquisa, evidenciando a necessidade de maior continuidade e aprofundamento das ações formativas em contexto escolar. Além disso, identificamos a carência de propostas sistematizadas e permanentes que dialoguem com as especificidades das diferentes realidades escolares. Apenas 35,71% das teses (n=5) abordaram, de forma mais aprofundada, a construção de redes colaborativas entre docentes e instituições formadoras, evidenciando uma lacuna importante na consolidação de processos formativos mais contextualizados.

Outro desafio identificado diz respeito à insuficiente integração entre os conhecimentos pedagógicos e os saberes específicos da Educação Física no contexto da inclusão. Em muitas das produções analisadas, os aspectos técnicos da disciplina foram tratados de maneira isolada ou superficial, carecendo de uma articulação consistente com os princípios da educação inclusiva. Essa constatação reforça a necessidade de propostas formativas que considerem as especificidades da área, articulando conhecimentos didático-pedagógicos com os conteúdos próprios da Educação Física, numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva.

Durante o processo de identificação e seleção das teses, observamos uma dificuldade significativa em reconhecer, pelos títulos e resumos, o foco inclusivo das pesquisas. Em muitos casos, a temática da inclusão aparecia de forma superficial ou era apenas abordada na introdução, sem constituir o núcleo central do estudo. Essa limitação evidencia a necessidade de maior precisão na elaboração dos títulos e resumos das pesquisas, de modo a facilitar o acesso, a localização e a apropriação crítica desses trabalhos por parte da comunidade acadêmica e dos profissionais interessados na área.

Outro dado relevante diz respeito à origem institucional das pesquisas analisadas. Observamos uma predominância de trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, em detrimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física. Esse fato revela tanto uma fragilidade quanto uma oportunidade para a área da Educação Física ampliar sua produção acadêmica sobre a formação docente para a inclusão. A análise do perfil dos orientadores das teses também evidenciou uma diversidade de campos de formação, com destaque para a presença de docentes oriundos da Psicologia, da Filosofia e de outras áreas das Ciências Humanas. Essa heterogeneidade, embora possa enriquecer as discussões, reforça a necessidade de um fortalecimento epistemológico da Educação Física no campo da formação docente inclusiva.

Embora existam lacunas, é inegável que as produções analisadas demonstram uma preocupação crescente em discutir a formação de professores/as e a inclusão, visando a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no contexto escolar. Persistem, entretanto, desafios a serem superados, tanto no que diz respeito às políticas públicas de formação e valorização profissional quanto na realização de pesquisas que abordem a formação de maneira crítica, reflexiva e colaborativa, com efetiva participação dos docentes da educação básica.

A escola, como espaço político, é permeada por disputas, contradições e possibilidades (Silva, 2009), o que reforça a importância de processos formativos que

dialoguem com essas dinâmicas e promovam transformações significativas. Ainda que o lugar da Educação Física nas produções acadêmico-científicas sobre formação e inclusão, não se apresente como gostaríamos, destacamos que este estudo não tem a pretensão de esgotar as possibilidades sobre o tema, ou limitá-las por meio das sugestões apresentadas. Nossa tese avança considerando os achados no Estado da Arte, ao propor o desenvolvimento de um momento formativo em contexto escolar, que propicie aos profissionais envolvidos não só a compreensão sobre inclusão como também a constituição de espaços dialógicos onde “[...] sua existência profissional seja permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam ele de início, meio ou fim de carreira” (Coimbra, 2020, p. 3).

Desse modo, acreditamos que a Formação Permanente de Educação Física, ao adentrar no *locus* escolar, resiste a lógica capitalista de fazer formação e convida aos/as professores/as a se tornarem também pesquisadores/as que compreendem à docência como uma ação educativa e como um processo permanentemente dialógico, ético, político e estético (Brasil, 2015). Nesse sentido, compreendemos que a Formação Permanente, concebida sob uma perspectiva inclusiva, se configura a partir do ciclo reflexão-ação-reflexão, conforme proposto por Barbier (2002). Trata-se de um processo contínuo, coletivo e colaborativo, no qual se ousa trilhar caminhos ainda não percorridos, orientados pela busca por saberes e práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto das aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, Freire (2013) insere um elemento indispensável à Formação Permanente: a reflexão crítica. Para o autor, esse processo formativo fundamenta-se na dialeticidade entre teoria e prática, de modo que a “[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a Formação Permanente” (Freire, 2013, p. 117). A formação, portanto, não se reduz à aquisição de conteúdos ou à reprodução de métodos, mas se constitui como *práxis* transformadora, capaz de problematizar a realidade e provocar deslocamentos no modo de ser e atuar dos sujeitos docentes.

A análise do conjunto de teses investigadas permitiu identificar importantes acúmulos teórico-conceituais em torno da Formação Permanente de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva. Dentre os principais avanços, destacam-se a valorização da dialogicidade, da reflexão crítica e da corresponsabilidade docente, bem como a defesa da articulação entre teoria e prática e da construção coletiva de alternativas pedagógicas. Por outro lado, persistem lacunas que demandam atenção, como a escassez de propostas formativas continuadas e sistematizadas, a fragilidade da articulação entre universidade e escola e a insuficiente valorização do protagonismo docente na construção de saberes

inclusivos. Esses achados reforçam a urgência de políticas e práticas formativas mais contextualizadas, críticas e transformadoras, capazes de responder às demandas e complexidades da escola inclusiva e de contribuir para a construção de uma Educação Física escolar mais democrática e socialmente comprometida.

Corroboramos a ideia de que existem diversas formas de conhecimento que provocam diferentes critérios de organização social e produção acadêmico-científica. Por esse motivo, acreditamos que as pesquisas selecionadas para este estudo possuem subjetividades e características incomensuráveis, pois consideramos que os fenômenos estudados pelos autores (as) estão relacionados também com o momento histórico de suas teses. Nesse sentido, acreditamos que os argumentos utilizados nos trabalhos que tomamos para discussão expressam, para além das particularidades de cada pesquisador/a, a processualidade dos programas de pós-graduação nos quais estão inseridos.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a formação de professores/as e suas implicações para a construção de *práxis* pedagógicas inclusivas, a próxima seção apresenta os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa, destacando as escolhas que nos mobilizaram em direção a movimentos formativos de caráter dialógico e emancipatório.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A fim de atender aos objetivos propostos, esta seção apresenta o percurso metodológico construído ao longo do estudo, articulando a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus; Vieira; Effgen, 2014) com os fundamentos teóricos e epistemológicos de Paulo Freire (1967, 1968, 1977, 1979, 1996, 2001). Essa abordagem, que compreende a produção de conhecimento a partir do movimento dinâmico entre ação-reflexão-ação, configura-se como elemento central desta articulação, permitindo entrelaçar, de forma dialética, a pesquisa, o contexto investigado e o/a pesquisador/a.

Destacamos os aspectos éticos que sustentam a pesquisa, compreendidos como compromisso político-pedagógico com os sujeitos envolvidos e com a transformação da realidade investigada. Elucidamos o *locus* investigativo, entendido como espaço de vivência, diálogo e construção coletiva do conhecimento, no qual foi delineada uma proposta formativa tecida em colaboração com o grupo participante. Por fim, com o intuito de tornar visível o processo investigativo, apresentamos os cinco movimentos gerados no e pelo coletivo, os quais expressam a dinâmica dialógica entre ação-reflexão-ação, alinhando-se aos objetivos específicos da tese e aos princípios de uma *práxis* transformadora e emancipadora, à luz do pensamento freireano.

As concepções teóricas que fundamentam a produção e a análise dos dados desta pesquisa estão ancoradas na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effgen, 2014; Barbier, 2002), a qual exige do/a pesquisador/a uma postura implicada, ética e dialógica com o coletivo participante.

Nessa abordagem, o conhecimento é construído com os sujeitos da pesquisa, em um processo contínuo de escuta, análise e problematização das práticas. Para tanto, foram utilizados, como principais instrumentos metodológicos, os círculos formativos (organizados na forma de grupos focais), as entrevistas semiestruturadas, as videograções dos encontros e o diário de campo. Este último se mostrou essencial para o acompanhamento cotidiano da escola, permitindo registrar reflexões, tensões e ações emergentes ao longo do processo investigativo. Esses registros, articulados entre si, possibilitaram uma compreensão mais aprofundada dos movimentos formativos vivenciados, valorizando a escuta sensível e o diálogo constante entre os sujeitos envolvidos.

Reconhecemos que os fatos narrados e vividos no cotidiano escolar extrapolam os limites do ambiente formal de pesquisa. Expressões corporais, silêncios reflexivos, gestos e conversas informais carregam sentidos que, embora não mensuráveis estatisticamente,

constituem dados potentes e legítimos para uma análise qualitativa. Nesse sentido, buscamos transformar em registros significativos todas as situações vividas, valorizando os elementos subjetivos que compõem a experiência investigativa.

Por tratar-se de uma pesquisa que prioriza uma escuta sensível e dialógica (Barbier, 2002; Freire, 1968), os dados gerados nos círculos formativos demandam uma abordagem analítica que considere a singularidade das interações e o caráter processual da escuta. Barbier (2002) enfatiza que conhecer a realidade exige percebê-la a partir das relações que se estabelecem no campo. Por isso assumimos como premissa uma análise que parte da compreensão horizontal das experiências, entendendo que o outro também constitui o pesquisador na sua humanidade (Almeida, 2010). Compreendemos a metodologia não apenas como um caminho técnico, mas também como um exercício permanente de escuta, diálogo e implicação ética com os sujeitos e com a escola, na perspectiva de construir, com e a partir do coletivo, práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e humanizadoras.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender o universo de significados, motivos e aspirações dos sujeitos participantes (Minayo, 2010). Ao valorizar a escuta sensível e o contexto vivido, essa abordagem possibilita o acesso às múltiplas vozes que atravessam a realidade escolar, respeitando sua complexidade e historicidade. Tal escolha metodológica está em consonância com o objetivo central deste estudo: compreender as concepções que os/as professores/as de Educação Física, os/as profissionais da educação especial e os/as pedagogos/as constroem sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, considerando suas experiências, desafios e expectativas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se apresenta como um caminho potente para evidenciar as dimensões subjetivas e coletivas que permeiam a prática educativa, contribuindo para a construção de saberes comprometidos com a transformação social. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado assunto”, o que reforça a necessidade de uma escuta atenta, ética e implicada, que permita interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, em vez de impor juízos prévios ou verdades acabadas. Trata-se, portanto, de uma postura investigativa que reconhece o valor dos

saberes produzidos no cotidiano escolar e que aposta na produção coletiva do conhecimento como caminho para a emancipação.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa apresenta características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o/a pesquisador/a como instrumento fundamental de coleta e análise; a centralidade atribuída aos significados construídos pelos sujeitos; e um enfoque predominantemente indutivo. Nesse contexto, espera-se que a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa favoreça a construção coletiva de dados, valorizando as interações simbólicas que ocorrem no ambiente escolar (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995). Essa compreensão reforça o compromisso com uma postura investigativa implicada e dialógica, que reconhece os sujeitos como produtores de saberes e valoriza o conhecimento que emerge da experiência vivida no contexto educativo.

Para problematizar os possíveis legados de um processo de Formação Permanente em contexto escolar, a partir de uma perspectiva inclusiva, dialogamos com os pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire (1967, 1968, 1977, 1979, 1996, 2001), cujas contribuições permitem pensar a educação como prática da liberdade, ancorada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Nosso intuito foi constituir comunidades dialógicas e colaborativas em uma escola pública de ensino fundamental do município de Cariacica/ES.

Buscamos, assim, construir coletivamente um processo formativo permanente, sustentado na interação direta entre pesquisadora e sujeitos da prática, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effgen, 2014; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015), que, articulada à pedagogia freireana, possibilita uma *práxis* educativa comprometida com a inclusão e a justiça social.

Ao assumirmos esse método dinâmico e interativo, exercitamos também o compartilhamento da autoria coletiva na construção da proposta de formação em contexto, compreendendo que as *situações-limites* devem ser percebidas e (re)pensadas coletivamente. Nesse sentido, buscamos *inéditos-viáveis* não apenas para romper com atitudes e condutas capacitistas nas aulas de Educação Física, como também para promover a possível emancipação dos sujeitos envolvidos em diferentes espaços sociais. Reconhecemos, assim, no outro suas identidades e singularidades, uma vez que, com a pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas, e sempre, com os outros” (Barbier, 2002, p. 14).

Para melhor compreensão dessa abordagem metodológica, destaca-se que a pesquisa-ação foi idealizada por Kurt Lewin (1890–1947) nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial. Lewin evidenciou que o comportamento humano varia em função do meio,

ressaltando a importância das interações contextuais (Franco, 2005). Posteriormente, essa abordagem foi ampliada para as Ciências Sociais, tornando-se objeto de reflexão de autores como Alves (1991), Carr e Kemmis (1988), Barbier (1985, 2002), Haguette (1997), Bogdan e Biklen (1994), Triviños (1992) e Tripp (2005).

Ainda segundo Franco (2005), a pesquisa-ação de Lewin dialogava com estudos sobre dinâmicas de grupo, sendo posteriormente incorporada ao desenvolvimento organizacional em grandes empresas. Essa trajetória histórica reforça o caráter coletivo e transformador da pesquisa-ação, especialmente quando aplicada a processos educativos voltados à inclusão.

No Brasil, Franco (2005) classifica a pesquisa-ação em três categorias: colaborativa, crítica e estratégica. A pesquisa-ação colaborativa orienta-se pelas necessidades identificadas por um grupo específico, cabendo ao pesquisador “[...] cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (Franco, 2005, p. 485). A pesquisa-ação crítica emerge de um processo inicial conduzido pelo pesquisador, mas sustentado por uma reflexão coletiva, visando à emancipação dos sujeitos e à superação de condições opressivas.

Quando essa transformação é percebida a partir de pesquisas iniciais do pesquisador, Franco (2005, p. 485) vai afirmar que ela é crítica, pois, decorre de

[...] de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade [...].

Por outro lado, quando a transformação é previamente planejada e conduzida de forma unilateral pelo pesquisador, sem a participação ativa dos sujeitos, a investigação perde o caráter de pesquisa-ação e passa a ser denominada pesquisa-ação estratégica (Franco, 2005).

Neste estudo, ao compreendermos a pesquisa-ação para além de uma abordagem técnico-metodológica, assumimos uma postura crítica em frente à produção de conhecimento, como sugere Franco (2005). Buscamos, no potencial coletivo, o protagonismo dos sujeitos envolvidos, alinhando-nos a uma perspectiva que concebe a pesquisa-ação colaborativo-crítica como movimento socialmente implicado com a transformação social (Barbier, 2002; Franco, 2005; Jesus; Vieira; Effgen, 2014).

Ainda nessa perspectiva, entendemos que a temática de investigação se constitui como um tema da prática social, cujo rigor acadêmico reside nas interpretações e reavaliações produzidas a partir de constantes reflexões, visando a romper com a lógica neoliberal e

instrumental de produção de conhecimentos sobre formação e inclusão (Almeida, 2019; Franco, 2005, 2010; Barbier, 2002). No caso desta pesquisa, as reflexões partem da perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire (1992;1996), cuja articulação com a pesquisa-ação colaborativo-crítica permite levantar proposições que favoreçam a promoção de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

Para além de um referencial teórico, Paulo Freire nos legou uma teoria educacional que compreende a educação como um ato político e estético, capaz de mobilizar a inteireza dos sujeitos envolvidos (Freitas, 2001; Freire, 1992). Nessa direção, Franco (2005, p. 489) destaca que a pesquisa-ação, quando orientada por um viés crítico, “[...] científiciza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”. Esse caráter pedagógico da pesquisa-ação visa transformar a percepção docente em frente aos desafios da prática pedagógica, instigando processos de mudança e de empoderamento que repercutem diretamente nas ações escolares.

Outros estudos sobre a pesquisa-ação colaborativo-crítica (Pimenta, 2005; Jesus et al., 2014) apontam para seu enorme potencial de transformação das práticas, ao apoiar e valorizar iniciativas surgidas nos próprios espaços escolares. Evidenciam ainda a criação de condições para que essas iniciativas se ampliem e fortaleçam, tendo em vista a consolidação de uma escola emancipatória e inclusiva. Como afirma Pimenta (2005, p. 538), trata-se de uma escola “[...] inclusiva socialmente, politicamente, economicamente, culturalmente, científica e tecnologicamente”.

Os estudos de Garcez (2004) também enfatizam que essa abordagem teórico-metodológica para além de uma ação ético-política, incorpora valores fundamentais como a cooperação, a solidariedade e o compromisso com a transformação social — elementos que podem ser gestados e fortalecidos no cotidiano escolar. Esse entendimento converge com os achados da tese de Nunes (2018), desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental no Pará, cuja experiência demonstrou que a Formação Permanente por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica gerou mudanças significativas na qualidade do trabalho pedagógico, valorizando a formação centrada na realidade dos sujeitos, no diálogo entre saberes e na construção coletiva de alternativas pedagógicas.

Diante desse panorama, ao nos aproximarmos dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus; Vieira; Effgen, 2014), nosso objetivo é favorecer o envolvimento dos/as professores/as de Educação Física, dos/as profissionais da educação especial e dos/as pedagogos/as da escola pública pesquisada em um processo autorreflexivo, crítico e colaborativo, sustentado pela escuta-sensível (Barbier, 1994, 1998, 2002).

Reconhecemos a necessidade de compreender a realidade social da escola a partir do diálogo e do respeito às singularidades de cada sujeito, partindo da premissa de que a escuta atenta e a valorização das diferenças são condições indispensáveis para a construção coletiva do conhecimento.

Nosso compromisso é compartilhar um projeto coletivo que, embora utópico à primeira vista, contribua efetivamente para o favorecimento de práticas inclusivas, alicerçadas nos princípios da igualdade e da valorização da diferença no contexto escolar. Como estaca Franco, (2016, p. 516), “[...] não há participação, não há diálogo, não há reflexão, não há pesquisa-ação, se não houver um mínimo universo cultural comum entre os pesquisadores e sujeitos da prática”. Essa interlocução entre os saberes e experiências constitui, portanto, a base para a construção de uma *práxis* educativa transformadora.

Nessa perspectiva, a interação com o grupo durante a pesquisa exigiu uma relação dialógica que possibilitou trocas de saberes entre os participantes, tornando a ação efetivamente colaborativa. Tal processo favoreceu reflexões sobre as práticas pedagógicas necessárias para a inclusão dos/as alunos/as público-alvo da educação especial (Pae) nas aulas de Educação Física, estimulando a produção de novos sentidos para as práticas escolares, de maneira processual e crítica.

A escuta sensível (Barbier, 2002) emergiu neste estudo não apenas como uma ferramenta metodológica, mas como uma postura ética, política e empática, orientada para a horizontalização das relações de pesquisa. Mais do que ouvir, trata-se de um exercício de compreensão profunda do outro, sustentado na construção de uma relação de confiança, respeito e abertura mútua. Barbier (2002) define a escuta sensível como um modo de consciência e de intervenção próprio de quem adota uma abordagem transversal, sendo, portanto, essencial desde a avaliação inicial, quando se busca identificar as reais necessidades do grupo. Tal escuta requer uma atitude de entrega e reciprocidade, em que quem fala e quem escuta se afetam mutuamente, compartilhando significados e experiências. É nesse movimento dialógico que se revela a complexidade e a incompletude do ser humano, conforme nos ensinam Barbier (1998) e Freire (1967), em um processo que retroalimenta a própria investigação, ampliando a compreensão e o compromisso com a transformação da realidade.

Ao adotar os princípios da escuta-sensível (Barbier, 1994, 1998, 2002), percebemos que ouvir para compreender demanda uma escuta sensível e também dialógica, que se desdobra em espaços de diálogo autêntico e aberto. Esse diálogo, conforme nos lembra Freire (1996, p. 115), deve ser “[...] ativo, dialogal, participante [...], onde não há subordinação na

comunicação e onde seja possível [...] nutrir-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”.

Entretanto, o desenvolvimento de uma escuta sensível e dialógica impõe desafios ao/a pesquisador/a, sobretudo no que se refere ao necessário distanciamento crítico de suas percepções, afetos e implicações iniciais. Para lidar com essa tensão, recorreremos aos conceitos de implicação, sobreimplicação e perlaboração, conforme propostos por Macedo (2012). De acordo com o autor, implicar-se é produzir saberes de forma ética e politicamente, indispensável a quem assume o compromisso de compreender a realidade de maneira engajada. Todavia, Macedo (2012) adverte que a sobreimplicação pode conduzir ao ativismo irrefletido, comprometendo a densidade analítica e a qualidade crítica da investigação.

Diante disso, a perlaboração (Macedo, 2012) foi assumida como um exercício metodológico de distanciamento reflexivo, que possibilitou analisar os dados de modo rigoroso, consciente e ético. Perlaborar, nesse contexto, implica revisitar, reinterpretar e ressignificar as experiências vividas e narradas, evitando leituras simplistas e reconhecendo a complexidade inerente aos fenômenos educativos. Assim, adotamos esse referencial como base para a análise dos registros produzidos na Escola Esperança, compreendendo que apenas por meio desse movimento é possível alcançar uma leitura mais profunda, crítica e comprometida com a transformação social e pedagógica.

Apostar em propostas formativas dialógicas pode, inicialmente, parecer utópico. Contudo, é justamente o conceito de utopia em Freire (1996) que nos impulsiona a rejeitar a acomodação e a buscar a construção de *práxis* libertadoras (Marques; Romualdo, 2015). Sob essa perspectiva, a inserção da pesquisa-ação no campo da formação docente implica também a crítica ao modelo de ensino bancário, que, segundo Freire (1996, p. 25), “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador [...]”. Em contrapartida, buscamos uma educação que, por meio do diálogo e da construção coletiva, promova relações mais humanas, solidárias e emancipadoras no espaço escolar.

Ao refletirmos sobre a Formação Permanente de professores/as, alinhamo-nos às ideias freireanas de que a educação transcende a simples instrução, configurando-se como um processo profundamente transformador, cujo papel central é fomentar a reflexão crítica sobre a realidade e o mundo que nos cerca (Freire, 1996). É sob essa perspectiva que buscamos “com-par-trilhar”²⁵ (Coimbra, 2023) a proposta formativa em uma abordagem inclusiva no

²⁵Termo utilizado por Coimbra (2023) na defesa de seu memorial.

contexto escolar, defendendo uma educação libertadora que se constitui em movimentos constantes e dialéticos de conscientização e reflexão.

Nesse movimento, a busca por ser um educador guiado pelos princípios freireanos implica um compromisso com a transformação — de si mesmo, do outro e do mundo. É um romper com as amarras da lógica opressora, abrindo trilhas que conduzem a uma existência mais humana, justa e emancipada, em que o aprender e o ensinar se entrelaçam na construção coletiva da liberdade.

Por fim, é fundamental destacar os aspectos éticos que permeiam esta investigação. Considerando o caráter dialógico e colaborativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effegen, 2014), nosso compromisso ético reside no respeito à singularidade e à dignidade dos sujeitos envolvidos, assegurando sua participação consciente, voluntária e informada durante todo o processo. A escuta sensível — entendida como postura ética, política e empática — orienta nossas ações, promovendo uma relação horizontal e de confiança entre pesquisador/a e participantes, conforme preconizado por Barbier (1998) e inspirado na ética do diálogo freireano (Freire, 1996).

Além disso, após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer CAAE nº 5.566.879, de agosto de 2022, asseguramos a confidencialidade e o anonimato dos dados pessoais, respeitando as normativas vigentes e os princípios de ética em pesquisa com seres humanos. Reconhecemos que a construção do conhecimento deve ocorrer com responsabilidade social, pautada pela solidariedade e pelo compromisso com a transformação social, especialmente no contexto escolar que demanda práticas inclusivas e justas. Dessa forma, a ética nesta investigação não se reduz a um formalismo burocrático, mas é vivenciada como um princípio norteador da *práxis* investigativa, entrelaçando-se com o compromisso político e pedagógico que orienta a construção coletiva do saber e das ações emancipadoras.

4.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Para melhor compreensão do contexto da pesquisa, torna-se necessário esclarecer as escolhas realizadas no delineamento deste trabalho. A primeira delas refere-se à intencionalidade de construir um processo de Formação Permanente na perspectiva inclusiva que contemplates, em um mesmo espaço-tempo, professores/as de Educação Física, profissionais da educação especial e pedagogos/as. Nesse sentido, a escolha do município de

Cariacica/ES, em detrimento de outros municípios da Região Metropolitana de Vitória, fundamenta-se na percepção da pesquisadora — servidora efetiva como professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES desde 2006 — quanto ao distanciamento existente entre as formações continuadas ofertadas pelo município e o contexto escolar vivenciado em sua prática cotidiana.

Além dessa motivação, destacamos também a relevância de pesquisas anteriores realizadas em Cariacica/ES (Chicon et al., 2011; Covre, 2017; Sá et al., 2019, Jesus et al., 2016) que evidenciaram a fragilidade do diálogo e do trabalho colaborativo entre professores/as de Educação Física e profissionais da educação especial inseridos nas escolas do município.

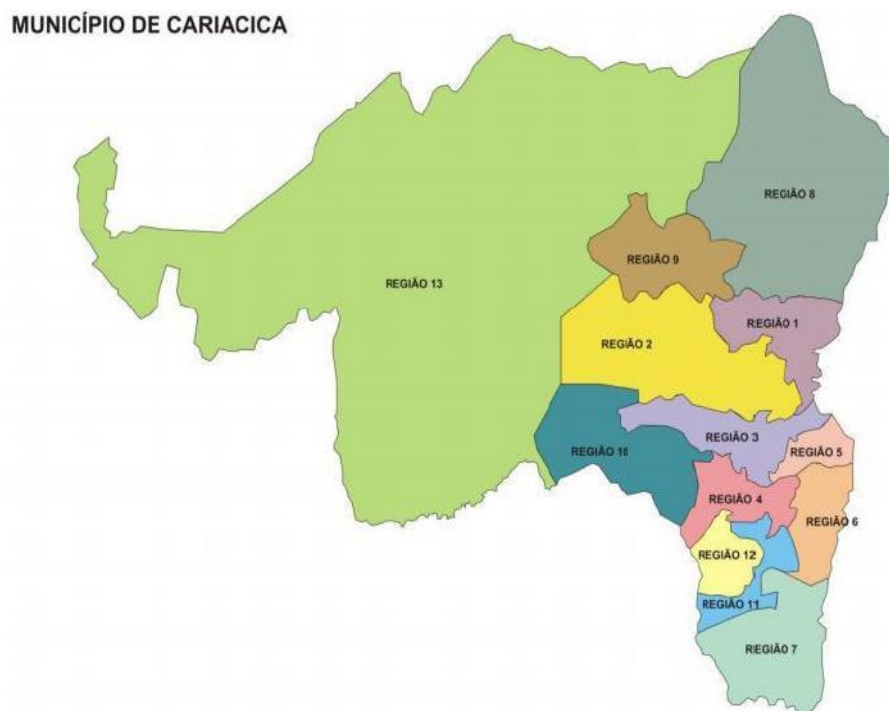
Apesar da expectativa de superação dessa fragilidade com a criação do cargo de cuidador escolar²⁶, instituído pela Lei nº 5.833/2018, os avanços esperados não se consolidaram plenamente. Embora o concurso público e a inserção de novos profissionais tenham ampliado o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, persistem desafios significativos para a efetivação de sistemas educacionais inclusivos, que ultrapassem a simples criação de cargos por força legal.

Diante desse cenário, o município de Cariacica/ES revelou-se propício para a proposição de uma Formação Permanente em contexto escolar orientada pelos princípios do diálogo, da problematização e da reflexão crítica, em defesa da democratização da escola pública como espaço privilegiado de formação humana.

Para a melhor localização geográfica do município, cumpre destacar que Cariacica integra a Região Metropolitana da Grande Vitória e possui uma área aproximada de 280 km², representando cerca de 0,6% da área total do Estado do Espírito Santo. Sua população é estimada em 383.917 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2020). Limita-se ao norte com Santa Leopoldina, a oeste com Domingos Martins, ao sul com Viana e a leste com Vila Velha, Serra e Vitória, ocupando, portanto, uma posição estratégica ao estabelecer conexões entre a região serrana e o litoral capixaba.

Mapa 1 – Município de Cariacica/ES

²⁶Dentre as atribuições do cargo, a lei deixa claro que para além do atendimento e acompanhamento ao estudante com deficiência em suas tarefas diárias de higienização, locomoção e alimentação, há a necessidade da participação desse profissional no diálogo com a equipe escolar sobre alterações de comportamento e/ou de saúde do estudante assistido.



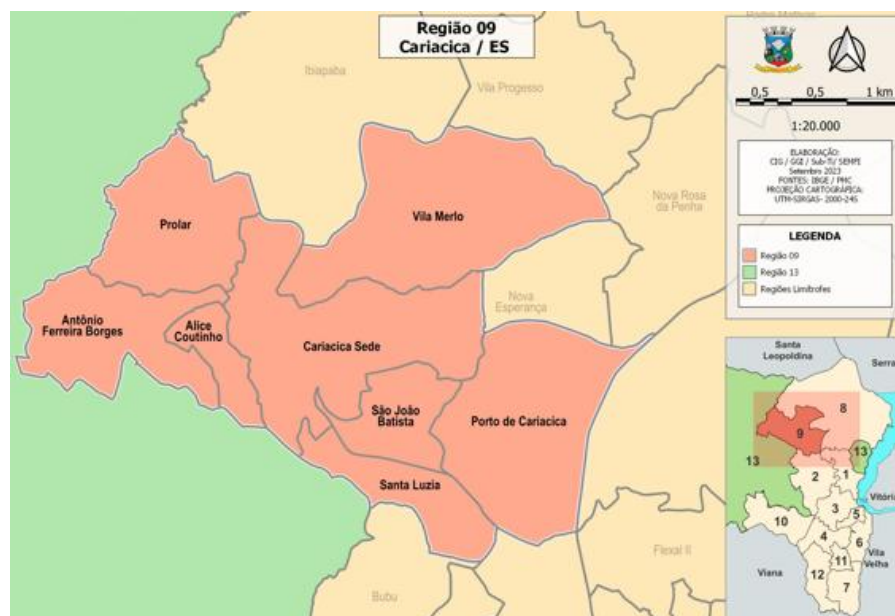
Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Cariacica²⁷.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, o município possui aproximadamente 126 escolas, divididas em 13 regiões. No ano de 2022 contou com cerca de 500 professores de Educação Física (entre contratados e efetivos), distribuídos nas 13 regiões, além de efetivar, por concurso público, 300 professores de educação especial e 200 cuidadores²⁸ (Cariacica, 2015). O Censo Escolar do município em 2022 apontou 1.689 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, em escolas regulares, o que a princípio nos pareceu pouco comparado com o número de profissionais para atendimento (Brasil, 2022). Entretanto, para delimitação desta pesquisa, optamos por selecionar uma escola localizada na região 09 (conforme mapa a seguir).

Mapa 2 – Região 9 - Município de Cariacica/ES

²⁷Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/pagina/semdec-mapas>.

²⁸Esses participantes serão apresentados melhor nos capítulos subsequentes



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Cariacica²⁹.

Nossa escolha foi orientada pelas demandas sociais que buscam fortalecer processos colaborativos e dialógicos no contexto escolar e a produção de dados ocorreu entre 2022 e 2023. Nesse sentido, após a definição pela Rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES, como campo de pesquisa, realizamos um levantamento das unidades escolares, que, no referido município, estão organizadas por regiões administrativas. Foi na Região 09 que identificamos uma escola de ensino fundamental, aqui denominada de Esperança³⁰, que se destaca no município pela elevada matrícula de alunos público-alvo da educação especial no Ensino fundamental, evidenciando a necessidade de uma maior articulação dos saberes e práticas voltadas à inclusão.

A seleção de uma escola específica fundamentou-se em razões de ordem teórico-metodológica, considerando que a perspectiva colaborativo-crítica adotada nesta pesquisa requer uma interação mais estreita entre a pesquisadora e os sujeitos participantes. Tal proximidade foi viabilizada pela atuação da pesquisadora como professora de Educação Física nessa unidade de ensino por 14 anos, o que favoreceu o estabelecimento de vínculos de confiança e a compreensão aprofundada das dinâmicas escolares.

Em 2022, a EMEF "Esperança" contava com um total de 880 estudantes matriculados, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno - Educação de Jovens e Adultos -

²⁹Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads//2017/11/Regi%C3%A3o-09-entrega.pdf>.

³⁰Nome fictício.

EJA). Desses, 39 alunos eram identificados como público-alvo da educação especial, conforme ilustrado a seguir:

Tabela 1 - Quantidade de matrículas de alunos Pae no ano de 2022.

CATEGORIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURN	TOTAL GERAL
	(Ensino Fundamental II)	(Ensino Fundamental I)	O EJA	
Autismo/TGD	-	3	-	3
Deficiência Intelectual	16	5	-	21
Deficiência Física	2	1	-	3
Deficiência visual/Baixa Visão	2	1	-	3
Síndrome de Down	1	1	-	2
Deficiência Auditiva	1	-	-	1
Deficiência Múltipla	4	2	-	6
Total por turno	26	13	-	39

Fonte: Dados informados pela escola, referente ao ano letivo de 2022.

O turno matutino da EMEF Esperança, em 2022 abrigava no matutino 13 turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); no vespertino 13 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e no turno noturno 6 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo os ciclos do Ensino Fundamental I e II. Ressaltamos que, no referido ano, não foram registradas matrículas de alunos Pae no turno noturno.

Para o atendimento dessas turmas, a escola dispunha de dois professores de Educação Física no turno matutino (um efetivo e um contratado), dois no turno vespertino (igualmente um efetivo e um contratado) e um professor contratado no turno noturno. Conforme a proposta curricular vigente, as aulas de Educação Física são organizadas em duas aulas semanais para os alunos do ensino fundamental e uma aula semanal para os estudantes da EJA.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada propõe a oferta de um ensino de qualidade que oportunize a crianças, adolescentes, jovens e adultos o

desenvolvimento de valores ambientais, éticos, morais e sociais. Tal proposta busca não apenas promover o acesso ao conhecimento, mas também favorecer a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de intervir de maneira consciente em seus contextos sociais. O documento institucional ressalta ainda a importância de reconhecer os/as estudantes como coautores dos processos de ensino e aprendizagem, estimulando uma aprendizagem contínua que possibilite a construção e a apropriação de novos saberes (Cariacica, 2012).

Contudo, durante o período de realização desta pesquisa, o município de Cariacica/ES não possuía uma proposta curricular própria para a disciplina de Educação Física. Diante dessa lacuna, as aulas eram planejadas com base nas diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, o processo de elaboração e implementação da BNCC foi marcado por avanços e retrocessos, como evidenciam Aguiar (2018) e Neira (2018). Segundo esses autores, a construção do documento foi orientada por uma racionalidade técnica, caracterizada pela previsão, normatização de padrões e pela priorização da competência técnica dos profissionais envolvidos.

Embora a BNCC afirme, em seu discurso, a valorização da autonomia docente e o respeito à diversidade cultural, suas diretrizes acabam por isolar a educação inclusiva, não promovendo uma articulação efetiva entre o ensino comum e o ensino especial. Como apontam Neta et al. (2023), essa perspectiva reforça uma concepção de formação docente centrada na especialização, muitas vezes restrita às instituições especializadas, o que compromete a constituição de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e inclusivas no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo em que a BNCC busca padronizar o currículo e formar estudantes aptos a “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 13), impõe limitações à atuação docente, o que enfraquece o enfrentamento coletivo das *situações-limite* presentes nas escolas. Como diz Aguiar (2018), essa lógica tem promovido uma educação pautada em direitos mínimos de aprendizagem, esvaziando o papel formativo do conhecimento escolar e priorizando um saber-fazer técnico, desarticulado da teoria. Esse movimento parece influenciar diretamente a política de formação de professores/as no município, impactando a organização e o desenvolvimento das aulas de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança.

No que se refere à estrutura física da escola, o prédio é distribuído em dois andares, com salas de aula, biblioteca e uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, acessível por meio de rampas para estudantes com deficiência física. Além disso, a unidade

conta com uma quadra poliesportiva e uma ampla área verde, utilizada para recreação e atividades pedagógicas. No entanto, conforme relatado pela equipe gestora, os espaços externos à quadra são pouco explorados nas aulas de Educação Física, o que revela um subaproveitamento do potencial educativo proporcionado pelo ambiente escolar.

Quanto ao quadro de profissionais da educação especial, a EMEF Esperança conta com professor de educação especial, professor do AEE e cuidadores/assistentes educacionais. No entanto, apenas a professora do AEE e uma cuidadora/assistente educacional possuem vínculo efetivo com o município, o que pode gerar certa descontinuidade no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

Situada em um bairro com características predominantemente urbanas, a escola está inserida em um território que também abrange propriedades rurais, como chácaras e sítios, o que lhe confere uma configuração territorial singular. Segundo informações fornecidas pela equipe gestora, a maioria dos estudantes é composta por filhos de trabalhadores que atuam como caseiros, produtores rurais, agricultores, trabalhadores domésticos, vendedores, vigias e profissionais autônomos. Essa realidade socioeconômica e territorial imprime ao cotidiano escolar desafios específicos, sobretudo no que se refere à efetivação do direito à educação inclusiva, exigindo da escola a construção de práticas pedagógicas sensíveis às particularidades locais.

Considerando que a atuação docente e sua formação integram um contexto amplo, dinâmico e atravessado por múltiplas determinações históricas, sociais e culturais, compreendemos que as experiências formativas vivenciadas pelos profissionais da escola constituem oportunidades fundamentais de aprendizagem, reflexão e transformação. Nesse horizonte, a EMEF Esperança apresenta-se como um espaço fértil para a implementação de uma proposta de Formação Permanente, colaborativa e situada na perspectiva inclusiva. Tal proposta tem como objetivo promover o envolvimento articulado dos/as professores/as de Educação Física, dos/as profissionais da educação especial e dos/as pedagogos/as da unidade escolar, favorecendo o diálogo entre saberes e práticas diversas, e fomentando a construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas à efetivação do direito à educação de todos/as os/as estudantes.

Durante o primeiro contato estabelecido com a escola, para a apresentação da proposta de pesquisa, a gestora da unidade revelou que sua formação política e cultural está ancorada em uma perspectiva crítico-transformadora. Relatou, ainda, que, ao longo de sua trajetória como professora de educação especial no município de Cariacica, percebeu um distanciamento significativo entre os professores de Educação Física e os profissionais da

educação especial. Sua principal preocupação, como gestora, reside na exclusão de estudantes público-alvo da educação especial (Pae) das atividades práticas de Educação Física, mesmo a escola contando com o quadro completo de profissionais de apoio. Tal constatação reforça a urgência de ações formativas que promovam o diálogo entre os diferentes profissionais da escola e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Durante esse diálogo inicial, a diretora compartilhou seu desejo de proporcionar aos estudantes uma escola que não apenas assegure o acesso à educação de qualidade, mas que também promova a equidade e a justiça social, criando condições concretas para a permanência e a participação efetiva de todos os estudantes em todos os espaços escolares. Tal perspectiva evidencia um compromisso ético-político com a inclusão e com a construção de um ambiente educacional democrático.

Dessa forma, compreendemos que esta investigação não surge de uma demanda externa ou de um interesse alheio ao cotidiano escolar, mas emerge das necessidades, inquietações e interesses concretos do contexto educativo e dos próprios profissionais da escola. Ao propor uma Formação Permanente, coletiva e colaborativa, buscamos, em consonância com o sonho manifestado pela gestora, a constituição de *inéditos-viáveis* e a formação de sujeitos críticos, reflexivos e respeitosos em relação à diversidade presente na escola.

Alinhados aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus, Vieira, Effegen, 2014; Barbier, 2002), optamos por não realizar uma seleção linear ou predefinida dos participantes. Considerando a natureza dialógica e processual deste tipo de investigação, compreendemos que a definição dos sujeitos da pesquisa deveria acontecer a partir das demandas institucionais e da adesão voluntária dos envolvidos. Para tanto, foi encaminhado um convite formal (Apêndice A) à direção da escola, solicitando autorização para a realização da proposta de Formação Permanente no contexto escolar, cuja construção ocorreria em diálogo com a equipe pedagógica e os demais profissionais da unidade.

Simultaneamente ao envio do convite formal à direção da escola, encaminhamos um documento de concordância (Apêndice B) ao Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, solicitando autorização institucional para a realização da pesquisa na EMEF "Esperança". Essa etapa foi fundamental para garantir a legitimidade ética e administrativa da investigação, em consonância com as diretrizes legais que regulamentam a realização de pesquisas no ambiente escolar. Após a obtenção da aprovação por ambas as instâncias — gestão escolar e órgão municipal de educação — elaboramos uma carta-convite específica, direcionada aos professores/as de Educação Física, aos/as profissionais da

educação especial e aos/às pedagogos/as da escola. O objetivo desse documento (Apêndice C), foi possibilitar que os/as interessados/as pudessem manifestar formalmente seu desejo de participar do processo formativo proposto no contexto da pesquisa. Essa abordagem respeita o princípio da participação voluntária e consciente, essencial em pesquisas que envolvem intervenção formativa e pesquisa-ação de caráter colaborativo.

Para compor o universo desta pesquisa, participaram da formação, além da pesquisadora e de sua orientadora — que coordena o estudo —, dois professores de Educação Física da EMEF Esperança (um com vínculo efetivo e outro contratado, que permaneceu na escola durante todo o período da pesquisa); duas pedagogas; três professoras de educação especial (sendo duas atuantes em salas regulares e uma no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno); e cuidadores/assistentes educacionais³¹ que atuam no acompanhamento dos estudantes que Paee no contexto escolar investigado. No total, eram, inicialmente, dez participantes diretamente vinculados ao cotidiano da escola.

Além desse grupo escolar, a pesquisa foi enriquecida com a participação de cinco professores/as-pesquisadores/as vinculados/as ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação Física na Perspectiva Inclusiva (Nepafi/Ufes), fortalecendo o vínculo universidade-escola e reafirmando o compromisso com uma formação docente ancorada em princípios de colaboração, diálogo e produção coletiva de saberes.

Para formalizar a participação dos envolvidos, foi firmado um contrato aberto (Barbier, 2002), no qual os sujeitos assumiram o papel de participantes ativos e aliados da pesquisadora. Esse contrato de ação coletiva foi construído de forma dialogada com o grupo, esclarecendo questões relativas aos aspectos éticos da pesquisa, aos compromissos com a ação conjunta e aos objetivos formativos e investigativos que orientariam o percurso. Por se tratar de uma pesquisa-ação de caráter colaborativo-crítico, o contrato foi concebido como um instrumento flexível, passível de ajustes e reelaborações ao longo do processo, de acordo com as dinâmicas e demandas que emergissem.

A partir da interlocução entre a pesquisadora e os profissionais participantes, foram identificados desafios, tensões e entraves relacionados com a promoção de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. Com base nessas questões-problema, foi apresentada e construída coletivamente a proposta de desenvolvimento da Formação Permanente em

³¹A função de cuidador da Educação Especial no município de Cariacica é um cargo regulamentado por meio de concurso público (Lei n.º. 5833, de 16 de janeiro de 2018). Dentre as atribuições do cargo está o acompanhamento e auxílio do aluno com deficiência em suas atividades de locomoção, alimentação e higienização.

contexto, cuja condução se sustentou nas hipóteses de ação formuladas pelo grupo, caracterizando a constituição de um pesquisador coletivo (Barbier, 2002).

As ações de planejamento foram revistas, reelaboradas e adaptadas sempre que necessário, respeitando a natureza espiralada da pesquisa-ação. As temáticas abordadas em cada encontro formativo emergiram diretamente do diálogo coletivo, das inquietações e dos interesses expressos pelos participantes. Cabe destacar que o problema de pesquisa foi continuamente renovado e ressignificado a cada etapa de problematização, avaliação coletiva ou diante de novas situações que exigiam reflexão, encaminhamentos e a construção de novas ações. Essa dinâmica processual e aberta, marcada por idas e vindas, é uma das principais características que conferem sentido e potência à pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida neste estudo.

4.3 DELINEAMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA ESPERANÇA

A aposta em uma Formação Permanente no ambiente escolar configura-se como uma ação necessária para a ruptura de uma estrutura de uma formação fragmentada e ausente de diálogo entre os docentes. Nesse sentido, acolher, criar e recriar espaços dialógicos, de denúncias e anúncios, de aproximações e distanciamentos, é também uma atitude de reflexão e a representação de um sonho que se instaura rumo à transformação (Freire, 1996; Coimbra, 2023).

Assim, os processos de formação não se limitam à relação entre o pensar e o fazer, pois, colaborativamente, imbricam-se na tentativa de potencializar ações pedagógicas mais inclusivas no ambiente escolar. Em um processo de compartilhamento de experiências, buscamos instituir possibilidades por meio da dinâmica de reflexão-ação-reflexão, orientada por estratégias de resistência na implementação de práticas pedagógicas politicamente progressistas (Maldonado, 2021).

Optamos por utilizar o termo "coletivo-aprendente", ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, com a intenção de destacar a abordagem freireana de formação que sustenta a concepção de um caminhar coletivo, contínuo e inacabado em busca do conhecimento (Freire, 1996).

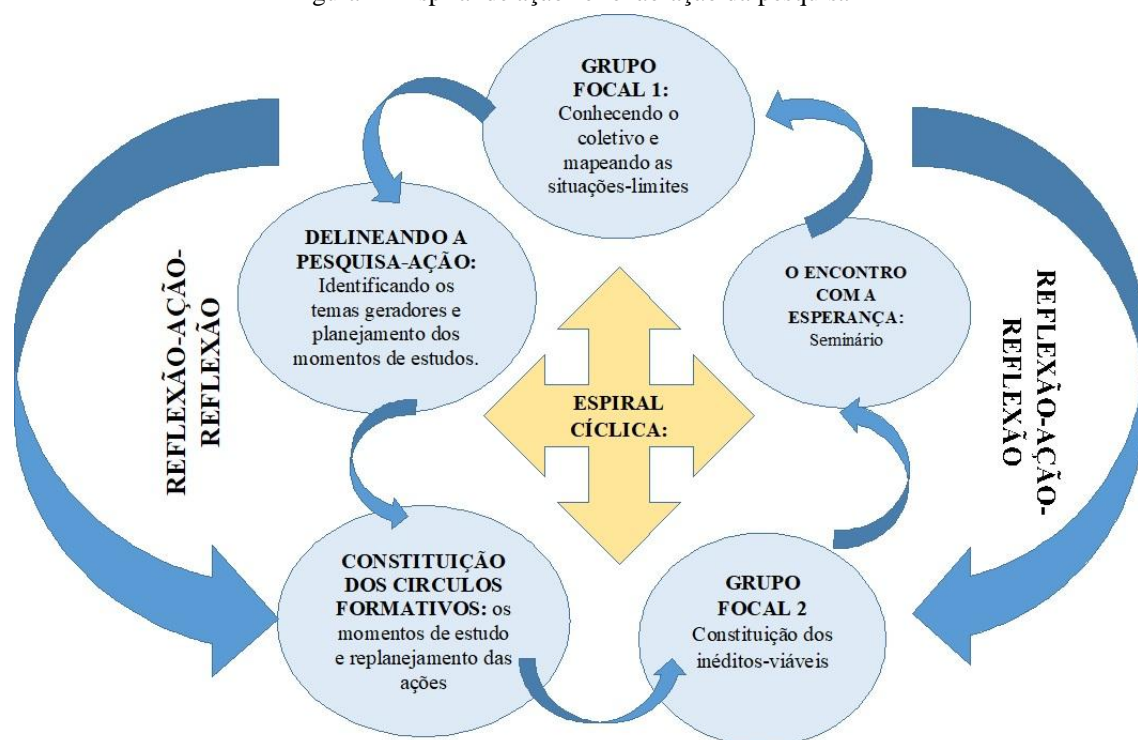
Portanto, a partir da colaboração de professores/pesquisadores/as da Ufes e dos/as professores/as participantes inseridos no contexto escolar, as ações que emergiam dos momentos coletivos dos planejamentos e das avaliações passaram a ser sustentadas pelo

preceito da ação-reflexão-ação presente na pesquisa-ação.

Nesse momento identificamos que os conceitos de dialogicidade e autonomia (Freire, 1968, 1992) entrelaçadas à perspectiva metodológica da pesquisa-ação podem contribuir não só para a emancipação dos sujeitos envolvidos como também para o desenvolvimento da profissão docente, e conseqüentemente para a constituição de práticas pedagógicas mais inclusivas em contexto escolar.

Concebemos, dessa forma, que o coletivo-aprendente tornou coautor da nossa pesquisa, uma vez que contribuiu para a elaboração desse momento formativo, a partir da concepção de pesquisa-ação colaborativo-crítica e da espiral de ação-reflexão-ação (Barbier, 2002), ilustrada na imagem a seguir:

Figura 4 - Espiral de ação-reflexão-ação da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Inspirada nos fundamentos da pesquisa-ação e nas contribuições de Barbier (1985, 1994), a espiral cíclica constitui uma proposta metodológica que se diferencia das abordagens lineares e prescritivas ao assumir a complexidade e a imprevisibilidade dos processos humanos, sociais e educativos. Historicamente, essa concepção emerge como contraponto às metodologias tradicionais de pesquisa, ao propor uma lógica circular, que valoriza o

movimento contínuo entre ação, análise e reflexão crítica, sempre orientado pela realidade vivida pelos sujeitos e pelo compromisso com a transformação social. Na espiral cíclica, vivenciamos uma retomada dos processos de ações, análises e reflexões em cada etapa proposta, numa dinâmica sempre evolutiva e reflexiva, que busca encontrar, em meio aos desafios apresentados pelo grupo, a constituição de *inéditos-viáveis*. Nesse movimento espiral, na qual nada está previsto a não ser a apreciação da complexidade real do ser humano em sua totalidade e a crença em seu crescimento no plano individual e coletivo, todas as tensões, problemas e resoluções surgem no/do coletivo. Todo avanço, portanto, implica reflexão contínua sobre a ação, pautando-se na coletividade e no bem social do grupo. Como afirma Almeida (2019, p.42):

[...] o critério de validade da pesquisa-ação está relacionado à conscientização dos autores e dos atores no processo de pesquisa e não ao fato de seguirem os passos ou alcançarem um resultado predeterminado, pois, uma vez que ocorrem momentos de autorreflexão coletiva das práticas e das concepções que as sustentam, as perspectivas e a natureza esperada para os resultados também se alteram (Almeida, 2019, p.42).

As tensões, problemas e resoluções, que tomam a discussão no primeiro círculo-formativo (Grupo Focal) e nos momentos coletivos subsidiaram as estratégias utilizadas na formação em contexto, sustentadas pela espiral-cíclica de reflexão-ação-reflexão, voltada à autorreflexão coletiva (Barbier, 2002). Acreditamos, como esclarece Franco (2005), que as espirais cíclicas – ou a permanente reflexão sobre a ação num processo coletivo – constituem a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores.

Nesse cenário, a perspectiva assumida, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada no diálogo entre as abordagens crítico-emancipatórias, reforça o horizonte teórico e prático do grupo de pesquisa Nepefi/Ufes. A aproximação com o contexto escolar estreita a relação entre universidade e escola nos momentos dos círculos formativos³², favorecendo a participação e a implicação de todos, tanto com as aprendizagens individuais, quanto com as coletivas, em favor de novas práticas sociais. Nas palavras de Almeida (2004, p. 69), é “[...] fundamental que haja objetivos comuns em favor da melhora das práticas educativas, o que implicará o desenvolvimento profissional de cada membro do grupo, bem como das práticas sociais e políticas em que tal instituição está inserida”.

³²A denominação de círculos formativos remete às possibilidades oriundas do movimento da circularidade em que os sujeitos se formam e contribuem no processo de formação de outros sujeitos, como nos explica Freire (1968).

Inspirados na pedagogia freireana, entendemos que ouvir para compreender requer a criação de espaços de diálogo ativo e participante, tal como propõe Freire (1967), um diálogo para a liberdade, em busca de uma consciência crítica dos processos educativos. Esse diálogo, ao ser incorporado como princípio ético-político da pesquisa, torna-se instrumento potente de transformação, especialmente no campo da Educação Física escolar, em que o ato de dialogar se converte em ato formador.

Entretanto o desenvolvimento de uma escuta sensível impõe desafios ao/à pesquisador/a, sobretudo no que se refere ao necessário distanciamento de suas próprias percepções e implicações iniciais. Para enfrentar essa tensão, recorreremos aos conceitos de implicação, sobreimplicação e perlaboração, propostos por Macedo (2012). Segundo o autor, implicar-se é um modo de produzir saberes que se torna central para quem se compromete com uma pesquisa ética e politicamente situada. No entanto, Macedo alerta que a sobreimplicação pode conduzir ao ativismo cego, comprometendo a qualidade reflexiva da investigação.

Assim, buscamos na *perlaboração* (Macedo, 2012) um exercício metodológico de distanciamento crítico, que nos permitisse analisar os dados de forma rigorosa, consciente e ética. Perlaborar, nesse sentido, é tomar distância para repensar, reestruturar e atribuir novo sentido às experiências vividas e narradas, superando interpretações simplistas e reconhecendo a complexidade dos fenômenos educativos. Adotamos esse referencial como base para a análise dos registros gerados na escola Esperança, compreendendo que somente por meio desse movimento é possível alcançar uma leitura mais profunda, crítica e comprometida com a transformação social e pedagógica.

Com isso, elencamos a tessitura dessa ação formativa, por meio de movimentos que se entrelaçam e que pressupõem o alcance da consciência crítica, do agir, do pensar, do libertar, do amar, do refletir, do alegrar e do esperar freireano.

4.3.1 Primeiro movimento: Conhecendo e compreendendo o coletivo-aprendente da pesquisa

Este movimento inicial corresponde à etapa de aproximação com o campo de pesquisa e de caracterização dos sujeitos participantes. Consistiu na realização de um mapeamento das experiências formativas e aproximações iniciais dos professores/as com o tema inclusão escolar. O principal objetivo desta etapa foi conhecer melhor os atores/autores envolvidos na

pesquisa, considerando suas trajetórias de formação inicial e suas experiências profissionais, além de identificar o estado de conhecimento sobre temas relacionados com a inclusão. Pretendíamos ainda, compreender as percepções iniciais dos participantes sobre práticas inclusivas e excludentes vivenciadas no cotidiano escolar.

Após a obtenção dos consentimentos formais da Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola e dos professores/as envolvidos, realizamos uma aproximação com o contexto escolar e com os participantes por meio de um questionário semiestruturado (Marconi; Lakatos, 2003). A escolha pelo questionário se deu pela necessidade de captar as diferentes trajetórias formativas dos sujeitos, considerando que eram oriundos de distintos cursos de graduação e/ou licenciatura e que desenvolvem práticas pedagógicas variadas dentro do mesmo contexto escolar.

Além da aplicação do questionário, a pesquisadora passou a frequentar o cotidiano da escola, assumindo uma postura de implicação direta com o campo, conforme orienta Barbier (2002), que destaca a importância da inserção no ambiente de pesquisa como condição para a construção de propostas emancipatórias e inclusivas. O recorte temporal dessa primeira aproximação corresponde ao período de agosto a novembro de 2022, quando foram apresentados os termos de autorização institucional (Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e o próprio questionário (Apêndice D).

Os dados coletados por meio do questionário semiestruturado foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), buscando caracterizar o grupo participante da pesquisa. Essa análise permitiu identificar elementos importantes que subsidiaram a organização dos momentos formativos posteriores. Além disso, os resultados foram aprofundados nos círculos formativos, visando a compreender a relevância e as necessidades de promover práticas inclusivas, não apenas nas aulas de Educação Física, mas também em todo o ambiente escolar.

Em diálogo com a direção da escola e com os professores/as, ficou decidido que a imersão mais intensa e as tessituras da proposta formativa aconteceriam no primeiro semestre de 2023. Para os momentos seguintes de coleta de dados, foram definidos em conjunto os dias da semana e horários das atividades formativas. As estratégias de registro passaram a incluir o uso de diário de campo, gravações em áudio e vídeo, observações e ações de problematização, todas fundamentadas na abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus, Vieira, Effegen, 2014).

4.3.2 Segundo movimento: Mapeando as *situações-limite* no/para/com o coletivo-aprendente

Este movimento corresponde à realização do Primeiro Círculo Formativo, organizado no formato de Grupo Focal³³, dentro da abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus, Vieira, Effgen, 2014). Foi um espaço coletivo, dialógico e horizontal, voltado para a identificação e a problematização das *situações-limite*, desafios, tensões e lacunas vivenciadas pelos professores/as da escola no processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física e no cotidiano escolar mais amplo.

O objetivo central desta etapa foi identificar e problematizar, de forma ativa, crítica e dialógica, os principais entraves percebidos pelo coletivo em relação à implementação de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. Além disso, buscamos conhecer como a escola tem promovido, em sua rotina, espaços e tempos coletivos de reflexão crítica voltados para a inclusão. Esta etapa também visou a estimular no grupo a vontade (e necessidade) de transformação crítica do saber, fundamentada no rigor metodológico característico da curiosidade epistemológica, por meio do levantamento dos interesses comuns do coletivo. Segundo Freire (1996, p.42), essa “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Para a organização deste movimento, foi elaborado um roteiro (Apêndice E), construído a partir da análise prévia dos dados coletados no questionário semiestruturado aplicado no primeiro movimento. O encontro foi presencial, realizado em um espaço definido de acordo com a disponibilidade do grupo e com o calendário escolar. Respeitando os tempos e as dinâmicas da escola, ficou acordado com os participantes que, para os próximos encontros, as atividades aconteceriam às quartas-feiras, dia de planejamento coletivo dos professores de Educação Física. Durante o Círculo Formativo, a pesquisadora atuou como moderadora, sendo o processo acompanhado por sua orientadora e com a participação de professores/as pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Nepefi-Ufes, que auxiliaram na mediação. A condução seguiu os pressupostos metodológicos da *escuta sensível*³⁴, (Barbier, 2002) e da *observação participante*, com a pesquisadora ora assumindo o papel de partícipe, ora de observadora (Barbier, 2007; Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Importante

³³O Grupo Focal é definido como uma técnica de coleta de dados por meio de inserção e interação com um determinado grupo com a finalidade de discutir e refletir sobre tópicos específicos daqueles sujeitos (Gatti, 2005).

³⁴A metodologia da escuta sensível de Barbier (2002) propõe a promoção da consciência sobre as situações de opressão, exigindo do pesquisador uma postura consciente e sensível para ouvir com atenção e empatia os demais participantes da pesquisa.

ressaltar que a participação da pesquisadora foi pautada pelo cuidado metodológico de não direcionar as falas, garantindo que as construções fossem fruto do próprio coletivo.

A dinâmica foi inspirada no Círculo de Cultura freireano (Freire, 1968), valorizando a horizontalidade do diálogo a partir das experiências concretas dos sujeitos. Foi privilegiada a identificação das *situações-limites* (Freire, 1968, 1998, 1992) e dos temas geradores, como base para os encaminhamentos futuros da formação.

Jesus (2008) nos auxilia a pensar a constituição desse dispositivo grupal que se aproxima do Círculo de Cultura (Freire, 1968), como um dos possíveis espaços-tempos de “formar-se” e “mediar formação”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa. Esse cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe um diálogo horizontal, que rompe com a fragmentação, exigindo dos participantes, uma tomada de posição em frente aos problemas vivenciados no contexto. Para Freire, essa concepção, ao levantar o universo vocabular dos envolvidos, busca a valorização das culturas locais e se contrapõe a uma visão elitista de educação, incentivando a problematização e a transformação do contexto vivido.

A análise dos dados desse movimento seguiu um processo fundamentado na escuta-sensível (Barbier, 2002). As falas produzidas foram transcritas e organizadas de forma sequencial, respeitando o princípio do não direcionamento, com o objetivo de preservar a autenticidade das narrativas do grupo. Durante a análise, procuramos exercitar o que Macedo (2012) define como *perlaboração*, ou seja, um processo de distanciamento reflexivo e crítico das falas coletadas, superando interpretações simplistas. Essa atitude metodológica visou construir uma compreensão mais profunda e significativa das experiências narradas, evitando sobreimplicações da pesquisadora no processo interpretativo.

Escutar sensivelmente não se trata de se sensibilizar com as narrativas do outro. Ainda que, seja possível esse movimento está, para além disso, considerado com um esforço de compreender de forma mais autêntica possível o que o outro tem a dizer (Macedo, 2010). Assim, partimos de uma abordagem metodológica de compreensão crítica, acreditando que o modo de pensar, agir, sentir e atuar está imbricado e instituído na relação com o outro.

Com isso, ao nos aproximarmos das experiências dos docentes da EMEF Esperança, um cenário cuja dinâmica está eivada de vivências pessoais e profissionais como possibilidades de criação de saberes, exercemos também o que Macedo (2012) vai chamar de *perlaboração*. Perlaborar, na definição do autor, é um exercício de distanciamento reflexivo a fim de constituir rigor e pertinência heurística à pesquisa. Esse processo envolve a análise dos conhecimentos de forma crítica e distanciada, superando visões simplistas e promovendo uma

compreensão mais complexa dos fenômenos em discussão. Tal abordagem contribui para a construção de um conhecimento mais substancial e significativo.

Conforme afirma Macedo (2012, p. 49), “[...] perlaborar é repensar, reestruturar, tomar distância reflexiva”, o que nos remete à importância de processos formativos que possibilitem ao professor/a o distanciamento crítico de sua prática cotidiana. Essa atitude reflexiva é fundamental para a ressignificação das experiências e para o avanço na criação de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

Como prática metodológica e epistemológica, a *perlaboração* está muito próxima da lógica da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effegen, 2014; Barbier, 2002), na qual há o envolvimento ativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com momentos de devolutiva, escuta ativa, reflexão conjunta e reconstrução de sentidos. Isso reforça o caráter ético-político da pesquisa, pois a análise não é feita apenas "sobre" os sujeitos, mas "com" eles.

Além disso, foi feita a identificação das *palavras geradoras* e das *situações-limite* (Freire, 1968), a partir das quais os temas para os próximos momentos formativos foram delineados sempre em diálogo com o coletivo. As problematizações realizadas nesse círculo formativo forneceram as bases para a construção dos ciclos formativos seguintes, organizados de forma a atender às demandas emergentes do grupo. A escolha de realizar os encontros às quartas-feiras foi uma das decisões coletivas que emergiram desse processo, reafirmando o compromisso com a construção de uma Formação Permanente em contexto, coerente com as necessidades concretas dos docentes.

4.3.3 Terceiro Movimento: Constituição dos círculos formativos — um encontro com a Esperança

Este movimento corresponde ao desdobramento do primeiro Círculo Formativo e à implementação de uma proposta de Formação Permanente em contexto escolar, construída coletivamente a partir das *situações-limite* identificadas anteriormente. Foi um espaço de troca de saberes, planejamento de ações e elaboração coletiva de conceitos, concepções e conhecimentos, voltado à problematização e superação das demandas apontadas pelo grupo de professores/as-pesquisadores/as da escola.

O objetivo principal foi promover um espaço formativo crítico e reflexivo, que possibilitasse ao coletivo de participantes reconhecer, analisar e buscar superar as *situações-limite* vivenciadas no cotidiano escolar, com foco na construção de práticas pedagógicas

inclusivas. Pretendemos, ainda, fomentar a constituição de *inéditos-viáveis* (Freire, 1996) a partir de uma formação colaborativa que valorizasse a *práxis* docente, visando a transformações pessoais, profissionais e sociais.

A realização deste movimento foi viabilizada por meio de um projeto de Extensão Universitária, da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde foi ofertada aos participantes a certificação com carga horária de 100h. A formação foi estruturada em seis encontros quinzenais, com duração média de quatro horas presenciais cada um realizados durante o segundo semestre de 2023 no espaço escolar. Além dos encontros presenciais, os participantes realizaram atividades assíncronas, totalizando 76 horas de estudos individuais, destinadas a leituras indicadas, atividades reflexivas e planejamento de ações formativas.

Os temas abordados nos círculos formativos, definidos coletivamente a partir das *situações-limite* identificadas, foram organizados em três categorias principais: Inclusão, Formação Permanente e *Práxis* Pedagógica. Com base nessas categorias, os encontros abordaram as seguintes temáticas específicas:

- a) O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia escolar.
- b) Educação Inclusiva no contexto escolar: do modelo médico ao modelo social.
- c) A Formação Permanente de professores como um caminho para práticas de colaboração no contexto escolar.
- d) Práticas pedagógicas inclusivas

Devido à relevância e à demanda do grupo, a temática "Práticas Pedagógicas Inclusivas" foi aprofundada e estendida para os dois últimos encontros, reforçando o caráter espiralado e processual da formação. Os encontros ocorreram presencialmente, com os dias e horários definidos coletivamente, respeitando as especificidades do calendário escolar e as disponibilidades dos professores/as. Durante os encontros, os dados foram registrados por meio de gravações em áudio e vídeos³⁵, além de diário de campo da pesquisadora.

Os dados produzidos nos círculos formativos foram analisados a partir da abordagem freireana, com utilização das técnicas de redução, codificação e decodificação (Freire, 1968), considerando também os princípios da metodologia adotada no início. As falas dos participantes, as atividades reflexivas desenvolvidas e os registros audiovisuais foram

³⁵Seguiremos como preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº. 13.709, de 14 de agosto de 2018.

organizados em categorias emergentes, previamente construídas com base nos temas geradores levantados pelo próprio grupo.

Além disso, o processo analítico, sustentado pelo conceito de perlaboração (Macedo, 2012), buscou garantir um distanciamento crítico das narrativas, de modo a evitar interpretações unilaterais e sobreimplicações da pesquisadora. Essa postura metodológica visa a construir uma leitura rigorosa, ética e dialógica das experiências formativas vivenciadas pelo coletivo, promovendo, assim, uma compreensão mais profunda dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas pedagógicas inclusivas.

Esse movimento formativo culminou na definição de novas questões de pesquisa e de reflexão, as quais orientaram o planejamento de um momento avaliativo final, realizado em etapa posterior, com o objetivo de analisar, em conjunto com os participantes, os avanços, as aprendizagens e os desafios produzidos ao longo de todo o processo.

4.3.4 Quarto movimento: O entrelaçar das ações — o movimento reflexivo, rigoroso e coletivo sobre a práxis rumo a promoção de inéditos-viáveis

Este movimento consiste em um retorno crítico e avaliativo aos círculos formativos já realizados, buscando revisitar os temas geradores (Inclusão, Formação Permanente e *Práxis Pedagógica*) e analisar como as ações desenvolvidas ao longo da formação passaram a reverberar no cotidiano escolar. Trata-se de uma etapa de sistematização e acompanhamento reflexivo da *práxis* docente, a partir da observação do movimento do coletivo após a experiência formativa.

O objetivo foi acompanhar o coletivo docente nos espaços/tempos da EMEF Esperança, com a intenção de compreender como os professores/as e estudantes se posicionavam e se (re) organizavam no ambiente escolar após os processos formativos vivenciados. Esta etapa visou também a avaliar as transformações, tensões e fluxos gerados a partir dos círculos formativos, refletindo criticamente sobre os caminhos construídos rumo aos *inéditos-viáveis* (Freire, 1996), ou seja, às possibilidades reais de transformação da prática pedagógica.

Esse movimento ocorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2024, a partir de uma aproximação direta com o cotidiano das aulas e da rotina escolar. A pesquisadora acompanhou os planejamentos, vivenciou momentos pedagógicos diversos e observou como os temas discutidos estavam sendo incorporados (ou tensionados) nas práticas cotidianas.

Esse processo foi marcado por uma escuta atenta e sensível às movimentações do coletivo, sem a pretensão de mensuração de resultados, mas de compreensão processual das transformações em curso.

Durante esse período, foi possível observar que os temas geradores não apenas atravessavam as discussões formais, mas também permeavam os planejamentos individuais e os diálogos informais entre professores/as, o que revela um importante indício de enraizamento e deslocamento das práticas. Como aponta Nóvoa (2007), a identidade docente se constitui nesse entrelaçar entre o pessoal e o profissional, entre o vivido e o refletido, e foi justamente essa construção que procuramos acompanhar.

A análise desse movimento foi orientada por uma abordagem qualitativa e crítica, com base na observação participante (Barbier, 2002), no registro em diário de campo, bem como nas falas e ações do coletivo, captadas durante os acompanhamentos presenciais. Este processo de análise foi atravessado pelos conceitos de escuta-sensível (Barbier, 2002) e de perlaboração (Macedo, 2012), como um exercício de distanciamento crítico e rigoroso da pesquisadora em relação ao material empírico. Tal perspectiva permite não apenas observar o impacto da formação na prática, mas também compreender a complexidade dos movimentos de mudança, respeitando os tempos, as resistências e as (re)criações que emergem no processo educativo.

Esse movimento configura-se como a fase de consolidação e avaliação formativa do processo investigativo, permitindo sistematizar os aprendizados e delinear os avanços obtidos ao longo do percurso. A partir das reflexões construídas com o coletivo, será possível apontar as potencialidades, os desafios persistentes e os novos caminhos que se desenham para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras no ambiente escolar.

4.3.5 Quinto movimento: O seminário final — em defesa de uma Formação Permanente no contexto escolar

Este movimento corresponde à realização de um seminário final, concebido como espaço formativo, dialógico e avaliativo, inspirado nos Círculos de Cultura freireanos (Freire, 1991). Constituiu-se como um momento de sistematização e partilha coletiva das experiências vivenciadas ao longo do processo de formação em contexto escolar, com foco na reflexão crítica sobre a *práxis* e no fortalecimento da identidade docente em frente aos desafios da inclusão.

O principal objetivo desta etapa foi oferecer aos profissionais envolvidos na pesquisa um espaço para compartilharem suas vivências, aprendizagens e reflexões, evidenciando o legado que uma prática reflexiva pode produzir no cotidiano escolar. Mais do que um encerramento formal, o seminário visou a consolidar um “esperançar coletivo”, reafirmando a importância da Formação Permanente, da conscientização crítica e do diálogo como princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva (Freire, 2014).

O seminário foi planejado e conduzido coletivamente, a partir de um plano de ação construído pelos próprios participantes, que organizaram a atividade em um evento com duração aproximada de três horas presenciais. A mediação foi realizada pela pesquisadora com um moderador convidado, integrante do Grupo de Pesquisa Nepefi-Ufes, que colaborou na condução das discussões e nas provocações formativas.

A ação foi fundamentada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effegen, 2014), sendo o trabalho coletivo central para essa etapa, pois, como afirma Jesus, (2007, p.174), é no trabalho grupal que a pesquisa-ação centra suas ações, apresentando-se como “[...] um caminho promissor para instituir saberes/fazeres capazes de dar conta da complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola” (Jesus, 2007, p. 174).

O evento funcionou não apenas como um espaço de devolutiva dos processos investigativos, mas sobretudo como ação formativa, em que o grupo assumiu o protagonismo na análise das próprias práticas e na projeção de possibilidades futuras. O seminário ocorreu no ambiente escolar com registro em áudio, vídeo e diário de campo, com o consentimento dos participantes. A análise dos dados coletados durante o seminário, conduzida com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foi articulada à abordagem da perlaboração (Macedo, 2012), compreendida como um exercício reflexivo e ético de distanciamento crítico em relação às experiências narradas.

Neste perspectiva buscamos identificar os sentidos construídos coletivamente sobre a formação vivenciada, os impactos percebidos nas práticas docentes e os desdobramentos das ações no cotidiano escolar. A análise considerou ainda os indícios de transformação pessoal e profissional apontados pelos participantes, respeitando a complexidade e a singularidade das narrativas emergentes.

Este movimento encerra o ciclo metodológico da pesquisa, mas não se configura como um ponto final. Pelo contrário, ele simboliza o entrelaçar dos aprendizados e das ações, reafirmando a necessidade de continuidade da Formação Permanente no contexto escolar. O seminário final representa a síntese viva da pesquisa, pois manifesta, por meio da escuta ativa

e da construção coletiva, o compromisso ético-político com uma educação emancipadora, inclusiva e humanizadora.

5 O ENTRELAÇAR DOS SABERES NA CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Compreender os desafios enfrentados por professores/as na proposição de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar é, ao mesmo tempo, refletir sobre a própria prática docente. Trata-se de revisitar experiências, pronunciar o mundo, reconhecer tensões e avistar possibilidades que se projetam para além da denúncia, convocando à ação transformadora. Como nos lembra Effegen (2017), ao nos engajarmos na tarefa de aprender, refletir, comparar, intervir e problematizar o espaço em que atuamos, realizamos constantes conexões e desconexões, próprias de um processo investigativo implicado.

Embora a formação de professores/as de Educação Física ainda carregue marcas de uma concepção tradicional de ensino, o que dificulta a articulação entre os saberes construídos nos processos formativos e as demandas reais do cotidiano escolar (Fonseca, 2014; Nunes, 2019; Morais, 2021), este capítulo se propõe narrar e analisar os acontecimentos vivenciados durante a Formação Permanente e inclusiva desenvolvida com o coletivo da EMEF Esperança. Nosso intuito é evidenciar pistas sobre como os profissionais envolvidos concebem a formação docente, a inclusão e o papel da Educação Física na escola.

Ancorada na pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus et al., 2018) e nos princípios da pedagogia freireana (Freire, 1967, 1968, 1979, 1992, 1996), a proposta metodológica adotada neste trabalho valoriza o diálogo, a escuta sensível, a implicação ética e a construção coletiva do conhecimento como caminhos para a transformação da realidade educativa. Tal abordagem, além de favorecer a produção situada de saberes, permite que a formação em contexto se constitua como espaço de significados, sentidos e humanização.

Nesse cenário, os encontros formativos revelaram-se potentes para o entrelaçamento de saberes diversos, permitindo que cada participante compartilhasse suas vivências, percepções e conhecimentos prévios. Essa interação fortaleceu o processo de aprendizagem colaborativa e possibilitou a construção coletiva de novos sentidos para a prática pedagógica inclusiva (Carvalho, 2022). Desse modo, a formação em contexto revelou-se como um processo dinâmico e permanente, que acolhe diferentes perspectivas e promove um diálogo educativo comprometido com a justiça social.

Para fins de sistematização e análise, organizamos este capítulo em três subseções, correspondentes aos movimentos vivenciados durante o primeiro semestre de 2023 no contexto da EMEF Esperança. A primeira subseção trata do movimento **“Conhecendo e compreendendo o coletivo-aprendente da pesquisa”**, no qual analisamos o perfil formativo

e as concepções iniciais dos/as participantes sobre inclusão e formação docente. Na segunda subseção, intitulada “**Mapeando as situações-limites no/para/com o coletivo-aprendente**”, exploramos os desafios cotidianos enfrentados pelos/as docentes, especialmente no que tange às aulas de Educação Física, e como esses desafios se manifestam nas falas, expressões e silêncios do grupo. Buscamos ainda, articular o processo de escolarização de cada participante da pesquisa, entrelaçando suas experiências de vida às ações que desempenham no contexto escolar, como profissionais da educação. A terceira subseção refere-se ao movimento “**A constituição dos círculos formativos: um encontro com a Esperança**”, em que abordamos a elaboração dos temas geradores e os desdobramentos da experiência formativa no interior da escola.

É importante destacar que o processo de análise e organização dos dados, para além de sua dimensão técnica, exigiu sensibilidade, distanciamento crítico e responsabilidade ética. A escolha sobre quais histórias, experiências e reflexões destacar implicou uma postura cuidadosa e reflexiva do/a pesquisador/a, conforme propõe Macedo (2012) com o conceito de perlaboração. Trata-se de um exercício que exige ir além da sobreimplicação com o campo e que busca garantir coerência narrativa e fidelidade à experiência vivida, respeitando a complexidade do cotidiano escolar e de seus sujeitos (Effegen, 2017).

Nesse sentido, esta etapa da pesquisa não se resume à organização dos dados: ela constitui um processo de problematização de uma história coletiva, marcada por desafios, tensões, aprendizados e esperanças. Como destaca Freire (1968), é preciso amorosidade, empatia e compromisso ético para compreender que toda experiência educativa é também política, social e humana. A análise que aqui se propõe, portanto, busca conduzir o/a leitor/a a uma imersão no vivido, por meio de uma escrita comprometida com a escuta, o diálogo e a transformação — elementos centrais à construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras (Freire, 1968, 1966).

5.1 CONHECENDO E COMPREENDENDO O COLETIVO-APRENDENTE DA PESQUISA

Partimos do pressuposto de que pessoas e contextos são potentes mobilizadores de transformações pedagógicas. Quando há diálogo, escuta e partilha de experiências em um ambiente coletivo, criam-se condições para a emergência de aprendizagens significativas e práticas educativas mais conscientes e transformadoras. Nesse sentido, o objetivo deste primeiro movimento é conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, compreendendo suas

trajetórias, percepções e experiências, no intuito de delinear o perfil formativo do coletivo-aprendente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança.

Conforme argumenta Rocha (2017), ao tratar a inclusão como um princípio fundante dos direitos humanos, espera-se das instituições escolares o compromisso com a transformação social, o que requer a criação de espaços formativos coletivos voltados à escuta, à reflexão crítica e à reinvenção das práticas. Sob a ótica freireana, reconhecer a singularidade dos sujeitos da educação especial não deve representar um marcador de déficit, mas sim uma das muitas expressões das individualidades humanas. Isso implica deslocar a lógica da homogeneização e assumir o desafio de uma formação que acolha a diversidade e promova a equidade.

Nesse sentido, os efeitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus et al., 2014; Barbier, 2002; Franco, 2005) se manifestam como um processo que transforma não apenas os sujeitos da pesquisa — os docentes e profissionais da escola — mas também a própria trajetória da pesquisadora, na medida em que todos se implicam nos movimentos reflexivos e de reconstrução do conhecimento a partir da realidade vivida. Trata-se de um caminho formativo marcado pela coparticipação, pela escuta sensível e pelo compromisso ético com o outro.

Nesta etapa da investigação, buscamos portanto, mapear as trajetórias formativas dos profissionais da EMEF Esperança, contemplando suas qualificações, vínculos funcionais, experiências prévias com a inclusão de pessoas com deficiência e concepções iniciais sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, aplicamos um questionário com questões abertas e fechadas, cujas respostas foram examinadas à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), técnica escolhida por sua pertinência na organização, categorização e interpretação sistemática de dados textuais. Tal abordagem possibilitou ir além da simples descrição das respostas, permitindo identificar regularidades, significados implícitos e sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências e concepções. A escolha por esse método analítico justifica-se por sua capacidade de integrar o rigor científico com a interpretação contextualizada, favorecendo a compreensão da complexidade presente nas narrativas docentes. A fim de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados ao longo do estudo são fictícios.

A análise desse movimento foi conduzida a partir de princípios que dialogam entre si, compreendendo a inclusão como um processo contínuo e inacabado, fundado na aceitação da diferença e no reconhecimento da incompletude humana como condição da existência. Sob essa perspectiva, e buscando compreender não apenas o conteúdo explícito das respostas, mas

também os sentidos e significados produzidos no contexto investigado, elaboramos um questionário semiestruturado para captar percepções, experiências e desafios relacionados com a prática pedagógica inclusiva. As respostas obtidas foram tratadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a categorização temática e a interpretação das falas à luz dos objetivos da pesquisa.

Tal procedimento esteve ancorado na escuta sensível (Barbier, 2002), compreendida como postura ética e empática do pesquisador, atenta à singularidade das narrativas e às dimensões subjetivas implicadas nos relatos. Simultaneamente, adotamos a perspectiva da etnopesquisa implicada (Macedo, 2012), entendida como a análise situada das interações e práticas cotidianas, reconhecendo a posição do pesquisador como sujeito implicado no processo e corresponsável pela produção dos sentidos emergentes. Dessa forma, a combinação desses princípios analíticos possibilitou uma interpretação comprometida com a complexidade das experiências e com a construção coletiva de significados no campo investigado.

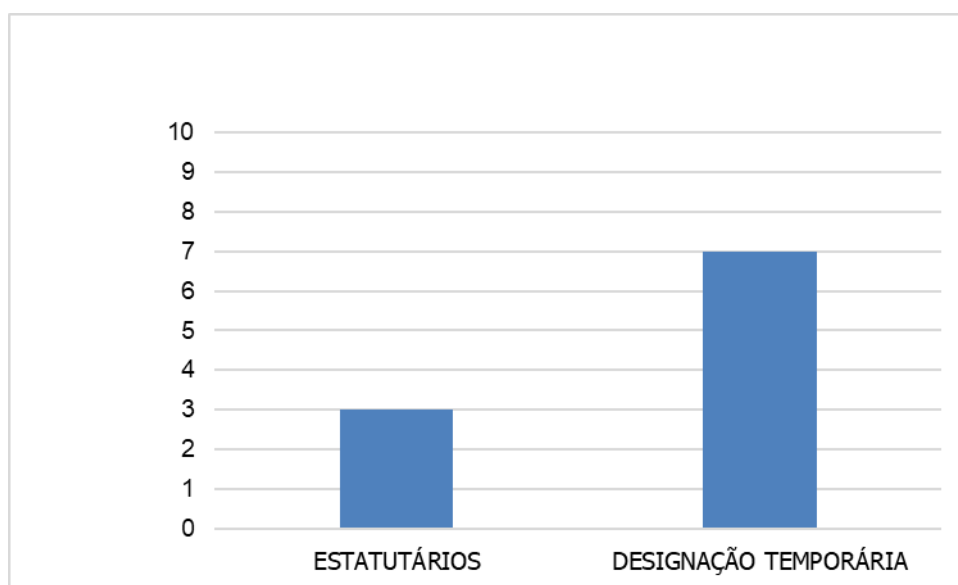
Na análise preliminar dos dados coletados em 2022, identificamos uma prevalência de profissionais atuando sob contratos de designação temporária, superando numericamente aqueles com vínculo estatutário, como evidenciado no Gráfico 6. Essa constatação revela um fator de tensão relevante para o desenvolvimento de propostas pedagógicas contínuas e sustentáveis. Estudos de Jesus e Nunes (2024) apontam que a instabilidade funcional decorrente de vínculos temporários fragiliza a consolidação de práticas consistentes e compromete a qualidade da educação oferecida.

No Brasil, o avanço das políticas neoliberais a partir da década de 1990 intensificou a desregulamentação das relações de trabalho, especialmente no setor público, impactando diretamente as condições das práticas docentes. Paradoxalmente, esse mesmo período foi marcado por avanços legislativos que reafirmaram a educação como um direito social fundamental (Brasil, 1988, 1996), conforme destacam Brito (2013) e Jesus e Nunes (2024). Para esses autores, o vínculo estatutário confere ao professor prerrogativas institucionais que fortalecem seu pertencimento ao espaço escolar e ampliam sua responsabilidade com o projeto político-pedagógico da escola. Em contrapartida, o trabalho docente precarizado, marcado pela transitoriedade dos contratos, limita a atuação pedagógica e enfraquece a valorização social do magistério.

O desenvolvimento desta pesquisa foi favorecido pelo retorno, em 2023, de parte dos profissionais temporários à EMEF Esperança, em decorrência de novo vínculo estabelecido na seleção da Rede Municipal de Cariacica ao final de 2022. Essa permanência possibilitou

uma continuidade importante para a escuta, o acompanhamento e a articulação do grupo ao longo da formação. Na Unidade de Ensino Esperança, observamos que a maior parte das contratações temporárias ocorre devido à vacância de cargos efetivos, frequentemente ocupados por servidores realocados em funções administrativas. Vale destacar que o último concurso público para provimento efetivo do magistério municipal ocorreu em 2019, o que evidencia uma lacuna preocupante na política de pessoal da rede. Tal descontinuidade impacta diretamente a estabilidade das equipes escolares e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais robustas e comprometidas com a inclusão.

Gráfico 6: Vínculo Profissional



Fonte: Questionário (2022).

No que se refere à formação inicial dos profissionais participantes da pesquisa, verificamos que as respectivas graduações foram concluídas em um intervalo temporal que se estende de 1999 a 2022. Os dados apresentados na Tabela 2 têm como objetivo evidenciar a heterogeneidade das trajetórias formativas dos docentes que atuam na EMEF Esperança. Essa diversidade revela não apenas diferentes percursos acadêmicos, mas também contextos históricos e políticas educacionais distintas que influenciaram suas formações, o que contribui para a complexidade do cenário pedagógico vivenciado no cotidiano escolar.

Cumprir destacar que este estudo não se propõe a avaliar ou mensurar a qualidade dos cursos de formação inicial vivenciados por esses profissionais. No entanto, os dados oriundos dos questionários aplicados revelam que muitos participantes manifestaram insegurança quanto à sua capacidade de atuar diante das múltiplas expressões da diversidade presentes no

contexto escolar, ainda que relatem ter tido, em algum momento, contato com conteúdos relativos à inclusão durante a graduação.

Tal percepção dialoga com as contribuições de Gariglio (2015), que, ao investigar as trajetórias de professores de Educação Física e suas interações com os contextos escolares, defende a necessidade de repensar os processos formativos a partir da própria realidade escolar. Para o autor, ao reconhecer a escola como espaço formativo por excelência, rompe-se com a dicotomia entre socialização e escolarização, fortalecendo o sentimento de pertencimento docente e aprimorando as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o perfil profissional delineado a partir do questionário semiestruturado revelou um grupo diverso quanto à formação acadêmica: alguns são licenciados em Pedagogia, outros em Educação Física e há ainda aqueles que, no momento da pesquisa, não possuíam formação superior completa. Apesar dessas diferenças, o coletivo compartilha o desejo comum de construir uma escola mais humana, inclusiva e socialmente implicada, o que indica uma potência transformadora que se manifesta para além dos títulos acadêmicos.

Dessa constatação emerge uma questão relevante: a maior qualificação formal de um/a professor/a o/a torna necessariamente mais apto/a para lidar com a diversidade? A esse respeito, Effegen (2017) argumenta que o nível de escolarização, isoladamente, não assegura maior autonomia docente, tampouco garante competência para promover práticas inclusivas. Para a autora, é fundamental que os processos formativos contínuos — especialmente os realizados em contexto escolar — oportunizem discussões sobre os processos de escolarização, favorecendo o aprofundamento teórico-prático e a construção coletiva de conhecimentos críticos.

Tal reflexão remete aos escritos de Nóvoa (1995, p. 13), quando argumenta que a formação do/a professor/a

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse contexto, cabe destacar que a formação docente não deve ser compreendida como um processo pontual ou técnico, mas como uma trajetória permanente, situada e reflexiva, que se constrói no entrelaçar das experiências, da prática e do diálogo coletivo. A valorização da escola como espaço de formação, portanto, amplia as possibilidades de repensar a prática pedagógica à luz das demandas concretas da realidade escolar.

É fundamental que os processos de formação docente conduzam os/as educadores/as à problematização de suas concepções, dúvidas e incertezas, criando oportunidades para o aprofundar de seus conhecimentos e desenvolver uma postura investigativa diante da própria prática. As evidências preliminares desta pesquisa indicam que uma abordagem formativa ancorada na perspectiva inclusiva, deve fomentar a reflexão crítica dos/as professores/as sobre as lacunas de suas práticas pedagógicas, bem como incentivá-los/as a assumir a corresponsabilidade tanto pelos seus percursos formativos quanto pelo compartilhamento coletivo do conhecimento produzido no contexto escolar.

Nesse sentido, o esforço empreendido na identificação, a partir das falas docentes, de elementos reveladores de seus perfis formativos, possibilitou não apenas traçar um panorama sobre suas trajetórias educacionais, mas também compreender com maior profundidade as concepções iniciais que manifestam sobre a formação docente e a inclusão. Tal análise corrobora os apontamentos de Tardif (2012), ao destacar que as práticas pedagógicas não são moldadas exclusivamente pelos conhecimentos adquiridos em espaços formais de ensino, mas resultam de múltiplos determinantes que atravessam o cotidiano profissional. Entre esses fatores, ressaltamos a burocratização das rotinas escolares, a rigidez normativa das instituições e a convivência com pares mais experientes, cuja formação inicial, muitas vezes, não contemplou espaços sistemáticos de reflexão crítica e formação continuada ao longo da carreira.

A seguir, apresentamos a Tabela 2, que sistematiza os dados referentes à formação inicial dos/as profissionais participantes deste estudo, permitindo visualizar, de forma mais concreta, a heterogeneidade que compõe o coletivo-aprendente da EMEF Esperança.

Tabela 2: Formação acadêmica dos profissionais entrevistados da EMEF Esperança (1999-2022)

Nº	Participante	Nível de escolarização	Ano de conclusão	Pós- Graduação	Ano de conclusão
1	Flora	Ensino Médio	1998	Não possui	
2	Katia	Pedagogia	1999	Gestão Escolar	2001
3	Elza	Pedagogia	2005	Gestão em educação	2007

4	Sílvia	Pedagogia	2007	Educação Especial e Inclusiva	2015
5	Karen	Pedagogia	2009	Psicopedagogia	2010
6	Márcio	Licenciatura em Educação Física	2009	Educação Física Escolar	2010
7	Paula	Pedagogia	2012	Alfabetização e Letramento	2013
8	Lua	Pedagogia	2015	Educação Infantil	2017
9	Mauro	Licenciatura em Educação Física	2019	Esportes Coletivos	2020
10	Nice	Pedagogia	2022	Não possui	-

Fonte: Questionário (2022).

Nesse cenário, compreender a experiência profissional acumulada pelos(as) docentes da EMEF Esperança torna-se essencial para a análise das possibilidades e limites encontrados na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os dados apresentados na Tabela 3 evidenciam trajetórias distintas de inserção e permanência dos(as) profissionais na Rede Municipal de Cariacica, bem como na própria unidade escolar. Essa heterogeneidade aponta para um mosaico de vivências que atravessam a rotina educativa e que influenciam, de maneira direta, o modo como esses sujeitos se engajam com os processos formativos e respondem aos desafios da inclusão.

Ao analisarmos os dados referentes à experiência profissional e às qualificações do grupo participante, é possível identificar que, em termos gerais, um tempo mais longo de atuação na educação tende a favorecer a preparação dos docentes para enfrentar os desafios inerentes à inclusão de estudantes com deficiência. Contudo, estudos realizados por Diniz (2011), Cruz (2008) e Effegen (2017) revelam que a sensação de despreparo para lidar com a diversidade está presente tanto entre professores recém-formados, com pouca experiência, quanto entre aqueles com maior tempo de serviço.

De acordo com Diniz (2011), embora a escola se proponha acolher as diferenças, ainda se configura, muitas vezes, como um espaço de exclusão e estigmatização. Isso se deve, em grande medida, às dificuldades enfrentadas pelos educadores ao se depararem com realidades que desafiam os padrões normativos historicamente construídos pela sociedade. Tais constatações reforçam a necessidade de repensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, em uma perspectiva crítica e inclusiva.

A vivência cotidiana no ambiente escolar, conforme teorizado por Tardif (2014), é uma fator primordial no desenvolvimento da capacidade docente de lidar com situações desafiadoras e para a ampliação da compreensão sobre as diferenças individuais dos estudantes. No entanto, para além do mero acúmulo de experiência, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas exige um passo além: a reflexão crítica sobre essa prática. Autores como Nóvoa (1995) reforçam que a experiência não é formativa por si só, necessitando ser convertida em conhecimento profissional por meio da Formação Permanente e da análise aprofundada das ações em contexto de aula. Portanto, o desenvolvimento de práticas inclusivas depende da articulação indissociável entre os saberes da experiência e a atualização constante e crítica do repertório profissional docente (Nóvoa, 1995; Tardif 2014).

Nesse sentido, a formação inicial, muitas vezes marcada por uma abordagem educacional de caráter bancário (Freire, 1968), pode deixar lacunas significativas na preparação dos docentes para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de práticas formativas que promovam a problematização do contexto escolar e incentivem a construção de metodologias pedagógicas que favoreçam a inclusão. A seguir, apresentamos os dados sobre a experiência profissional do coletivo da EMEF Esperança, conforme sistematizado na tabela a seguir:

Tabela 3 — Tempo de Experiência Profissional

Nº	Participante	Tempo de Experiência na Educação Básica	Tempo de Experiência no Município de Cariacica	Tempo de Experiência na Escola Esperança
1	Flora	15 anos	10 anos	08 anos
2	Katia	12 anos	10 anos	03 anos
3	Elza	16 anos	16 anos	15 anos

4	Sílvia	13 anos	5 anos	04 anos
5	Karen	2 anos	2 anos	02 anos
6	Márcio	3 anos	3 anos	02 anos
7	Paula	4 anos	4 anos	02 anos
8	Lua	3 anos	3 anos	02 anos
9	Mauro	11 anos	10 anos	10 anos
10	Nice	12 anos	3 anos	02 anos

Fonte: Questionário (2022)

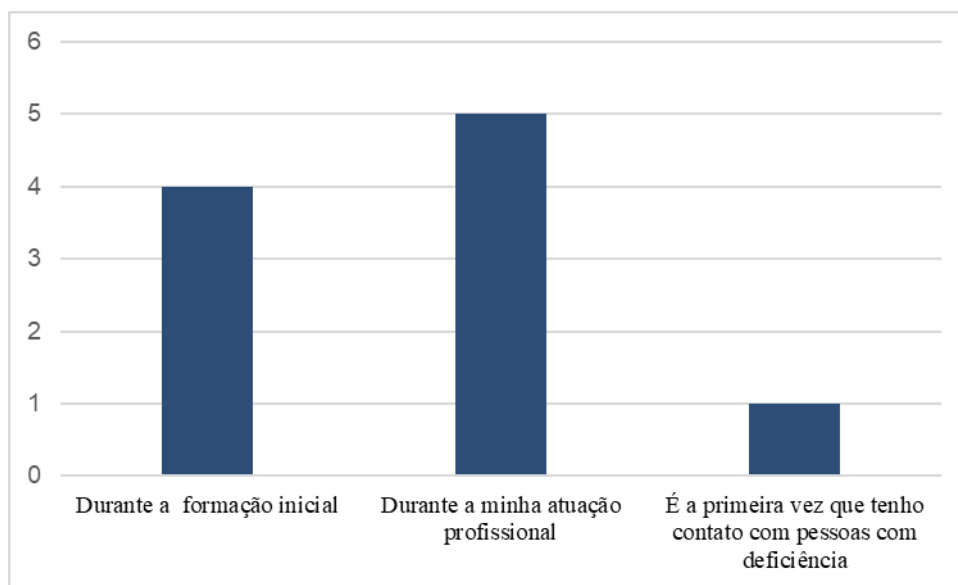
Cruz (2008) alerta que, embora a experiência profissional e a formação continuada de professores sejam temas amplamente debatidos, não se deve atribuir exclusivamente aos formadores de nível superior a responsabilidade pela preparação adequada dos docentes para atender às demandas da inclusão. O processo formativo é contínuo e envolve mais do que o acúmulo de conhecimentos técnicos ou pedagógicos: requer que os educadores adotem novas posturas profissionais e humanas, além de se engajarem em uma reflexão constante e em transformações que transcendam o tempo de atuação docente.

Para Cruz (2008), a inclusão educacional vai além de métodos e estratégias específicas; exige uma disposição permanente do professor para o aprendizado, reflexão e mudança. O desenvolvimento de uma postura inclusiva é um processo complexo e contínuo, que demanda Formação Permanente, levando em consideração a autoavaliação, a trajetória de vida e o processo de escolarização dos docentes. Trata-se de uma construção coletiva e incessante, que ultrapassa os momentos isolados de formação.

Essa percepção ficou evidente ao analisarmos os dados do questionário, especialmente quando os docentes foram questionados sobre o momento em que a temática da inclusão perpassou sua trajetória acadêmica e profissional (Gráfico 7). Alguns relataram ter contato com o tema apenas ao longo da trajetória profissional, enquanto outros, mesmo com pouca experiência em sala de aula, já o abordaram durante a graduação. No entanto, todos

destacaram que o ambiente escolar continua desafiador, pois, conforme afirmaram, "não é um ambiente controlado", como nos estágios supervisionados, e a teoria muitas vezes não se traduz eficazmente na prática (Questionário, 2022).

Gráfico 7 — Quando o tema inclusão perpassou sua trajetória acadêmica e/ou profissional?



Fonte: Questionário (2022)

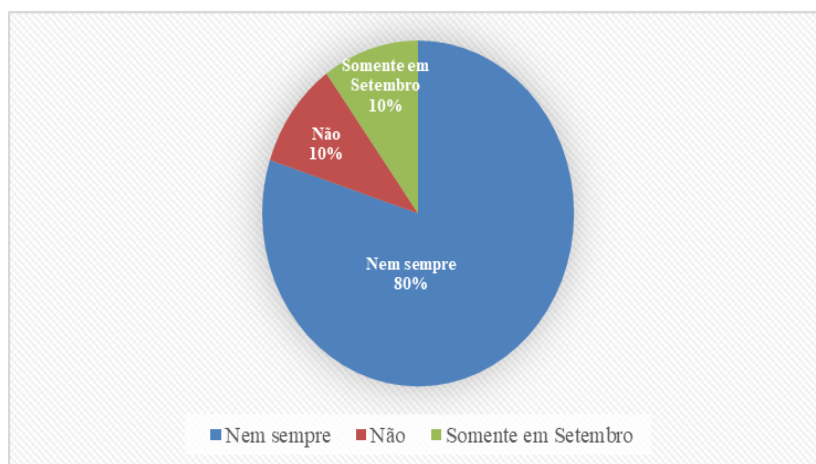
Ao questionar sobre a inclusão nas aulas de Educação Física no contexto escolar, a partir da pergunta: “*As aulas de Educação Física são favorecedoras de práticas inclusivas no ambiente escolar?*”, 80% dos entrevistados afirmaram que as aulas nem sempre favorecem práticas inclusivas, 10% disseram que não favorecem e outros 10% afirmaram que só em momentos específicos,³⁶ especialmente no mês de setembro — período em que a escola intensifica as ações voltadas à inclusão, tornando-as mais visíveis em diversas disciplinas (Gráfico 8).

A afirmação de 80% dos entrevistados corrobora os achados de Fiorini e Mazini (2014), que em suas pesquisas, identificaram dificuldades semelhantes no reconhecimento e valorização da Educação Física como área de conhecimento no contexto escolar. Assim como no presente estudo, os autores apontam que tais desafios se manifestam tanto na compreensão do papel pedagógico da disciplina quanto na sua integração ao projeto político-pedagógico das escolas. Esses dados evidenciam a persistência de uma visão reducionista, muitas vezes

³⁶O mês de setembro é dedicado ao “Setembro Verde”, um período em que diversas ações são planejadas para promover a inclusão e defender os direitos das pessoas com deficiência. No município, há uma obrigatoriedade de implementar essas iniciativas, que já estão integradas ao calendário escolar. É uma oportunidade considerada importante para sensibilizar a comunidade e fomentar um ambiente mais inclusivo para todos.

limitada ao aspecto físico-motor, desconsiderando as dimensões culturais, sociais e inclusivas que compõem o campo. Tal convergência entre pesquisas distintas reforça a necessidade de repensar concepções e práticas, investindo em formações que fortaleçam a identidade da Educação Física e ampliem sua contribuição para uma educação integral e inclusiva.

Gráfico 8 —As aulas de Educação Física são favorecedoras de práticas inclusivas no ambiente escolar?



Fonte: Questionário (2022)

A concentração das ações inclusivas em momentos isolados, como as atividades realizadas apenas no mês de setembro, revela uma limitação significativa, pois não assegura a consolidação de uma cultura inclusiva contínua e duradoura no ambiente escolar. Documentos orientadores, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), enfatizam que a educação inclusiva deve estar integrada a um projeto pedagógico permanente, envolvendo toda a comunidade escolar — da gestão às práticas cotidianas. A ausência desta continuidade evidencia a dificuldade de reconhecer a inclusão como um direito humano e social, que precisa ocupar posição central no planejamento escolar. Nesse sentido, os dados dessa pesquisa apontam para a urgência de problematizar, com o coletivo escolar, a distribuição e a intencionalidade das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo, superando a lógica de eventos pontuais e fortalecendo as práticas inclusivas.

5.2 IDENTIFICANDO OS TEMAS GERADORES: O ENCONTRO COM AS SITUAÇÕES-LIMITE

Esta subseção tem como propósito identificar os principais desafios enfrentados pelo coletivo-aprendente e apresentar o processo de planejamento e organização conjunta dos encontros formativos. Para tal, realizamos um encontro com o grupo, cuja dinâmica foi registrada em gravação audiovisual, assegurando o respeito aos princípios da escuta sensível (Barbier, 1998, 2002) e da dialogicidade (Freire, 1968), fundamentais para a construção coletiva de sentidos e a valorização dos participantes.

A atividade ocorreu em uma sala reservada para o planejamento pedagógico, sendo necessária a reorganização dos horários de planejamento dos/as professores/as de educação especial, de modo a viabilizar o encontro com os/as professores/as de Educação Física. Estiveram presentes duas pedagogas, três professoras de educação especial, uma professora do AEE, duas cuidadoras e dois professores de Educação Física.

O encontro foi conduzido com base nos princípios metodológicos dos Círculos de Cultura (Freire, 1967), promovendo um espaço de diálogo horizontal, pautado pelo respeito à coletividade e pelo fortalecimento da autonomia. Inicialmente, realizou-se o levantamento do universo vocabular³⁷ do grupo em relação à inclusão e à formação docente, o que permitiu identificar o ponto de partida para a construção da formação em contexto.

Conforme aponta Kind (2004), as informações produzidas no coletivo não se expressam apenas pelas palavras, mas também pelos gestos que acompanham o diálogo. Assim, as estratégias utilizadas na mediação permitiram a emergência de dados significativos, dentre os quais se destacam as percepções do grupo sobre a prática de ações inclusivas nas aulas de Educação Física. Esse processo, ancorado na pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus et al., 2014; Barbier, 2002), buscou construir espaços de formação que extrapolassem os limites institucionais e potencializassem o aprendizado coletivo.

As questões disparadoras que orientaram o encontro, foram elaboradas com base nos objetivos específicos da pesquisa e no questionário semiestruturado previamente respondido. As perguntas incluíram:

- Qual (is) concepção (s) sobre inclusão fundamenta(m) sua prática pedagógica em frente aos alunos com deficiência?
- Como são organizadas as aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva na escola?

³⁷O universo vocabular é um conceito central no pensamento de Paulo Freire, pois representa a conexão entre a linguagem e a realidade social dos alunos, sendo fundamental para a construção de um processo educativo mais significativo e transformado (Freire, 1968).

- Quanto ao tema formação, como você descreve a(s) contribuição(s) das formações continuadas de que já participou até hoje para a sua prática pedagógica?
- Quais são os desafios/tensões que atravessam as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física.

As respostas não foram dadas de forma linear, mas serviram como ponto de partida para reflexões profundas sobre os limites e possibilidades da inclusão no cotidiano escolar. Em consonância com a perspectiva freireana, a mediação buscou valorizar as experiências e vivências do grupo, reconhecendo suas trajetórias docentes e suas leituras de mundo (Freire, 1989).

Ao longo das discussões, surgiram discursos naturalizados que, embora fossem considerados inclusivos, revelavam práticas excludentes. Um exemplo emblemático foi a fala do professor Mauro (2023): *“Incluir é promover a participação de todos, mas também não posso pensar sempre em aulas diferentes para atender a um aluno e prejudicar os demais alunos da turma”*.

Tal compreensão, ao ser analisada à luz dos estudos de Santos et al. (2020), reflete uma visão influenciada por lógicas meritocráticas, que promovem uma competição desigual e ocultam mecanismos estruturais de exclusão. Dessa forma, observamos a perpetuação de formas sutis de opressão, dominação e discriminação, nas quais as diferenças são vistas como desvios a serem superados, em vez de serem reconhecidas como parte essencial da diversidade humana.

Muitas vezes, essa influência é oriunda do contato que eles/as tiveram ainda na condição de alunos/as, das relações tecidas com seus professores/as ao longo da vida, ou das ideias e concepções que lhes foram apresentadas nos ritos escolares e formativos, que, por sua vez, acabam contribuindo para a reprodução de uma concepção bancária de atuação docente (Freire, 1968).

Os relatos dos professores de Educação Física revelaram que as dificuldades para promover a inclusão educacional abrangiam tanto alunos com deficiência quanto aqueles sem deficiência, evidenciando que o desafio não se restringe à adaptação para necessidades específicas, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade como um todo. Embora o coletivo reconheça a inclusão como um direito inalienável, persistia um sentimento de insegurança quanto à sua efetiva materialização no cotidiano escolar.

Esses achados dialogam com as constatações de Fiorini e Manzini (2014), que identificaram obstáculos semelhantes, especialmente no que se refere à compreensão do papel da Educação Física no contexto da educação inclusiva e à insuficiência de estratégias pedagógicas que garantam a participação de todos os estudantes. A convergência entre os resultados aponta para a necessidade de formações permanentes em contexto escolar que articulem teoria e prática, fortalecendo a confiança docente e a capacidade de planejar ações inclusivas que transcendam adaptações pontuais, incorporando a diversidade como princípio estruturante da disciplina.

Foi necessário estabelecer um vínculo de confiança entre a pesquisadora e o coletivo, de forma que eles conseguissem problematizar o vivido no contexto escolar, criando um ambiente de confiabilidade e sem julgamentos. Uma atitude colaborativa que nos remete a Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785), quando afirmam que:

[...] ao reconhecer os desafios de educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da constituição de rupturas para situações extremas. Busca construir novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino.

Quando convidados a refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto em que atuavam, os integrantes do coletivo-aprendente compartilharam tensões vivenciadas tanto na trajetória profissional quanto em seus próprios processos de escolarização. O depoimento da professora Sílvia é ilustrativo nesse sentido: mesmo sendo docente de educação especial e reconhecendo a educação como um direito, ela relatou dificuldades para compreender a efetivação da inclusão, especialmente nas aulas de Educação Física. Em sua fala, destacou não se recordar de ter convivido com pessoas com deficiência durante sua formação escolar, tampouco de tê-las encontrado nas aulas de Educação Física, evidenciando a ausência histórica dessa presença em seu percurso formativo:

[...] apesar de sempre estudar em escola pública, nunca vi colegas com deficiência nas escolas que passei. Inclusive, acho que não era permitido nas aulas de Educação Física, pois, do jeito que era, penso que eles não conseguiriam nunca atender aos comandos do professor. Naquela época, o professor ditava as regras e o que ele falava virava lei. Tínhamos que ter disposição para as aulas e fazer igualzinho ao modo que ele ensinava, do contrário, não passávamos de ano (Participante Sílvia. 2023).

A concepção bancária de educação, retratada no depoimento da professora, nega o diálogo à medida que, na prática pedagógica “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 1968, p. 68). Desse modo, observamos na fala da docente que, em seu processo de escolarização, havia ausência de diálogo e inviabilização dos indivíduos com deficiência no contexto escolar, perpetuando, assim, uma educação bancária que reforça a relação vertical e autoritária entre professor/a e aluno/a, em que o corpo deve ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado conforme a ordem do/a professor/a.

Ao ser confrontada quanto ao tempo cronológico de seu processo de escolarização, ela revela que concluiu o ensino fundamental no ano de 1989 e que somente na graduação (2007) é que foi ouvir falar em inclusão. Nesse processo, se considerarmos o percurso de escolarização realizado pela professora, desenvolver a autonomia de estudantes com deficiência na escola e principalmente nas aulas de Educação Física, tornou-se um desafio, pois, ainda está enraizada em sua concepção uma Educação Física predominante do Movimento Higienista³⁸, que concebe a deficiência a partir do biológico, ou seja, a partir do Modelo Médico da Deficiência³⁹, que não considera capazes corpos biologicamente diferentes, tampouco suas dimensões históricas, culturais e sociais (Gesser, 2019).

Na Educação Física, o modelo formativo tecnicista se alinha às concepções higienistas, militaristas e excludentes que marcaram a área, levando professores/as a reproduzir aulas práticas que privilegiavam indivíduos considerados perfeitos e corpos saudáveis (Bracht, 2019). Esses modelos pedagógicos baseavam-se na repetição de conteúdos e movimentos, caracterizando a Educação Física como uma disciplina essencialmente prática e, conseqüentemente, excludente (Darido, 2003; Coletivo de Autores, 1992).

Outros relatos trouxeram à tona a ausência de preparo e formação adequada para lidar com a diversidade nas aulas. O professor Mauro⁴⁰ compartilhou que, mesmo tendo cursado Educação Física Adaptada na graduação, sentia-se inseguro diante da responsabilidade de atender a todos os estudantes, sem excluir nenhum. Esse sentimento é também apontado por

³⁸No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina. Seus defensores diziam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país (Góis Junior; Lovisolo, 2003).

³⁹O modelo médico compreende a deficiência a partir de um fenômeno biológico (França, 2013; Gesser, 2019). Tem-se, como exemplos, o documento complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID -10), denominado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das conseqüências das doenças (Cidd), com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças.

⁴⁰Nome fictício.

Chicon e Sá (2013), ao afirmarem que a exclusão nas aulas de Educação Física muitas vezes está relacionada com a própria concepção de rendimento físico-biológico dominante na área.

Apesar de seu percurso formativo ter se diferenciado dos demais — uma vez que, tanto durante a escolarização quanto na graduação, teve experiências com pessoas com deficiência —, o professor relata que cursou uma disciplina específica de Educação Física Adaptada e participou de atividades práticas com crianças, jovens e adultos com deficiência. No entanto, segundo o professor Mauro, mesmo durante a graduação, ao atuar com esse público, frequentemente sentia-se incapaz. Ao iniciar sua atuação na escola Esperança, essa sensação persistiu, especialmente diante da necessidade de planejar atividades adaptadas nas aulas de Educação Física. Ele relata que essa demanda gerava a impressão de que não conseguia atender adequadamente aos demais alunos da turma. Para ele, a experiência formativa vivenciada na graduação não foi suficiente para transformar essa percepção de insegurança diante da prática pedagógica inclusiva:

[...] minhas aulas sempre foram muito dinâmicas e, com isso, ao adaptar uma ou outra atividade, sinto que estou excluindo uma turma inteira. Uma coisa é você ter a experiência em um ambiente controlado, com todo mundo ajudando, como foi o meu caso durante a graduação. A outra é ter que dar conta de uma turma inteira e mais o aluno com deficiência física, por exemplo, sem excluir ninguém (Participante. Mauro, 2023).

O sentimento relatado pelo professor Mauro, ao refletir sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, encontra respaldo nos estudos de Chicon e Sá (2013), que apontam como um dos principais entraves ao avanço do movimento inclusivo a exclusão produzida no interior da própria escola. Segundo os autores, essa exclusão se materializa quando se adota uma concepção reducionista de Educação Física, centrada na lógica do rendimento físico e biológico, pautada em padrões normativos de desempenho e eficiência corporal. Tal perspectiva, historicamente consolidada, desconsidera dimensões afetivas, sociais, culturais e subjetivas do movimento, restringindo as possibilidades de participação dos estudantes que não se enquadram nesses parâmetros hegemônicos.

De forma complementar, CarvalhoVieira e Tanure Alves (2022) observam que, embora o acesso dos alunos com deficiência às aulas de Educação Física com o suporte necessário seja predominante, a participação e a aprendizagem desses estudantes permanecem distantes dos objetivos educacionais e das práticas propostas. Frequentemente, sua presença é marcada por uma participação segregada, em atividades diferenciadas e descontextualizadas

em relação ao planejamento da turma, o que reforça a necessidade de repensar as concepções e metodologias para garantir a inclusão no contexto de aulas de Educação Física.

Essa lógica de exclusão é reforçada por uma compreensão limitada de corpo e movimento, que valoriza a performance em detrimento da experiência corporal diversa e singular dos sujeitos. Assim, corpos que escapam da norma — como os corpos de estudantes com deficiência — são frequentemente marginalizados ou relegados a práticas adaptadas que, embora bem-intencionadas, muitas vezes não dialogam com uma concepção crítica e emancipadora da Educação Física escolar.

Autores como Sá et al. (no prelo) problematizam o cenário de invisibilidade, silenciamento e subjugação a que são submetidos os estudantes com deficiência no contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, em decorrência da promoção de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes. Essa condição contribui para a introjeção, por parte desses estudantes, de uma sensação capacitista de anormalidade e incapacidade, construída a partir do ideário positivista do Modelo Médico da Deficiência. Tal modelo estrutura um discurso científico de caráter biológico que reduz os sujeitos a seus déficits, legitimando, assim, práticas educativas que reforçam a exclusão e desconsideram as potencialidades e direitos desses estudantes. Nesse sentido, a proposta de adaptação, quando não construída coletivamente e a partir do reconhecimento das potencialidades dos sujeitos, pode reforçar o sentimento de inadequação vivenciado tanto por alunos quanto por professores, como no caso de Mauro, que expressa a angústia de não conseguir atender a todos os estudantes de forma equitativa.

Os desafios que atravessam o campo da Educação Física, sob uma perspectiva inclusiva, exigem dos/as professores/as mais do que a mera inserção em interações sociais. Convo-cam-nos/as a assumir uma formação integral, de caráter ético, político e pedagógico, orientada pela articulação indissociável entre teoria e prática, na qual a diversidade seja reconhecida como dimensão constitutiva do processo educativo. Tal exigência demanda o rompimento com modelos tradicionais de formação que, ao se afastarem da leitura crítica da realidade, tendem a invisibilizar as questões sociais e as múltiplas dimensões históricas, culturais e corporais que constituem os sujeitos, limitando a potência emancipatória da prática educativa.

A ausência de uma formação inicial e permanente que problematize de forma crítica as bases epistemológicas da Educação Física contribui diretamente para a perpetuação de práticas pedagógicas excludentes e limitadoras. Quando a formação docente se restringe a conteúdos predominantemente técnicos ou biologizantes, ignora-se a dimensão ético-política fundamental para a efetivação da inclusão e da justiça social. Esse enfoque reduz o educador a

um executor de modelos cristalizados, incapazes de reconhecer e acolher as diferenças presentes no ambiente escolar. Como consequência, a Educação Física escolar corre o risco de se consolidar como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, em vez de se constituir como um campo de transformação e emancipação.

Nesse contexto, Sá et al., (2025) reforçam que, para além da implementação de políticas de inclusão, é imprescindível que as práticas docentes sejam fundamentadas de modo a romper com pressupostos hegemónicos que inviabilizam e inferiorizam os sujeitos historicamente marginalizados. Assim, torna-se importante ressignificar a Educação Física por meio de uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade como princípio fundante do processo educativo.

Ainda segundo Sá, et al., (2017), a formação docente orientada por uma perspectiva inclusiva exige um esforço coletivo e não ocorre de maneira isolada. Para os autores, é fundamental reconhecer que a Educação Física, do ponto de vista epistemológico, ainda carece de reflexões que valorizem as experiências corporais e sociais, integrando-as a uma abordagem crítica da diversidade. Essa compreensão amplia o papel da disciplina, que deixa de ser apenas um conteúdo escolar técnico e passa a se constituir como ferramenta fundamental para a promoção de princípios sociais e de justiça, tanto no contexto escolar quanto na sociedade de forma mais ampla.

Foi a partir dessas reflexões que, no interior do processo formativo, emergiu um dos temas geradores fundamentais a serem debatidos com o grupo: os diferentes modos de compreender a deficiência, com destaque para o confronto entre o modelo médico e o modelo social⁴¹. A pertinência do tema foi prontamente reconhecida por todos os participantes do coletivo, revelando-se como uma necessidade urgente de debate. Para muitos, tratava-se de um conteúdo novo, ainda pouco explorado em suas formações anteriores. A discussão gerou contribuições significativas, como o questionamento de uma das pedagogas sobre o papel da espera pelo laudo médico como entrave para a organização pedagógica. Ela destacou que a morosidade dos serviços públicos em fornecer o atendimento especializado e os documentos diagnósticos compromete a atuação da escola, revelando uma dependência de dispositivos médicos para a tomada de decisões educacionais, o que evidencia a prevalência do modelo clínico de compreensão da deficiência em detrimento de abordagens mais emancipatórias e inclusivas:

⁴¹O modelo social sugere o rompimento de concepções que reduzem o entendimento da deficiência às lesões e impedimentos do corpo, abrangendo aspectos sociais e políticos em sua análise (Gesser et al., 2013).

[...] minha angústia é que muitas vezes identificamos uma dificuldade na criança, convocamos a família e o laudo médico nunca aparece. Ficamos sem saber como lidar com a situação sem a especificação do problema (Participante. Elza., 2023).

A discussão em torno do laudo médico e da classificação da deficiência evidencia uma tensão central entre o modelo médico e o modelo social da deficiência. Enquanto o modelo médico da deficiência estabelece parâmetros fixos baseados em condições fisiológicas, neurológicas ou sensoriais, vinculando a deficiência a uma limitação individual, o modelo social enfatiza que a incapacidade emerge da interação entre essas condições e as barreiras impostas pela sociedade. Nesse sentido, o laudo médico cumpre uma função importante: é ele que assegura, no âmbito legal, o acesso a políticas públicas específicas, como o AEE, transporte adaptado, benefícios sociais e outras formas de apoio que garantem o direito de acesso e permanência desse estudante na escola (Santos, 2016).

Entretanto, em um país marcado por profundas desigualdades sociais, a exigência do laudo, como único documento legitimador da condição de deficiência, pode se tornar um mecanismo excludente, uma vez que muitos sujeitos não têm acesso facilitado ao sistema de saúde ou enfrentam dificuldades burocráticas para obter diagnósticos. Essa contradição reforça a necessidade de reconhecer que, para a educação, o laudo deve ser entendido como documento complementar, e não como condição determinante para a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Assim, embora não se negue a relevância do laudo médico como garantia de direitos, é preciso afirmar que a escola, amparada pela legislação (Brasil, 2014), não pode condicionar o acesso ao processo educativo inclusivo à sua apresentação. O compromisso ético e político dos profissionais da educação é reconhecer a singularidade de cada estudante e promover estratégias pedagógicas que assegurem sua aprendizagem e participação, independentemente da existência ou não de laudo. Dessa forma, reafirmamos a centralidade do modelo social, que compreende a deficiência a partir da relação dialógica entre sujeito e contexto, sem desconsiderar que, em nossa realidade, o laudo ainda cumpre o papel de garantir o acesso a recursos e serviços, mas não deve se constituir como a única chave de entrada para o direito à educação.

A *situação-limite* (Freire, 1996) apresentada pela pedagoga Elza evidenciou a fragilidade do coletivo diante das questões relacionadas com a inclusão escolar, especialmente ao colocar em pauta a centralidade atribuída ao laudo médico como respaldo para a atuação pedagógica. Esse momento revelou-se propício para uma reflexão conjunta sobre os limites e

possibilidades dessa lógica de atuação. A partir do diálogo com o grupo, retomamos as orientações contidas na Nota Técnica nº 04/2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que afirma com clareza que o atendimento ao estudante é, antes de tudo, pedagógico, e não clínico.

Diante dessa provocação, decidimos coletivamente que um dos nossos encontros formativos teria como eixo de estudo a temática: “A educação inclusiva no contexto escolar: do modelo médico ao modelo social da deficiência”. A proposta surgiu com o intuito de fortalecer a compreensão crítica do coletivo-aprendente sobre os fundamentos teóricos que sustentam os modelos de compreensão da deficiência, bem como de estimular a articulação de ações pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Em especial, buscamos refletir sobre como essas concepções influenciam diretamente as práticas nas aulas de Educação Física, reconhecendo que é a partir dessa análise crítica que podemos transformar a escola em um espaço mais justo, equitativo e acolhedor.

Por meio de um diálogo livre, permanente e democrático, o coletivo-aprendente (Freire, 1968, 1992), ao expressar suas vivências de escolarização e formação profissional, revelava como vinha se constituindo como professores/as. Esse processo, construído a partir do compartilhamento entre os sujeitos envolvidos e mediado pelas experiências singulares de cada um/uma, fez emergir compreensões mais amplas e significativas sobre o que significa “formar-se”. A escuta ativa, o acolhimento das trajetórias e a problematização das experiências educativas possibilitaram ao grupo refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à formação docente.

A partir das concepções iniciais compartilhadas, foi possível identificar que a noção de formação ainda predominante entre os/as professores/as estava fortemente ancorada na perspectiva da racionalidade técnica, conforme definida por Pérez Gómez (1995). Essa abordagem formativa privilegia cursos de atualização, aperfeiçoamento e treinamentos pontuais, com foco na aquisição de técnicas e procedimentos padronizados. Tal lógica instrumental desconsidera os contextos específicos de atuação e as experiências concretas vividas pelos/as docentes, reduzindo a formação a um processo de preparação para o desempenho eficiente de tarefas previamente delimitadas. Essa concepção se aproxima da crítica freireana à “educação bancária” (Freire, 1968), em que o conhecimento é visto como algo a ser transferido aos sujeitos de maneira passiva, desconsiderando sua capacidade criadora e reflexiva.

Nesse sentido, a formação concebida sob essa ótica tende a enfraquecer o potencial crítico-reflexivo do/a professor/a, limitando sua atuação à reprodução de conteúdos e

metodologias que, muitas vezes, não dialogam com os desafios reais e complexos do cotidiano escolar. As falas e expressões utilizadas durante os encontros formativos forneceram subsídios importantes para essa análise. Observamos, por exemplo, que a formação inicial era, em grande parte, compreendida como uma etapa voltada à sistematização de conteúdos teóricos, com ênfase na preparação técnica para o futuro exercício da profissão. A Formação Permanente era majoritariamente associada à ideia de aperfeiçoamento, como ilustrado no depoimento da participante Flora:

[...] Entendo a formação inicial como a qualificação e a preparação para o mercado de trabalho para que possamos exercer uma profissão. E depois, quanto mais eu fizer cursos e participar de palestras, mais estarei melhorando minha formação (Participante Flora., 2023).

A fala de Flora revela uma concepção de formação pautada na lógica do acúmulo de informações e credenciais, reforçando a ideia de que formar-se é melhorar continuamente a própria performance profissional por meio da participação em eventos pontuais e externos à prática cotidiana. No entanto, ao longo do processo formativo, essa compreensão foi sendo tensionada à medida que o grupo passou a refletir sobre a importância de uma formação crítica, situada e colaborativa — uma formação que emerge do diálogo com os pares, da escuta sensível às realidades escolares e da problematização coletiva da prática.

Essa compreensão nos remete aos estudos de Silva (2004), ao afirmar que as falas significativas expressam a externalização de problemas vivenciados pelos sujeitos da comunidade investigada. A partir da escuta sensível e da identificação dessas falas, iniciamos um processo de problematização que culminou, por meio de uma síntese coletiva, na formulação do tema gerador: “A Formação Permanente de professores como um caminho para práticas de colaboração no contexto escolar.” Essa formulação nasceu do reconhecimento de que a transformação das práticas educativas demanda espaços de reflexão permanente, nos quais os sujeitos possam reconhecer-se como autores de sua própria formação e construtores de propostas pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

Outra categoria temática de grande relevância, emergente das *situações-limite* identificadas pelo coletivo (Freire, 1996), foi a das “Práticas Pedagógicas Inclusivas”. Quando provocados a refletir sobre os desafios que envolvem a implementação de ações inclusivas nas aulas de Educação Física, os sujeitos do coletivo-aprendente expressaram, por meio de suas falas, posturas corporais e gestos, os equívocos ainda presentes nas práticas pedagógicas vivenciadas na escola. Essas manifestações revelaram a complexidade do cotidiano escolar e

a necessidade de uma formação que possibilite romper com concepções reducionistas sobre a deficiência e a inclusão.

Um exemplo ilustrativo foi trazido pelo professor de Educação Física, Márcio, ao relatar uma intervenção realizada durante uma aula de queimada. Segundo o docente, os estudantes demonstravam dificuldades para compreender a participação de um colega com paralisia cerebral. Diante da ausência da cuidadora naquele momento e da insegurança sobre como mediar a situação, o professor optou por tornar o estudante "café com leite", como forma de garantir a continuidade da aula:

Precisei fazer uma intervenção com a turma, trazendo para a sensibilização sobre a importância de incluir. O fato de uma das regras é que a bola teria que passar pelo estudante W. que possui paralisia cerebral, gerou desconforto nos alunos... Como eu não sei muito como lidar com a condição de deficiência dele e a cuidadora não estava por perto, combinei com a turma que ele seria café com leite. Só assim consegui dar continuidade a aula (Participante. Márcio., 2023).

A fala do professor foi imediatamente complementada pela cuidadora, que explicou sua ausência, relatando que, naquele momento, estava auxiliando outro estudante. Na sequência, a profissional Lua reforçou a fala de Márcio ao evidenciar a sobrecarga enfrentada diariamente pelas cuidadoras e a insuficiência de recursos humanos para prestar o apoio necessário aos estudantes com deficiência:

[...] Eu tento ajudar, mas 'não tenho pernas' para atender a todos os estudantes ao mesmo tempo. O dia que estão todos na escola é uma loucura, então tento ajudar como posso. Neste dia, eu não consegui chegar no W. e achei até que ele não iria para a aula de Educação Física, mas depois fiquei sabendo que ele pediu o professor para empurrar a cadeira dele até a quadra (Participante Márcio., 2023).

Carvalho Vieira e Tanure Alves (2022) destacam que a formação docente não deve se restringir ao nível teórico, sendo fundamental uma etapa prática em que, conjuntamente com o professor de Educação Física, sejam elaborados planos de aula que contemplem a seleção de objetivos, conteúdos, estratégias e recursos adequados para a diversidade presente na turma. As falas coletadas em nossa pesquisa corroboram esses apontamentos ao revelar que a ausência de condições adequadas para o pleno desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas também está relacionada com as limitações estruturais e organizacionais que permeiam o cotidiano escolar. Essa realidade evidencia a urgência de reorganizar os tempos e espaços escolares para garantir a participação efetiva de todos os estudantes nas atividades,

especialmente nas aulas de Educação Física, tradicionalmente marcadas por práticas normativas e excludentes.

Essa reorganização, no entanto, não pode ser concebida como uma concessão, mas como um compromisso ético-político da escola com a equidade e a justiça social. Não cabe ao estudante adaptar-se às condições excludentes impostas pela estrutura escolar; cabe à instituição, como espaço formador, reorganizar-se para acolher e responder às diferentes especificidades dos sujeitos que a compõem. Nesse processo, torna-se indispensável ouvir a opinião e a experiência da própria pessoa com deficiência, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção de alternativas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação. Reconhecemos que esse movimento implica enfrentamentos de ordem política, econômica e institucional, mas, como nos ensina Freire (1979), tais desafios não devem se tornar impedimentos para que a escola cumpra sua função de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos.

Evidenciamos, a partir da literatura e das falas observadas no momento formativo, a insuficiência de apoio oferecido pelas instituições para que a política de inclusão escolar seja efetivamente cumprida. Como destacam Silva e Carvalho (2017), a ausência de condições concretas compromete a formação e a atuação dos professores, que muitas vezes não se sentem capacitados para desenvolver práticas inclusivas ou não dispõem de recursos pedagógicos suficientes para responder às necessidades de seus estudantes. Soma-se a isso a fragilidade na compreensão da política de educação especial por parte de alguns docentes, o que contribui para a manutenção de práticas excludentes, mesmo em ambientes em que, em tese, eles se orientam pelo discurso da inclusão.

Entretanto, para problematizar esse cenário, é fundamental trazer para o centro da análise o olhar da pessoa com deficiência, compreendida não apenas como destinatária de políticas e serviços, mas também como sujeito de direitos que reivindica reconhecimento, dignidade e participação plena no processo educativo. Em diversos momentos, foi possível perceber, no coletivo, o desejo de que a inclusão se materializasse no cotidiano escolar, assegurando à pessoa com deficiência o direito de estar inserida, sobretudo, o direito a uma participação humanizada, que respeite sua singularidade e a reconheça como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, chamou a atenção a recorrência de expressões capacitistas presentes nas falas de alguns profissionais, revelando como o discurso excludente, ainda que não intencional, permanece naturalizado no cotidiano escolar. O exemplo registrado no diário de campo (2024) — *“No papel é tudo lindo, mas na prática não temos pernas para isso”* —

explicita tanto a sobrecarga dos docentes diante das lacunas institucionais quanto a reprodução de uma linguagem que, ao reforçar a deficiência como incapacidade, perpetua barreiras simbólicas.

Essa contradição evidencia que a efetivação da política de inclusão não se resume a garantir acesso formal, mas exige a construção de um ambiente pedagógico comprometido com a superação do capacitismo e com a valorização das diferenças como princípio educativo. Significa, portanto, deslocar o foco do déficit para as potencialidades, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito de saberes e experiências que enriquecem a coletividade escolar.

Outra expressão significativa foi registrada na fala de um professor de Educação Física ao reconhecer a invisibilização de um estudante com deficiência em sua aula: *“Dei uma mancada porque expliquei o conteúdo e não vi que ele estava do lado de fora da aula”*. Esse enunciado, aparentemente simples e espontâneo, revela como a linguagem, mesmo quando não intencionalmente ofensiva, pode carregar sentidos excludentes e naturalizar práticas de marginalização. Ao ser verbalizada, a expressão não apenas evidencia a ausência de atenção a um estudante com deficiência, mas também aponta para uma concepção ainda em desenvolvimento sobre o lugar desses sujeitos na prática pedagógica.

É importante destacar que tais equívocos, ao que tudo indica, não eram plenamente conscientes pelo coletivo. Ainda assim, constituíram-se em oportunidades significativas de reflexão crítica, pois expuseram a urgência de inserir a discussão sobre o capacitismo nos espaços formativos. Como argumenta Mello (2016), discutir a inclusão não se limita a estratégias metodológicas ou a adaptações curriculares: trata-se, sobretudo, de um compromisso social com a denúncia das estruturas hegemônicas que, sob o pretexto de serem “apenas modos de falar”, acabam por reproduzir violências simbólicas e por violar os direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a ressignificação de frases e expressões, a partir do conhecimento construído coletivamente, não se reduz a uma correção linguística. Pelo contrário, constitui um movimento de conscientização que evidencia a disposição do grupo em reconhecer suas limitações e, a partir delas, construir novos modos de pensar e agir. Tal processo, além de formativo, expressa também afetividade e um desejo de transformação, na medida em que reafirma a centralidade da reflexão crítica sobre a linguagem como parte essencial da luta por uma escola inclusiva.

Após as discussões tecidas no, pelo e para o grupo, em um movimento de *perlaboração* (Macedo, 2012), das falas e expressões que mais chamaram a atenção, realizamos uma

devolutiva ao coletivo com a sistematização de tudo o que havia sido debatido até aquele momento. Esse processo permitiu não apenas retomar aspectos centrais, mas também reafirmar o caráter dialógico da formação, em que a escuta e a partilha orientaram cada passo do percurso. Assim, a proposta formativa delineada neste estudo foi sendo construída, planejada e gestada de maneira colaborativa, a partir das seguintes temáticas:

- 1º Encontro: O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia escolar;
- 2º Encontro: Educação Inclusiva no contexto escolar: do modelo médico ao modelo social;
- 3º Encontro: A Formação Permanente de professores/as como um caminho para práticas de colaboração no contexto escolar.

Em razão das problematizações levantadas pelo grupo acerca das práticas pedagógicas inclusivas, o coletivo elegeu, como temática central dos 4º, 5º e 6º encontros, a discussão sobre *Práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física e no contexto escolar*. Tal escolha reflete o interesse em aprofundar os debates e construir alternativas que contribuam para a efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva.

Nesse movimento, a proposta de Formação Permanente começava a se entrelaçar com o cotidiano escolar, promovendo aproximações significativas entre teoria e prática. Ao conhecer a própria realidade em que está inserido, o coletivo-aprendente passava a realizar o que Paulo Freire define como “leitura de mundo”. Para Freire (1996), ler o mundo significa reconhecer e exercer a consciência sobre a própria existência no mundo, construindo sentidos a partir do diálogo com o outro e da escuta de diferentes pontos de vista, elementos essenciais para um processo formativo crítico e emancipador.

A partir das problematizações emergentes no coletivo, da reflexão mútua e do diálogo centrado na dimensão relacional — em que se valorizavam constantemente a afetividade, a participação e o caráter coletivo do grupo — passaram a surgir temas geradores que orientariam os encontros subsequentes. Em um movimento compartilhado, repleto de sentidos e significados, o coletivo-aprendente da EMEF Esperança começou a tecer uma nova história formativa. Distante de uma proposta de transmissão verticalizada de conteúdos e longe dos “experts” tradicionais em formação continuada, o grupo passou a assumir a autoria de seu próprio processo formativo, distanciando-se das formações tecnicistas, mecanicistas e reprodutivistas às quais estava habituado.

Desse modo, o percurso escolhido para a realização da formação será explicitado a seguir, com o intuito de pensar a formação continuada sob uma perspectiva mais ampla — que aqui denominamos Formação Permanente —, surgida a partir da realidade vivenciada e apresentada no/pelo grupo. Essa proposta está alinhada aos princípios da pesquisa-ação

colaborativo-crítica (Jesus et al., 2014; Barbier, 2002) e aos pressupostos freireanos de formar-se se formando, em constante interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Freire, 1996).

5.3 A CONSTITUIÇÃO DOS CÍRCULOS FORMATIVOS: UM ENCONTRO COM A ESPERANÇA

O contexto escolar é composto por múltiplos tempos, espaços, teorias, práticas pedagógicas, processos de ensino e aprendizagem, além de aspectos relacionados com a docência, discência e desenvolvimento cognitivo, entre outros componentes educacionais. Conforme apontam Maldonado e Prosdócimo (2022), os ambientes escolares, em especial as aulas de Educação Física, ainda reproduzem práticas ancoradas na perspectiva hegemônica da educação bancária, caracterizada pela reprodução das ações sociais vigentes, em detrimento da transformação crítica e emancipatória da realidade.

Nesse sentido, refletir sobre processos de mudança na formação de professores/as requer esperança e a crença de que a transformação, embora desafiadora, é possível. As denúncias e relatos das diferentes ações vivenciadas no contexto escolar podem, inicialmente, ser interpretados como resistência a novas práticas ou até mesmo como manifestações de imobilismo. Contudo, para que a mudança efetivamente ocorra, é necessário não apenas acreditar em sua viabilidade, mas também reconhecer a necessidade dessa mudança e, a partir disso, agir e avançar rumo a ela.

A constituição dos círculos-formativos, mediante o exercício da reflexão, revelou-se um instrumento fundamental não somente para acolher *situações-limite* vivenciadas pelo grupo, como também “com-par-trilhar” práticas, atitudes e concepções (Coimbra, 2023). Tal processo possibilitou um retorno ao vivido refletido e ampliado por outras possibilidades.

Dada a complexidade da tarefa investigativa, optamos por destacar episódios que trouxessem dados significativos de cada ciclo formativo. Em cada episódio, foram ressaltados momentos-chave das discussões, levando em consideração a implicação da pesquisadora e mantendo um olhar sensível às cenas emergentes do processo investigativo. A todo instante, nos empenhamos no esforço de perlaborar as experiências e reflexões do grupo (Macedo, 2012).

Esse encontro representou um momento promissor, pautado pela esperança, no qual se delineou uma Formação Permanente comprometida política, ética e solidariamente com uma

educação humana e integral, capaz de estabelecer relações mais respeitadas e acolhedoras entre os sujeitos educacionais.

5.3.1 Primeiro Ciclo Formativo: O capacitismo⁴² e suas formas de opressão nas ações do dia a dia escolar.

O primeiro ciclo formativo emergiu diretamente de uma das *situações-limite* identificadas pelo coletivo-aprendente durante o primeiro grupo focal: a experiência de tentativa frustrada de inclusão de um aluno com paralisia cerebral nas aulas de Educação Física. Essa situação, em si, desvelou um significativo equívoco pedagógico, intrinsecamente ligado ao uso e à internalização de expressões de caráter capacitista no ambiente docente. A fala do professor Mauro é ilustrativa dessa postura: *“Até tentei incluir, mas não sei até onde posso ir com ele devido a dificuldade motora dele em fazer o que o restante da turma faz, então acho mais seguro deixá-lo assistindo em alguns momentos”* (Diário de campo, 2023). Tal declaração não só revela a internalização de uma lógica segregacionista, como também transfere a responsabilidade da adaptação do ambiente e da prática pedagógica para a limitação corporal do indivíduo, reduzindo o estudante unicamente à sua condição diagnóstica e, assim, legitimando a sua exclusão da participação ativa.

Araújo et. al (2024), ao analisarem o conceito de capacitismo no âmbito as pessoas com deficiência, sustentam que este se configura como um conjunto de práticas sociais que instituem e legitimam um padrão corporal idealizado como perfeito. Diante disso, torna-se imprescindível considerar que o modo como construímos nossa percepção de mundo, de sujeito e de sociedade repercute diretamente nas posturas e intervenções dirigidas à pessoa com deficiência, podendo tanto reproduzir quanto transformar lógicas excludentes.

Esse episódio suscitou uma reflexão inaugural: até que ponto o coletivo tinha conhecimento do conceito de capacitismo e quais compreensões possuíam acerca dessa temática? Esses questionamentos evidenciaram a necessidade de problematizar o tema capacitismo e suas múltiplas formas de opressão manifestadas e reproduzidas nas práticas cotidianas do espaço escolar, indicando a urgência de ampliar o debate crítico sobre como tais discursos e ações influenciam as práticas pedagógicas no ambiente escolar.

A mediação dessa reflexão, realizada pela professora, pesquisadora e integrante do

⁴²Como já dito em outro capítulo deste trabalho, de acordo com Campbell (2009), o capacitismo pode ser compreendido como uma atitude que desvaloriza ou inferioriza a pessoa com deficiência, com base em um modelo de capacidade física, intelectual e sensorial determinado como padrão na sociedade.

grupo de estudos Nepefi/Ufes, Fabiana Zanol de Araújo, evidenciou que o papel do formador, em uma perspectiva freireana, não se restringe à transmissão de saberes, mas se consolida no exercício de uma escuta atenta e na disposição de aprender com o outro. Ao adotar uma postura de aprendiz colaboradora, mesmo sendo docente em outra rede de ensino, a pesquisadora materializou os princípios de uma educação democrática defendida por Freire (1996), pautada no diálogo horizontal, na amorosidade como prática política e na curiosidade como mola propulsora do conhecimento.

Sob a ótica freireana, a análise das expressões proferidas pelo coletivo docente durante o processo de formação revelou a materialização de discursos capacitistas profundamente enraizados, os quais não podem ser interpretados de maneira ingênua ou naturalizados no contexto escolar. A fala do professor Márcio, ao declarar: "*Não temos pernas para isso*", em referência ao excesso de demandas e dificuldades, é paradigmática. Essa metáfora, aparentemente inofensiva, evidencia as relações de poder estruturais que historicamente hierarquizam corpos, capacidades e saberes na sociedade e, por extensão, no ambiente educacional. Ao problematizar essas expressões, reitera-se que o capacitismo se articula de forma intrínsecamente com outras formas de opressão e desvalorização, notadamente a desvalorização histórica da Educação Física como área de conhecimento (Araújo et al., 2024).

A manutenção desse estigma não é apenas uma questão de percepção, mas constitui uma *situação-limite* que incide diretamente sobre a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Como expressou a professora Fabiana: "*O ambiente escolar nos faz acreditar que a educação ainda não se encontra de forma igualitária*" (Diário de campo, 2023).

Diante disso, torna-se fundamental que o coletivo docente se engaje em um processo de tensão e ruptura com a lógica bancária (Freire, 1968). Essa lógica, ao classificar, excluir e fragmentar os saberes, reforça estigmas, limita a compreensão da função social da escola e, fundamentalmente, naturaliza práticas capacitistas que negam a diversidade humana, reduzindo os sujeitos — em especial aqueles com deficiência — à sua condição diagnóstica. A atuação crítica na Educação Física, portanto, exige desvelar como o capacitismo opera na linguagem e na prática, a fim de dismantelar as estruturas que mantêm a exclusão e a deslegitimação da disciplina (Araújo et al., 2024).

Essa constatação levou o coletivo a refletir sobre enunciados recorrentes no cotidiano escolar, como "*Esse professor só quer saber de bola!*", "*Eles não gostam de você, gostam de sair da sala*". Ao trazer essas falas, o grupo evidenciou que a Educação Física ainda ocupa, no interior da escola, uma posição hierarquicamente inferior em relação às demais disciplinas. Assim, o exercício reflexivo permitiu compreender que a luta pela afirmação da Educação

Física no currículo escolar é, simultaneamente, uma luta por reconhecimento, por justiça social e pela superação de concepções que reduzem a função da escola ao ensino de conteúdos desvinculados da realidade concreta dos sujeitos.

Araújo et al. (2024) destacam que as pessoas com deficiência enfrentam diariamente barreiras que inviabilizam o exercício de direitos fundamentais. Tais barreiras não se reduzem à falta de acessibilidade urbanística, comunicacional ou tecnológica; elas estão profundamente vinculadas a uma cultura capacitista, construída ao longo de séculos, que insiste em negar às pessoas com deficiência o direito de pertencer à sociedade em condições de igualdade com as demais. Esse aspecto é central, pois desloca a discussão da deficiência de um campo meramente técnico e individual para um problema estrutural, social e político, evidenciando que a exclusão não se dá apenas pela ausência de recursos, mas também pela persistência de uma lógica histórica que inferioriza determinados sujeitos.

Essas constatações atravessam tanto os processos formativos de professores/as quanto as dinâmicas de inclusão e exclusão no espaço escolar, particularmente em relação aos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial. Diante disso, introduz-se o conceito de capacitismo como chave interpretativa para compreender as práticas e atitudes que, muitas vezes de forma sutil e naturalizada, perpetuam desigualdades na escola.

Ao analisar o contexto da Educação Física, observamos que esse campo se torna um locus privilegiado para identificar e problematizar essas práticas, uma vez que a disciplina é marcada historicamente por ideais de corpo, desempenho e rendimento, os quais frequentemente servem de parâmetro para a exclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, torna-se evidente que o comportamento estigmatizado em relação à Educação Física e as atitudes capacitistas dirigidas às pessoas com deficiência não são fenômenos isolados, mas estão entrelaçados a fatores econômicos, culturais, sociais e históricos (Mello, 2016).

Reconhecer essa complexidade é condição necessária para pensar práticas pedagógicas que rompam com padrões normativos e que promovam a diversidade como princípio fundante da ação educativa. Assim, concordamos com Araújo et. al (2024) quando afirma que no processo de inclusão escolar, superar o capacitismo implica tanto a revisão das práticas escolares quanto a reconfiguração da formação docente, de modo a articular criticamente o compromisso ético e político com a inclusão, deslocando o olhar do déficit para as potencialidades e experiências corporais de todos os estudantes.

Para ilustrar a discussão, foram exibidas imagens representativas do capacitismo no cotidiano, as quais evidenciaram que muitas vezes nossas ações e reações, em relação às pessoas com deficiência, podem ser consideradas uma forma de preconceito. Essas imagens

serviram como instrumento provocador para o grupo, estimulando uma análise crítica e sensível acerca das práticas e discursos capacitistas internalizados.

Figuras 5: Ações capacitistas



Fonte: Cartum de Ricardo Ferraz. Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/o-que-e-capacitismo>

Ao voltarmos nosso olhar para o contexto escolar, é possível constatar que ainda persistem situações marcadamente excludentes envolvendo os estudantes público-alvo da educação especial. Como destacam Chicon e Sá (2013, p. 376), a mera inserção desses alunos no ensino regular, sem uma preparação adequada da comunidade escolar, não configura uma inclusão efetiva. Para os autores:

A inserção pura e simples desses alunos no ensino regular, sem nenhum tipo de preparação da comunidade em geral, não configura a inclusão que defendemos. Essa atitude é nociva, pois desconsidera que esses alunos necessitam de uma atenção singular, deslocando o eixo dos processos de ensino, que deveriam centrar-se em suas potencialidades, para suas deficiências, para uma perspectiva homogeneizadora, caracterizada como ‘ensino de massas’.

Essa compreensão dialoga diretamente com o histórico da disciplina Educação Física nos currículos escolares. Soares (2001) relembra que, historicamente, essa área esteve ancorada em um modelo médico-higienista, normativo e disciplinador, que priorizava corpos saudáveis e considerados “perfeitos”. Essa perspectiva reforçou práticas capacitistas e excludentes, sustentadas por uma visão reducionista da deficiência.

Durante esse ciclo formativo, um professor de Educação Física expressou sua surpresa ao conhecer o conceito de capacitismo. Relatando sua experiência, ele reconheceu que não percebia a presença dessa forma de opressão no cotidiano da EMEF Esperança — e, mais intensamente, em suas próprias aulas. A reflexão sobre suas práticas o levou a rever posturas que, embora não intencionais, contribuíssem para a reprodução do capacitismo:

[...] Gente, vocês me desculpem, mas isso aconteceu hoje na minha aula: Eu vi o aluno K. todo empolgado jogando dominó e falei com uma outra aluna que estava fora da aula: Viu só? Até o K. está jogando dominó e você aí parada sem fazer nada. Estou me sentindo envergonhado com minha postura... (Participante Mauro , 2023).

Outro exemplo apresentado pelo grupo foi a valorização excessiva de estudantes considerados mais habilidosos, em detrimento daqueles com menor desempenho motor. Essa constatação suscitou uma provocação ao coletivo: ao deixarmos um/a aluno/a, com ou sem deficiência, à margem das aulas, estaremos de fato garantindo o direito à educação para todos? A partir dessa inquietação, iniciamos um processo de reflexão mais aprofundado sobre a coerência entre discurso e prática no que diz respeito à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Compreendemos que a participação efetiva de todos os estudantes é um elemento central da inclusão, sendo necessário um realinhamento entre intencionalidade pedagógica e ações concretas.

Nesse contexto, reforçamos que os/as professores/as, embora não sejam os únicos responsáveis pela garantia do direito à aprendizagem, desempenham papel central. Seu trabalho deve ser orientado por uma prática pedagógica significativa, que atribua sentido à presença de todos/as os/as estudantes nas aulas de Educação Física, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou cognitivas. Nesse propósito, Silva (2014, p.16) afirma que:

No ambiente escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva. Esta envolve a possibilidade e a concretização de significativas interações para todos, tornando possível construir uma escola em que as relações e práticas pedagógicas sejam menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos (Silva, 2014, p.16).

Assim, tornou-se evidente, para o coletivo-aprendente, que todos os membros da EMEF Esperança são essenciais para o processo inclusivo. A construção de um ambiente escolar mais democrático e equitativo requer o fortalecimento de vínculos pautados na colaboração, na humildade e no companheirismo. Esse entendimento amplia a responsabilidade coletiva pela inclusão e fortalece o compromisso com o bem-estar de todos os envolvidos no contexto educacional.

Como estratégia pedagógica, foram projetadas frases capacitistas anteriormente expressas pelos participantes em seus relatos, o que causou espanto e surpresa no grupo.

Muitos profissionais não tinham consciência de que determinadas expressões reproduziam atitudes excludentes, inclusive em relação aos alunos com deficiência. As professoras de educação especial também revelaram surpresa, uma vez que, não conheciam o conceito de capacitismo, apesar de utilizarem expressões recorrentes em seu cotidiano do tipo: “Fingindo demência” e “Não tenho pernas para isso”.

Eu não conhecia o tema e tampouco sabia que, ao me expressar com a frase ‘fingindo demência’ estaria cometendo discriminação. Como é possível nós educadores, achar que fazemos inclusão dessa forma? E vivo dizendo que “Não tenho pernas para isso”, quando não consigo executar algo... Que vergonha! (Professora. Paula, 2023).

Esse momento representou um marco importante no processo de sensibilização do grupo, reafirmando os princípios que norteiam esta pesquisa. Reconhecemos que os desafios inerentes à atuação docente e à promoção de uma educação inclusiva são múltiplos. Contudo, como afirmam Freire (2001) e Coimbra (2021), a Formação Permanente constitui um caminho potente para a transformação da prática. Trata-se de uma formação que revela, acolhe e reconfigura sentidos, integrando-se ao planejamento pedagógico e à ação docente, fortalecendo o coletivo e ampliando suas possibilidades de intervenção crítica e emancipadora sobre a realidade escolar.

5.3.2 Segundo ciclo formativo: educação inclusiva no contexto escolar — do modelo médico ao modelo social

O segundo momento do ciclo formativo foi motivado a partir das *situações limite* (Freire, 1996) previamente identificadas no grupo focal, que revelam o tensionamento entre as práticas escolares e os modelos de compreensão da deficiência. Contou com a participação da professora e pesquisadora Rayane Freitas, integrante do Nepefi-Ufes, e atuante no Laboratório de Educação Física Adaptada da Ufes (Laefa-Ufes), que estabeleceu um diálogo direto com as percepções iniciais do grupo focal, especialmente no que tange a ideia manifestada pelo professor Márcio, de que “*A inclusão seria mais viável em contextos controlados*”(Diário de campo, 2023).

Ao compartilhar suas vivências no Laefa-Ufes, Rayane desmistificou essa concepção, ressaltando os desafios cotidianos de promover práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, mesmo em ambientes adaptados, como o laboratório de uma universidade.

A primeira *situação-limite* foi apresentada pela pedagoga Kátia, que relatou sua preocupação com a morosidade no acesso a diagnósticos: “Às vezes emitimos ‘relatórios pedagógicos’⁴³ que indicam a necessidade de atendimento médico em abril e a família só consegue consulta em setembro, ficamos esse tempo todo sem saber o que o aluno tem” (Diário de campo, 2023).

Essa realidade, descrita como recorrente na EMEF Esperança, demonstra a centralidade que o laudo médico no ponto de partida das estratégias inclusivas. A reflexão sobre essa questão torna-se crucial à luz do Modelos Médico da Deficiência (MMD).

No MMD, a deficiência é concebida como um problema individual, uma doença ou uma disfunção a ser curada, tratada ou reabilitada. O foco recai na limitação do corpo, desconsiderando as barreiras sociais e culturais que restringem a participação plena do indivíduo (Taylor, 2017). Na prática escolar, essa lógica se materializa na busca e na dependência do laudo médico como marcador da trajetória educacional do estudante com deficiência. Tal documento sustenta uma classificação binária entre normalidade e anormalidade. A escola ao naturalizar essa busca, pode, inadvertidamente, legitimar processos de exclusão (Fontoura; Sardagna, 2021).

Sobre a deficiência sob essa ótica, percebida como uma desvantagem natural que encontra na medicina a autoridade sobre o assunto, entendemos que melhores condições de participação só são possíveis a partir da intervenção médica (Foresti, Bousfield, 2022). Essa perspectiva alimenta o capacitismo e a opressão baseada na suposição de que certos corpos e mentes são superiores ou mais valiosos que outros.

A pessoa com deficiência passa a ser vítima passiva ou um fardo, cuja vida é marcada pela tragédia pessoal. Ao priorizar a intervenção clínica e a desvantagem individual, a escola passa de um ambiente social e pedagógico para um espaço focado na identificação e correção de déficits. O laudo é frequentemente exigido não apenas para fins de registro oficial (o que seria legítimo em parte), mas também como a única prova da deficiência. Isso coloca o conhecimento médico acima do conhecimento pedagógico e das observações feitas pela equipe escolar. Quando um estudante apresenta, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, há uma forte tendência em buscar uma causa orgânica ou individual (um "distúrbio") em vez de questionar a qualidade da metodologia, a falta de acessibilidade curricular ou a formação do/a professor/a.

⁴³A escola na tentativa de auxiliar às famílias, emite relatórios pedagógicos para que as famílias possam apresentar nas consultas médicas, na tentativa de que haja um diagnóstico para o estudante.

Embora o diagnóstico não devesse ser uma condição para a inclusão, ele adquire relevância social e institucional por, em muitos casos, ser um requisito para o acesso a políticas públicas fundamentais (AEE, cuidadores, benefícios assistenciais). Assim, o laudo assume um papel paradoxal: ao mesmo tempo em que pode favorecer a garantia de direitos, atuando como documento para acesso a recursos e apoios específicos da educação especial, também limita trajetórias ao definir e rotular quem pode acessá-los (Fontoura; Sardagna, 2021). Essa centralidade do diagnóstico clínico, frequentemente exigido pelos sistemas de ensino, reforça um modelo biomédico que reduz a complexidade do estudante a um código classificatório. Fontoura e Sardagna (2021) questionam a validade pedagógica de um laudo, por exemplo, que é emitido com orientações para o contexto escolar, por um profissional que não conhece o cotidiano educacional.

A prevalência desse discurso clínico, em detrimento de uma avaliação pedagógica, desvia o foco das barreiras ambientais e atitudinais presentes na escola, transferindo a responsabilidade da dificuldade de aprendizagem inteiramente para o indivíduo. Dessa forma, o laudo atua como um dispositivo de (ex)inclusão, servindo como porta de entrada para o serviço, mas, simultaneamente, limitando as expectativas sobre o aluno e negligenciando a necessidade de transformação do próprio contexto escolar.

Essa contradição configura-se como uma *situação-limite* (Freire, 1996), pois, ao mesmo tempo em que denuncia a opressão de um sistema que condiciona a cidadania a um documento técnico, anuncia a possibilidade de um *inédito-viável*: a construção de uma escola que reconheça a dignidade dos sujeitos independentemente de classificações. O desafio é deslocar a escola de uma instância que apenas legitima diagnósticos para um espaço que problematiza criticamente a realidade e anuncia práticas humanizadoras (Freire, 1996).

A segunda *situação-limite* levantada pelo professor Márcio (2023), trouxe outra dimensão dessa tensão:

O que me preocupa é que todas as vezes que proponho uma aula diferente para incluir um aluno, como o K., por exemplo, que possui deficiência física, tenho uma turma inteira sendo excluída das atividades práticas.

Esse questionamento revela uma compreensão limitada da inclusão, pautada na ideia de compensação individual e na responsabilização da deficiência como impedimento. Tal perspectiva espelha a lógica biologizante do MMD, que vê a diferença como obstáculo à aprendizagem coletiva, promovendo ações normalizadoras e reforçando práticas excludentes (França, 2014).

Em contraponto, o Modelo Social da Deficiência (MMS), formulado por ativistas e

teóricos do movimento das pessoas com deficiência, como o sociólogo Paul Hunt, propõe um deslocamento do foco. A limitação não está mais no indivíduo, mas nas barreiras impostas pela sociedade (físicas, atitudinais, comunicacionais). A deficiência é entendida como um fenômeno social e político (França, 2014). Ao adotar o MMS, é possível revisitar práticas e discursos arraigados no MMD e reorganizar a Educação Física. O objetivo passa a ser valorizar a diversidade, identificar e remover as barreiras sociais e promover a participação plena de todos, ressignificando a aprendizagem coletiva.

Ambas as *situações-limite* demonstram a persistência do Modelo Médico na organização escolar (centralidade do laudo, foco na compensação individual). Contudo, o processo de reflexão dialógica possibilitou um deslocamento crítico em direção ao Modelo Social, que permite ao grupo problematizar suas práticas.

A transição da perspectiva médica para o modelo social constitui um marco na formação do grupo. Notadamente nos estudos de Fonseca (2014) sobre formação de professores Educação Física e nos processos de inclusão/exclusão, identificamos que a transição da tradicional perspectiva médica para o modelo social de inclusão constitui um marco paradigmático e imensurável na reorientação da formação docente. Tal movimento, quando analisado sob o prisma da pedagogia freireana (Freire, 1992, 1996), não se restringe a uma mera adequação terminológica ou curricular, mas configura um genuíno exercício de *práxis* transformadora.

A *práxis* implica que o corpo docente, ao se engajar na análise crítica e reflexiva de sua realidade, transcende o reconhecimento das contradições. O passo primordial reside na capacidade não só de reconhecer as contradições, mas também construir alternativas pedagógicas que deliberadamente tensionam e subvertem as práticas excludentes historicamente consolidadas, conforme a análise de Fonseca (2014).

Desse modo, a Formação Permanente emerge como o *locus* privilegiado para essa construção, estabelecendo-se não apenas como um ciclo de aperfeiçoamento técnico, mas também como um espaço vital de construção de conhecimento crítico e de empoderamento docente. Emerge então, a possibilidade de uma escola que reafirma a diversidade não como um desafio a ser superado, mas como o elemento constitutivo e indissociável do processo de humanização, orientando a ação docente para a valorização plena das singularidades.

Segundo Freire (1996), a humanização ocorre quando os sujeitos compreendem criticamente sua realidade, em um processo que articula teoria e prática, objetividade e subjetividade e se desenvolve no diálogo autêntico. A *práxis* transformadora se constrói quando os sujeitos analisam sua condição histórica e social, tomando consciência de suas

ações e de seu papel no mundo. Esse processo formativo, marcado por escuta sensível (Barbier, 2002), diálogo e problematização coletiva (Freire, 1968, 1992), revelou o potencial crítico do grupo ao reconhecer as contradições do cotidiano escolar. A abordagem dialógica permitiu que os sujeitos revisitassem seus próprios discursos e práticas, reinterpretando-os à luz de novos conhecimentos e experiências.

Nesse sentido, os debates promovidos no segundo ciclo formativo não apenas contribuíram para o amadurecimento teórico do coletivo-aprendente, como também indicaram caminhos para a superação das práticas excludentes ainda presentes nas aulas de Educação Física. A compreensão crítica do papel do laudo médico e a transição da perspectiva médica para o modelo social da deficiência constituíram marcos importantes na caminhada formativa do grupo, reafirmando o compromisso com práticas inclusivas, dialógicas e humanizadoras. A análise das *situações-limite* apresentadas revela a persistência preocupante de concepções biomédicas na prática da inclusão escolar, notadamente nas aulas de Educação Física.

Essas concepções, historicamente enraizadas, reduzem a diferença a um déficit individual, camuflando as barreiras sociais e, conseqüentemente, reforçando práticas excludentes. O laudo médico, emerge, nesse contexto, com um papel paradoxal: embora seja um instrumento institucional de garantia de direitos em termos burocráticos, ele atua, simultaneamente, como um delimitador de trajetórias e um reforçador da lógica binária de normalidade/anormalidade, marginalizando a complexidade da experiência da deficiência.

O processo de reflexão desse círculo formativo, conduzido sob a égide da dialogicidade freireana (Freire, 1992) transcendeu a mera análise de práticas, revelando o potencial transformador inerente à Formação Permanente no contexto escolar. Esse percurso crítico demonstrou a efetivação do deslocamento paradigmático da perspectiva médica para o modelo social da deficiência, também no plano conceitual e na própria reorientação das concepções docentes. Essa transição implica o reposicionamento da inclusão de uma demanda setorial para um compromisso ético e coletivo que permeia todo o fazer pedagógico.

A efetivação desse compromisso, em consonância com as discussões atuais sobre capacitismo (Araújo et al., 2024), demarca um engajamento prático na identificação, desconstrução e superação das barreiras sociais, atitudinais e pedagógicas que limitam a plena participação e o direito à diferença no ambiente escolar. Portanto, a superação das práticas excludentes nas aulas de Educação Física, indica uma revisão urgente dos pressupostos que sustentam o fazer pedagógico. Somente assim a diversidade pode ser celebrada e reconhecida como um elemento constitutivo do processo educativo e da humanização.

5.3.3 Terceiro ciclo formativo: A Formação Permanente de professores/as como um caminho para práticas de colaboração no contexto escolar.

O terceiro ciclo formativo contou com a colaboração do professor Maurício de Jesus Barcelos, integrante do Nepefi/Ufes e docente da Rede Estadual de Ensino de Valadares/MG. Sua presença provocou reflexões importantes no coletivo-aprendente, ao compartilhar suas inquietações e vivências docentes. De forma espontânea, os participantes passaram a relatar suas experiências formativas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, estabelecendo um diálogo horizontal com o convidado e evidenciando a constituição de um espaço formativo coletivo, crítico e colaborativo.

A aprendizagem construída nesse encontro foi tecida de forma conjunta, caracterizando-se como um dispositivo de colaboração profissional. O grupo não mais percebia o convidado como um palestrante externo, mas como um integrante da experiência formativa em elaboração. Simbolicamente, esse momento traduziu uma mudança de paradigma: a formação começava a ser compreendida como um processo interno, situado, dialógico e integrador.

A vivência concreta da colaboração se materializou também no envolvimento da gestão escolar. Apesar de desafios simultâneos ocorridos nos tempos e espaços da escola nesse dia — como a dificuldade da coordenação de turno em lidar com uma estudante público-alvo da educação especial durante a ausência das cuidadoras, que participavam da formação —, a coordenação não interrompeu o momento formativo, assumindo a mediação das demandas emergentes. Essa atitude reforçou a concepção de que a Formação Permanente deve ser compreendida como um compromisso coletivo, e não uma responsabilidade isolada dos professores/as.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva de Nóvoa (1992), que defende a escola como *locus* de formação contínua, capaz de proporcionar experiências formativas que emergem da própria prática e do cotidiano escolar. Para tanto, é necessário romper com a lógica de que a formação só é efetiva quando há o deslocamento físico e simbólico do docente para espaços externos à escola, muitas vezes descolados da realidade concreta em que atuam. Ao longo do encontro, o coletivo refletiu sobre a importância de promover uma Formação Permanente que vá além dos discursos burocráticos e dos formatos engessados. A experiência vivida reforçou o valor de uma formação construída no chão da escola, sem a necessidade de interrupção das atividades pedagógicas, como destacou uma participante:

Aqui sempre se ouviu falar em inclusão e as meninas fazem esse papel muito bem na educação especial, mas vamos combinar que esse é a primeira vez que discutimos de fato o tema e sem precisar suspender as aulas ou ir para a Secretaria Municipal de Educação-Seme. Esse momento foi disponibilizado pela gestão sem que precisássemos sair do nosso local de trabalho. (Participante Nice, 2023).

Partimos do pressuposto de que exercer a profissão docente na educação básica exige a criação de condições para uma Formação Permanente, autorreflexiva e dialógica, em que a aprendizagem aconteça a partir do encontro com o outro (Freire, 1968). Ao respeitar os princípios da horizontalidade, o grupo passou a compreender que a formação apresentada no paradigma hegemônico — marcada por práticas pontuais, verticais e distantes do contexto escolar — pode ser superada por meio de uma *práxis* esperançosa, crítica e emancipadora.

Abreu (2020, p. 30) contribui nesse sentido ao afirmar que é necessário repensar os espaços e tempos escolares a partir de uma lógica dialógico-reflexiva que “[...] supere as amarras do tecnicismo da Educação Física, subjugado ao fazer pelo fazer”. Nesse contexto, o professor Maurício provocou o grupo com a seguinte questão: “*As formações continuadas que vocês vivenciaram antes desta experiência coletiva promoveram o desenvolvimento de conhecimentos aplicáveis à prática inclusiva no ambiente escolar?*”

A interrogação estimulou reflexões sobre o distanciamento entre teoria e prática nas formações tradicionais. Uma participante destacou:

Nossa rotina na escola é muito corrida e eu procuro fazer formação para aprender mais, entretanto não dá para absorver muito conhecimento durante as convocações para a formação. Participo pensando na pauta, no quanto eu devia estar adiantando meu serviço na escola.... Então, nesses momentos formativos, mal consigo lembrar o que foi discutido. Fico com o certificado como prova de que participei e só... (Participante Elza, 2023).

A fala da professora evidencia a fragilidade de formações desarticuladas do cotidiano escolar mostrando que, sem diálogo e reflexão crítica, a formação docente torna-se um ritual burocrático, esvaziado de significado. A ausência de escuta, de participação ativa e de vínculos com a realidade compromete a possibilidade de construção de conhecimentos relevantes e aplicáveis à prática pedagógica. Conforme destacam Freire (1968, 1992, 2000) e Abreu (2020), a formação docente crítica demanda o rompimento com a lógica reprodutivista. O reconhecimento da incompletude humana torna-se força motriz do processo educativo, permitindo ressignificar experiências vividas e gerar práticas pedagógicas inclusivas e humanizadoras.

A experiência formativa na EMEF Esperança passou a ser percebida pelo coletivo-aprendente como possibilidade concreta de transformação. Conforme Nóvoa (2009) e Freire

(1996), a escola pode e deve constituir-se como espaço de análise partilhada das práticas pedagógicas, não por imposição de instâncias superiores, mas pela vontade coletiva de construir saberes significativos para a docência. Uma participante destacou:

:

É a primeira vez que tenho a oportunidade de partilhar com meus colegas o que vivo na minha profissão. Esse momento que estamos construindo tem transformado meu modo de olhar para o aluno Pae, não porque falamos de inclusão, mas porque estamos vivendo um momento inclusivo na formação. É muito diferente do que fazemos na Seme, porque pensamos a escola, na escola e para a escola. (Participante Nice, 2023).

A partir dessa vivência, é possível afirmar que a Formação Permanente de professores/as, quando concebida a partir de uma perspectiva freireana (1967), permite não apenas a troca de saberes e experiências, mas também a constituição de vínculos afetivos e políticos entre os sujeitos. Esse processo fortalece o sentimento de pertencimento ao coletivo escolar e o compromisso ético com a construção de uma escola inclusiva e democrática. Ao vivenciar uma prática formativa enraizada na escuta, no diálogo e na problematização da realidade, o grupo compreendeu que a formação não se restringe à aquisição de conteúdos, mas constitui-se como um exercício constante de leitura crítica do mundo e de si mesmo.

A escola, portanto, configura-se como espaço de transformação e criação coletiva de sentidos, no qual a Formação Permanente se alicerça no encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e abertos ao diálogo. Na EMEF Esperança, o coletivo-aprendente passa a entender que o processo de conhecimento é permanente, inacabado e dialético e por isso ninguém se educa sozinho, mas os homens se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo, como disse Freire (1996).

O terceiro ciclo formativo evidenciou que a Formação Permanente, quando construída no contexto escolar e baseada em princípios freireanos, é capaz de fortalecer práticas colaborativas e críticas. O espaço horizontal de escuta e problematização mostrou que a aprendizagem coletiva não depende exclusivamente de deslocamentos externos ou de modelos hegemônicos de formação. Pelo contrário, ela se potencializa quando emerge do cotidiano escolar, respeitando a diversidade de experiências e promovendo a reflexão sobre práticas pedagógicas. A Formação Permanente assim se constitui não apenas como instrumento de desenvolvimento profissional, mas como espaço de transformação ética, política e pedagógica, capaz de consolidar uma cultura escolar inclusiva, democrática e humanizadora.

5.3.4 Quarto Ciclo Formativo: Práticas pedagógicas inclusivas na EMEF Esperança.

Neste encontro formativo, retomamos as *situações-limites* (Freire, 1996) identificadas pelo coletivo no que diz respeito aos desafios relacionados a inclusão de estudantes Pae nas aulas de Educação Física. A possibilidade de revisitar essas barreiras, a partir das próprias narrativas dos sujeitos envolvidos, provocou um movimento reflexivo significativo, em que o grupo foi levado a reconhecer como, por vezes, reproduzia discursos capacitistas e atitudes de desalento ao justificar a dificuldade de sensibilizar os demais estudantes ou de “não saber o que fazer”: *Sinceramente, tenho até vergonha de saber que saiu de mim essa frase de não saber o que fazer para sensibilizar as crianças, sendo que eu era que precisava mudar minha percepção sobre a inclusão (Participante Márcio, 2023).*

Sabemos que a materialização da inclusão extrapola a ação do/a professor/a e requer o engajamento de diversos setores da sociedade. No entanto, o processo de enfrentamento das exclusões históricas passa, inevitavelmente, por um exercício de autocrítica. É necessário não apenas reconhecer o problema concreto, mas também a forma como ele é percebido, vivenciado e interpretado. Como destaca Freire (1968), é urgente romper com a lógica opressora que, muitas vezes, tem início em nossas acomodações subjetivas e institucionais, para que seja possível refletir criticamente sobre nossas práticas.

O processo de ensino e aprendizagem, nesse contexto, é concebido como um movimento compartilhado, em que tanto quem ensina quanto quem aprende se afetam mutuamente. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1968). Nesse sentido, as práticas pedagógicas criadoras e transformadoras devem ser entrelaçadas por momentos de escuta atenta, capazes de acolher dúvidas, dificuldades e medos. No entanto, observamos que muitos docentes ainda não estabeleciam espaços de diálogo efetivo com estudantes Pae:

Para falar a verdade, é sempre tão complicado pensar aulas diferentes para incluir o K., por exemplo, que eu nunca perguntei nada de Educação Física para ele. No máximo, depois que falamos de capacitismo, eu troquei uma ideia com ele sobre dominó enquanto os meninos jogam bola na quadra (Participante Mauro, 2023).

Promover discussões que dialoguem com a realidade dos estudantes é, portanto, fundamental. Fiorini (2015) ressalta que os conhecimentos curriculares devem estar articulados com as situações concretas enfrentadas pelas turmas. Para isso, o/a docente precisa abandonar concepções ultrapassadas e posturas capacitistas, assumindo um papel ativo na aproximação dos conteúdos escolares com os desafios cotidianos. Cabe ao/a

professor/a debater com todos os estudantes as questões postas pela vida social, provocando-os a pensar criticamente tanto sobre a deficiência quanto sobre suas próprias existências como sujeitos históricos.

Ao revisitar os estudos de Mahl (2016), compreendemos que a problematização do contexto das aulas de Educação Física não deve se restringir à transmissão de conteúdos técnicos. A valorização das histórias de vida de cada sujeito constitui ponto de partida essencial para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Tal abordagem respeita as diferenças, amplia o significado do ensino e do aprendizado e reconhece a complexidade da experiência escolar.

Freire (1996) enfatiza que a proposta de reflexão crítica dirigida ao coletivo-aprendente deve estimular o questionamento sobre as possibilidades de articulação entre os saberes curriculares e as vivências sociais dos estudantes. Ao valorizar a experiência subjetiva e coletiva de cada educando, promovemos uma prática pedagógica comprometida com a escuta, com o diálogo e com a construção compartilhada do conhecimento.

Nesse processo, torna-se essencial incentivar o protagonismo dos estudantes com deficiência, abrindo espaços para que eles expressem seus sentimentos, desejos e percepções sobre as aulas. Observamos que, em muitos casos, esses alunos são apenas “integrados” ao ambiente escolar, sem participação real, sendo designados para “ajudar o/a professor/a” ou ocupar funções paralelas à aula principal. Essa prática, longe de incluir, reforça a exclusão. A reflexão da participante Flora (2023) evidencia essa situação:

Realmente, é complicado se o professor não dialogar com o aluno. Recentemente, tive que explicar que o W. não querida ficar na quadra enquanto os alunos faziam Educação Física, porque no imaginário dele, como é cadeirante, uma bola poderia acertá-lo, preferindo ficar no refeitório. Só depois ele me disse que amam jogar bola e odeia ficar assistindo.

A ampliação da capacidade de dialogar com o outro e com o mundo cria condições para a tomada de consciência. A dialogicidade, como eixo estruturante do processo educativo freireano, não se configura como disputa argumentativa, mas como experiência de escuta mútua, produção de sentido e crescimento coletivo. A reflexão da cuidadora evidencia que, muitas vezes, os estudantes com deficiência não são inseridos no contexto das aulas, mas apenas deslocados fisicamente para o ambiente, sem qualquer participação real. Nesse movimento, naturalizam-se “verdades” que reforçam a exclusão, mesmo sob o pretexto de incluir.

Em uma sociedade opressora, o diálogo tende a ser limitado, pois representa uma ameaça à reprodução das desigualdades. Ao silenciar os sujeitos e não promover espaços dialógicos em nossas práticas, reproduzimos uma lógica que desumaniza e que exclui não só o sujeito com deficiência e ainda inviabiliza uma educação libertadora (Freire, 1967).

Por se tratar de um dos temas mais desafiadores da formação, o coletivo-aprendente demonstrou certa ansiedade diante das discussões tecidas nesse encontro. Por esse motivo, foi acordado que a temática das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física seria retomada no próximo ciclo formativo, com base em experiências concretas relatadas pelo próprio coletivo. Essa escolha reafirma o compromisso do grupo com a construção de uma prática educativa mais dialógica, crítica e transformadora.

O quarto ciclo formativo evidenciou que a constituição de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física demarca-se por um processo contínuo que ultrapassa a simples aplicação de técnicas, como podemos comprovar na fala a seguir:

Eu vivia pensando em como inserir o W. em minhas aulas, adaptar os esportes, brincadeiras... mas só depois que resolvi ouvi-lo que entendi que não bastava adaptar a aula, eu precisava fazê-lo se sentir pertencente àquele espaço (Participante Márcio, 2023).

Nesse processo a problematização coletiva das *situações-limite* permitiu ao grupo não apenas reconhecer as limitações próprias, mas também as barreiras institucionais, fomentando um movimento de autocritica e de tomada de consciência política sobre a complexidade da inclusão. Nesse caminho, a valorização da experiência dos estudantes e a promoção de seu protagonismo revelaram-se elementos catalisadores e centrais.

Tais práticas indicam o caminho para que a inclusão transcenda a mera integração física no espaço e se converta em efetiva participação e pertencimento. Desse modo, o ciclo formativo reafirma que a Formação Permanente não se limita à aquisição de conteúdos técnicos ou à obtenção de certificados, mas configura-se como um espaço ético, pedagógico e político de transformação que consolida práticas inclusivas, fortalece a democracia escolar e aprofunda o sentido humanizador da Educação Física.

5.3.5 Quinto e sexto ciclo formativo: práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.

O quinto e o sexto ciclo formativo se fundiram em um único encontro. Isso porque o calendário projetado pelo coletivo para a formação em contexto precisou ser reorganizado devido a uma série de convocações aos docentes da escola, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, em cumprimento ao calendário escolar, o que nos levou a coletivamente decidir pela união dos dois últimos encontros em um momento, para que ninguém ficasse fora do processo formativo.

Para isso, foi necessário redistribuir o tempo, onde presencialmente iríamos dar continuidade à reflexão proposta no último encontro e, posteriormente, o grupo iria sistematizar tudo o que foi discutido até o momento em um plano de ação. Essa estratégia foi proposta pelo coletivo em uma reunião prévia, que foi necessária para realinhamento do processo formativo. Esses arranjos também fazem parte do processo formativo, pois a escola é um “[...] espaço vivo, processual, com continuidade e descontinuidade no enredo da vida cotidiana” (Pantaleão, 2009, p. 27).

Iniciamos esse movimento projetando em um aparelho de *data show*, um trecho da obra de Paulo Freire (2001, p. 21) intitulada “Política e educação: ensaios”, que diz:

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia (oculta) ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista.

Ao refletir sobre o trecho mencionado, revisamos as narrativas compartilhadas pelo coletivo em encontros anteriores, recordando que educar não se trata de uma imposição, mas sim de um posicionamento consciente que deve explicitar a favor de quais princípios estamos atuando e contra quais práticas ou estruturas estamos lutando. Nesse sentido, Pantaleão e Sá (2017) reafirmam que a formação docente, sob a perspectiva inclusiva, pressupõe o rompimento com a lógica excludente e dicotômica de ensinar, implicando não apenas na elaboração de políticas públicas educacionais, mas também a ressignificação de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

Sob essa perspectiva, o grupo, durante o processo formativo, tem se dedicado a problematizar a realidade na qual estão inseridos, trazendo à tona tanto denúncias quanto proposições no que concerne ao processo de escolarização dos sujeitos que são público-alvo da educação especial. Por meio da investigação crítica e reflexiva, o grupo tem focado especificamente as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Educação Física, buscando compreender as barreiras que limitam a plena inclusão e a participação ativa desses alunos.

Esse movimento de problematização, central à “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1968), ganha uma dimensão fundamental na crítica ao capacitismo (Araújo, et.al.; 2024), que se manifesta, por exemplo, na redução da inclusão a eventos pontuais, como “Setembro Verde⁴⁴”.

Iniciada a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no mês temática, o relato da participante Flora(2023) explicitou essa tensão:

Será que não estamos sendo hipócritas em colocar em prática a inclusão somente no mês de setembro e como dito por Freire, impondo a todos que contribuam com esse momento? Não seria apenas mais uma ação isolada, como estamos vendo na citação de Paulo Freire?

Ao revisitar o trecho de Paulo Freire projetado no início do encontro, o grupo se deu conta de que a prática educativa exige posicionamento, e não simples reprodução de normas ou cumprimento de calendários oficiais. A provocação feita pela pedagoga Flora evidenciou uma tensão recorrente no cotidiano escolar: a tendência de reduzir a inclusão a campanhas ou ações meramente simbólicas. Essa reflexão dialoga com a crítica de Bahia (2014), ao apontar que muitas iniciativas formativas se mostram frágeis, por se configurarem como pontuais, desarticuladas e desprovidas de políticas públicas que garantam sua continuidade e transformação das estruturas pedagógicas e atitudinais.

A partir dessa fala, o grupo aprofundou a reflexão sobre sua responsabilidade docente, entendendo que ser educador na perspectiva inclusiva implica assumir um compromisso que transcende a acolhida afetiva ou a obediência à legislação. Trata-se de uma postura que exige uma análise crítica do contexto, que envolve o diálogo constante e constituição coletiva de alternativas viáveis que, de fato, ampliem a participação dos estudantes público-alvo da educação especial nas aulas de Educação Física e na escola.

Trata-se de uma postura que requer uma análise crítica do contexto, que envolve o diálogo constante e a constituição coletiva de alternativas viáveis que, de fato, ampliem a participação dos estudantes público-alvo da educação especial nas aulas de Educação Física e na escola. A postura reflexiva adotada pelo grupo, remete ao conceito de *práxis* freireana, que articula a ação e a reflexão no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras. Ao levantar denúncias sobre as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar e, simultaneamente,

⁴⁴O nome é oriundo da Lei Federal nº 11.133, de 14 de julho de 2005, que instituiu o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. O objetivo da lei é conscientizar a população sobre a importância de desenvolver meios de inclusão social para as pessoas com deficiência.

propor mudanças e caminhos para a superação dessas adversidades, o grupo fortalece o caráter emancipatório da formação docente (Freire, 2001).

Almeida (2010) destaca que a reflexão sobre a prática docente implica também a responsabilidade de realizar um diagnóstico do contexto educacional em que o/a professor/a está inserido, promovendo por meio da pesquisa-ação, momentos de escuta e reflexão. Reconhecemos que todo esse processo, ancorado na colaboração e no diálogo de uma formação na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus, et.al.; Franco, 2002, 2005; Barbier, 2002), favorece a construção de um ambiente pedagógico que valoriza a diversidade e que procura responder às necessidades de todos os estudantes, especialmente nas aulas de Educação Física.

Entretanto, essa tomada de consciência em frente a uma educação problematizadora e rumo a *práxis* inclusivas, não acontece sem um espaço dialógico e de reflexão. Essa dinâmica, em que o grupo está experienciando novas formas de pensar coletivamente a ação pedagógica e (re)criando espaços de diálogos dentro do contexto em que atuam, formam a tríade trazida por Nóvoa (2019), na qual as universidades, a profissão docente e as escolas induzem oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional ancoradas no contexto da própria escola (Nóvoa, 2019).

Nesse contexto, Freire (1996; 2001) destaca que ensinar exige mais do que apenas transmitir o conhecimento. É necessário saber escutar, ter amorosidade, desenvolver a autonomia e, sobretudo, acreditar que a transformação ocorre por ações éticas, estéticas e políticas daquilo que se pretende alcançar. (Freire, 1996).

Durante esse encontro, percebemos, ao longo das falas, o caráter afetivo e estético da formação em contexto (Freire, 1979). O grupo não apenas analisava racionalmente suas práticas, mas também se permitia viver emoções, frustrações, esperanças e alegrias, compondo uma experiência formativa que integrou razão e sensibilidade. O depoimento de Márcio, por exemplo, ao reconhecer que não havia vivenciado um momento de escuta, revela a surpresa diante da possibilidade de experienciar a escola como lugar de diálogo e não apenas de execução de tarefas:

De fato, acho que, da forma como estamos fazendo, não é inclusão. As ações acontecendo somente no mês de setembro não é a garantia de que ela se concretize na escola o restante do ano. Mas vamos combinar, quando foi que tivemos um momento formativo que nos levasse a pensar a respeito disso, como o que estamos tendo agora? (Participante Márcio, 2023).

Nesse sentido, os participantes reconhecem que esse movimento formativo dentro da escola não apenas lhes permitia discutir a inclusão, mas também vivenciar experiências inclusivas em sua própria formação, ao se perceberem ouvidos, respeitados e valorizados em suas contribuições.

Em frente à concepção problematizadora de Freire (1968), os participantes se reconhecem como sujeitos do processo educativo, nos quais ensinam e aprendem simultaneamente. Ao assumirem a responsabilidade por esse momento formativo na escola, o coletivo-aprendente passa a refletir sobre práticas previamente enraizadas no contexto escolar, percebendo que ações consideradas inclusivas, na realidade, apenas reproduziam a opressão imposta pelo cumprimento acrítico das normativas oficiais. Essa problematização e o desvelamento da realidade constituem o ponto de partida para a emancipação dos sujeitos. De forma crítica, passam a mergulhar na própria realidade, encontrando fundamento e autenticidade no movimento de vir a ser, marcando, assim, a incompletude de quem se constitui com os outros, não só na inclusão, mas também em sua própria humanização (Freire, 1968).

Como ressalta Franco (2017, p. 968): “Só um sujeito consciente e crítico pode tensionar em alguns momentos a realidade social estruturada”. Nesse sentido, o movimento dos círculos formativos revela um momento criativo em que os profissionais envolvidos neste estudo, ao construírem coletivamente uma proposta de trabalho também encontraram caminhos possíveis para que a inclusão se materializasse nas aulas de Educação Física.

Além disso, o movimento espiralado de ir e vir (Barbier, 2002) confirma a teoria freireana de que o ser humano é incompleto, porém comunicativo; assim, o diálogo desenvolvido nesse percurso possibilitou que o processo educativo acontecesse. Nessa perspectiva, os/as professores/as iam se constituindo como sujeitos de *práxis*, capazes de refletir sobre seu cotidiano e agir a partir de sua realidade, considerando o princípio da incompletude (Freire, 1967).

Ao retomar as práticas desenvolvidas na escola, o coletivo-aprendente, imerso em um movimento dialético, reflete sobre e na complexidade escolar, que frequentemente desafia expectativas, atravessa sentidos e transforma a própria prática. A incompletude, nesse contexto, não é apenas uma condição humana, mas o motor de mudança da aprendizagem mútua, essencial para uma escola que se propõe inclusiva.

O último ciclo formativo representou, de maneira singular, um momento de síntese e reinterpretção de todo o caminho percorrido pelo coletivo. Os depoimentos revelaram que a maior contribuição da experiência formativa foi a possibilidade de olhar para a própria prática

e enxergar nela tanto as limitações quanto as potencialidades. Os professores/as reconheceram que práticas até então celebradas como inclusivas, quando revisitadas de modo crítico, mostram-se marcadas por contradições, restrições e até pelo risco de se converterem em ações meramente performáticas, como revela a fala do professor Mauro (2023):

Esse momento que vivemos me fez repensar todo o caminho que fizemos e olhar para a minha prática de um jeito diferente. Percebi que algumas ações que eu achava inclusivas, na verdade era algo só para constar mesmo no mês de setembro... de nada significava nem para mim e nem para o aluno.

Essa tomada de consciência emergiu como um dos legados mais significativos, porque deslocou a compreensão da inclusão de um lugar de evento esporádico para a condição de processo permanente, ético e político (Freire, 1992). Outro aspecto que emergiu com força nesse movimento foi a projeção de futuro. Longe de encarar o ciclo formativo como ponto final, o grupo passou a vislumbrar formas de ampliar o que foi vivido para outros agentes da escola:

Penso que esse projeto não pode morrer aqui. Precisamos garantir que tudo que discutimos faça parte do PPP (Projeto Político Pedagógico). Parece um sonho que conseguimos parar para discutir nossa própria prática. Precisamos ampliar esse momento mágico que vivemos... (Participante Elza, 2023).

A fala da professora Elza, ao afirmar que “*esse projeto não pode morrer aqui*”, indica que o coletivo entendeu a necessidade de inscrever o aprendizado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no plano de ação da escola, para que a experiência não ficasse restrita a um grupo específico ou a um tempo determinado. Essa perspectiva de continuidade e expansão é reveladora: mais do que um balanço do que foi vivido, os encontros tornaram-se um marco de transição, em que o grupo assumiu a tarefa de *esperançar* — no sentido freireano —, projetando a formação como elemento estruturante de uma escola democrática e inclusiva.

Essa atitude proativa e a busca por institucionalização da *práxis* formativa dialogam com a teoria de gestão democrática, em que a participação se traduz em instrumentos reais de mudanças a partir da tomada de decisões que se dá no coletivo (Libâneo, 2007; Oliveira; Vasques, 2018). Isso inclui a participação ativa de toda a comunidade escolar, de forma a garantir que a reflexão não seja apenas um ato pessoal, mas uma ação política da escola.

Nesse momento, foi preciso mediar com o grupo como seria a materialização desse “sonho”. A parceria estabelecida entre a pesquisadora e os profissionais da EMEF Esperança,

perpassava por momentos de ansiedade de que todo o vivido fosse materializado imediatamente. Entretanto, como característica da própria pesquisa-ação (Barbier, 2002), não temos certezas e nada está assegurado.

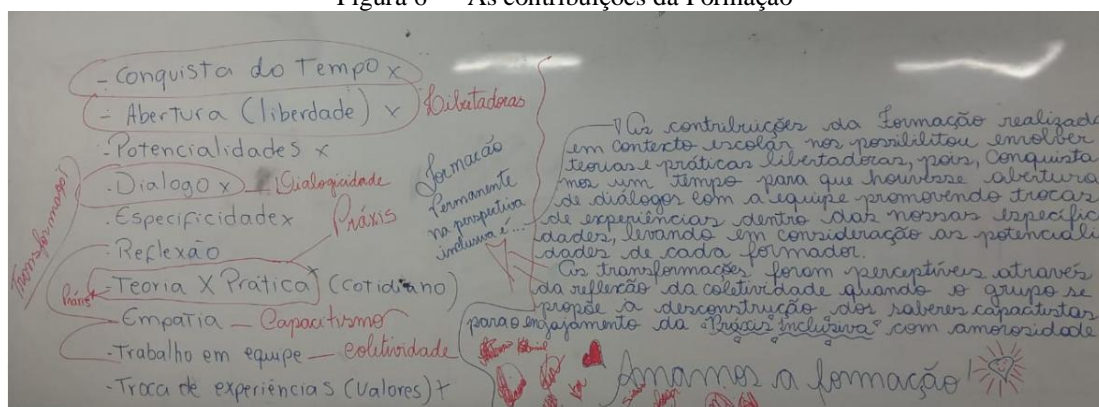
O grupo sugere que seja construído um plano de ação para o ano letivo de 2024, no qual todos os conceitos discutidos até aqui, sejam compartilhados com os demais profissionais da escola:

Esses encontros deixaram em mim uma marca e acredito que em vocês também. Por isso, precisamos criar uma estratégia para que já no início do ano, sejam incluídos momentos como este no Plano de Ação da escola (Participante Kátia, 2023).

Dessa forma, entre desafios e tensões, fomos tecendo com o coletivo-aprendente as possibilidades apresentadas para que esses momentos vividos por esse pequeno grupo de profissionais da escola pudessem esperar também os demais colegas, gestores e professores/as de outras disciplinas.

Afinal, como engendrar a construção de *inéditos-viáveis*, senão a partir de uma perspectiva libertadora e não meramente adestradora ou modeladora de comportamentos definidos *a priori*, que não reflitam os interesses e expectativas de uma minoria? Como tornar ineditamente viáveis as ideias desse coletivo-aprendente? O que o grupo compreende agora, após todas essas reflexões, como Formação Permanente na perspectiva inclusiva? Foi a partir dessas provocações realizadas pela mediadora que o grupo decidiu ir até o quadro branco localizado na sala de aula em que estavam reunidos. Em uma perspectiva bem freireana de ensinar e aprender, registraram o caminho percorrido durante esses movimentos formativos.

Figura 6 — As contribuições da Formação



Fonte: Registro realizado pela autora (2023).

Ao registrar no quadro conceitos freireanos centrais, como amorosidade, Formação Permanente, *práxis*, educação libertadora e dialogicidade (Freire, 1968; 1992; 1996; 2001), o coletivo sintetizou, em linguagem freireana, o que havia experimentado na prática: uma formação simultaneamente teórica e vivida, reflexiva e afetiva, crítica e esperançosa. Esse gesto final simbolizou não apenas o encerramento de um ciclo e a abertura de um horizonte. O grupo encerrou esse ciclo não com certezas prontas, mas com a convicção de que a Formação Permanente constitui caminho inadiável para que a inclusão se efetive na realidade cotidiana da escola.

As contribuições da formação realizada em contexto escolar, nos possibilitou envolver teoria e práticas libertadoras, pois, conquistamos um tempo para que houvesse abertura de diálogos com a equipe, promovendo trocas de experiências dentro das nossas especificidades, levando em consideração as potencialidades de cada formador. As transformações foram perceptíveis através da reflexão, da coletividade quando o grupo propõe a desconstrução dos saberes capacitistas, para o engajamento de práxis inclusivas com amorosidade. Amamos a formação (Diário de campo, coletivo-aprendente, 2023).

A partir dos desdobramentos e contornos registrados pelo grupo, foi possível identificar diferentes cenários que exigem um acompanhamento no próximo ano letivo. Um desses cenários diz respeito à materialização nas aulas de Educação Física de tudo que foi gestado durante os encontros. Outra questão relevante é a estruturação do seminário proposto pelo grupo, com o intuito de compartilhar os conhecimentos adquiridos ao longo dos momentos de reflexão. Por fim, conforme indicado no próprio texto construído pelos participantes: “Como desconstruir os saberes capacitistas de toda uma equipe escolar, instigando-os ao engajamento em práticas inclusivas com amorosidade?”.

A convergência entre as vivências do coletivo-aprendente e suas afirmações finais confere legitimidade e profundidade à experiência formativa. O processo, ao fomentar a *práxis* e o diálogo, foi transformador, reconfigurando a escola como um espaço de humanização, direitos e luta ativa contra o capacitismo (Araújo et al, 2024; Freire, 1996). A formação docente é concebida não como um evento pontual, mas como *práxis* permanente e dialógica, situada no contexto escolar e ancorada na incompletude (Freire, 1968) dos sujeitos, exigindo tempo e escuta sensível.

A inclusão é redefinida, deslocando-se da esfera da mera performance simbólica ("Setembro Verde") para a condição que exige o desvelamento do capacitismo estrutural. Por fim, o papel da Educação Física na escola transcende a dimensão curricular, sendo vista como um campo de luta e possibilidade para a plena participação e humanização de todos os estudantes (Araújo et al, 2024).

A superação da inclusão simbólica em favor de um compromisso ético e político permanente é o legado mais significativo desse ciclo. Os desafios remanescentes – a materialização efetiva das novas *práxis* na Educação Física e a expansão da consciência crítica a toda a comunidade escolar – não representam um ponto final, mas sim a agenda de continuidade do *esperançar freireano* (Freire, 1992)

Dessa forma, a próxima seção da tese se dedicará a analisar o entrelaçar dessas ações propostas pelo coletivo e a maneira como elas se viabilizaram no cotidiano, reafirmando que a luta por uma formação docente inclusiva é indissociável da construção de uma sociedade mais justa, amorosa e democrática.

6 A FORMAÇÃO PERMANENTE E PRÁXIS INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSÕES, RUPTURAS E POSSIBILIDADES NA EMEF ESPERANÇA

Esta seção tem como propósito aprofundar a problematização das ações cotidianas desenvolvidas pelo coletivo e dos desdobramentos das práticas pedagógicas que emergiram a partir da formação promovida no ambiente escolar, justificando, assim, a escolha por analisar esse momento como expressão concreta da *práxis* docente em movimento.

Compreende-se que a formação não se encerra nos encontros formais, mas se prolonga nas ações e reflexões que se desdobram no cotidiano escolar, revelando a potência transformadora do diálogo e da colaboração entre pares. Fundamentado nos princípios de inclusão, diálogo e reflexão crítica, o processo formativo culminou na proposição do grupo em organizar um seminário que envolvesse todo o corpo docente, reafirmando o compromisso coletivo com uma educação ética, emancipatória e socialmente comprometida, inspirado na amorosidade, no inacabamento humano e na responsabilidade social (Freire, 1992). O seminário configurou-se como um espaço para "com-par-trilhar" as experiências vividas, ampliando o horizonte das práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física e fortalecendo o sentido político e transformador da docência (Freire, 1968, 1992; Coimbra, 2022).

Entretanto, a transição do ano letivo de 2023 para 2024 apresentou novos desafios ao grupo, especialmente no que diz respeito à gestão escolar. A chegada de um novo gestor, alheio ao histórico de construção participativa, não é apenas um evento administrativo; ela se configura como um obstáculo à articulação coletiva e ao processo formativo em curso. Essa situação ecoa e dialoga diretamente com as discussões teóricas sobre o conceito e a prática da gestão escolar, especialmente quando abordada a partir de uma perspectiva crítica e democrática.

O conflito vivenciado pelo coletivo e a frustração gerada pela dificuldade de articulação diante do novo gestor, evidenciam a fragilidade das práticas de gestão quando estas se distanciam da trajetória vivida pela comunidade escolar. O artigo de Oliveira e Vasques-Menezes (2018) oferece uma lente essencial para compreender essa tensão. Ao realizar uma revisão de literatura sobre o conceito de gestão escolar, os autores demonstram a evolução conceitual do tema: de uma visão inicial, focada nos aspectos meramente administrativos, para uma perspectiva que abarca o conteúdo pedagógico e político.

Essa transição paradigmática da gestão escolar, detalhada por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), demonstra o caminho percorrido de uma visão puramente administrativa para a integração das esferas pedagógica e política, culminando no modelo de gestão democrática e participativa. No entanto, o conflito vivenciado pelo coletivo desta pesquisa, manifestado pela frustração e pela dificuldade de articulação com o novo gestor, reflete a tensão entre o avanço teórico e a realidade prática.

Essa dissonância evidencia que, mesmo com um arcabouço legal e conceitual consolidado, a gestão escolar se distancia ou ignora a trajetória vivida pela comunidade, suas memórias, consensos e saberes estabelecidos, tende a adotar práticas meramente técnicas ou prescritivas, incapazes de engajar os atores escolares. Como destaca Freire (1996), a educação é um ato político, e o seu sucesso depende da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos. Assim, a ausência de escuta e de diálogo fragiliza tanto a legitimidade quanto a efetividade da dinâmica escolar. Essa problemática é explicitada na fala da participante Kátia, que ressalta a importância de uma prática inclusiva que vá além do cumprimento formal de protocolos:

Não podemos negar a experiência vivenciada aqui nos últimos meses. Não dá mais para enxergar a inclusão apenas como um protocolo a ser seguido no mês de setembro. É preciso trazer para o diálogo os demais professores, a família e o aluno e repensar inclusive o projeto político-pedagógico da escola. Não dá para negar a importância dessa participação agora (Participante Silvia, 2023).

A reflexão da participante evidencia que a implementação de políticas de inclusão requer mais do que normativas: demanda a construção coletiva, a participação deliberativa e a apropriação compartilhada do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, o desafio enfrentado pelo coletivo escolar indica a necessidade de superar uma gestão centrada exclusivamente no dirigente, típica de modelos tradicionais de administração escolar, para avançar em direção a uma gestão participativa, que valorize o diálogo, a corresponsabilidade e a escuta sensível (Barbier, 1994, 1998, 2002).

O posicionamento do novo gestor pode ser interpretado como uma tentativa de impor uma visão administrativa que privilegie hierarquia e controle, em detrimento da construção colaborativa, limitando a efetivação da inclusão como processo político e pedagógico. Tal tensão evidencia a necessidade de repensar práticas de gestão que reconheçam e incorporem os saberes e experiências do coletivo escolar, garantindo que a inclusão seja efetivamente vivenciada como dimensão política, social e pedagógica, e não apenas como cumprimento formal de normas.

Nessa perspectiva crítica, a gestão não é um ato neutro. Se o conceito evoluiu para a gestão democrática, como enfatizam Oliveira e Vasques-Menezes (2018), isso significa que a liderança deve ser compartilhada, dialógica e comprometida com o projeto educativo da escola. A tensão surge quando o novo gestor, por desconhecimento ou opção, não assume essa postura, dificultando a articulação do grupo e, conseqüentemente, a realização da função pedagógica da escola, que é, em última instância, a razão de ser de toda a gestão.

Diante do novo desafio, o coletivo voltou-se mais uma vez ao pensamento freireano, lembrando que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire (1968, p. 67). Assim, mesmo diante de uma realidade marcada por resistências e limitações, o diálogo crítico e esperançoso manteve-se como força propulsora para novas mobilizações e ações transformadoras.

Com o intuito de sistematizar as informações e experiências vividas ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2024 no contexto da EMEF Esperança, esta seção da tese está organizada em três subseções:

Na primeira, apresentamos uma leitura da realidade local como condição para a efetivação da Formação Permanente no interior da escola, reconhecendo os desafios e possibilidades presentes no cotidiano docente. Na segunda, o entrelaçar dos saberes no cotidiano evidencia a compreensão de que ensinar, a partir de uma perspectiva inclusiva e humanizadora, exige respeito, criticidade estética, ética e política (Freire, 1968,1979); Nesta subseção, serão descritos um momento de planejamento e uma aula de Educação Física. Por fim, a terceira subseção, intitulada “Seminário final e a consciência do inacabamento humano”, busca evidenciar o legado deixado pelo coletivo-aprendente. Nesse espaço formativo, consolidou-se a crença no ser humano como sujeito de transformação e na sua vocação ontológica de “ser mais” (Freire, 1968).

6.1 A LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE: CONDIÇÃO PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE

A Formação Permanente do professor não se restringe à mera aquisição de conhecimentos técnicos; ela exige, fundamentalmente, a capacidade de ler criticamente a

realidade⁴⁵ em que a prática educativa se insere. Inspirando-se na perspectiva freireana (Freire, 1996, 2001), essa leitura crítica envolve a observação atenta e a análise reflexiva do contexto escolar, das relações sociais e das condições de aprendizagem, permitindo ao docente compreender não apenas os fatos, mas também as estruturas de poder, as desigualdades e os processos de exclusão que permeiam a escola.

No contexto da EMEF Esperança, essa reflexão crítica precisou abarcar a nova gestão escolar. A administração recém-empossada, ao não reconhecer a importância de que o coletivo docente se reunisse para discutir a formação fora dos espaços tradicionais da Secretaria Municipal de Educação, demonstrou uma visão de gestão desvinculada da dimensão política da escola e de sua história. A persistência do diálogo crítico e esperançoso do coletivo emergiu como força propulsora para o resgate da dimensão política da gestão.

Essa mobilização docente adquire maior relevância quando articulada com às discussões sobre gestão inclusiva, como destacam Medeiros et. al (2024). Para esses autores, a gestão escolar precisa ser capaz de acolher a diversidade, garantindo o direito à educação em sua plenitude. Isso requer, além da abertura institucional, uma leitura social do conceito de deficiência e os modos de organização da escola, de forma a impulsionar práticas que superem a exclusão.

No que tange à gestão inclusiva, a pesquisa de Medeiros e colaboradores (2024) oferecem diretrizes importantes que evidenciam a complexidade da gestão contemporânea: para que a inclusão se efetive, é imprescindível que a gestão escolar garanta o fortalecimento de espaços-tempos de planejamento para a reflexão coletiva; promova a articulação orgânica entre o ensino comum e a educação especial, afastando a ideia de que a inclusão é uma responsabilidade isolada; e, fundamentalmente, assegure a complementaridade entre as dimensões administrativa e pedagógica (Medeiros et al., 2024).

Esta última articulação é central para esta tese, pois postula que os aspectos técnicos, como alocação de recursos, organização de horários e estruturação de espaços, devem ser deliberadamente funcionais e coerentes com o Projeto Político-Pedagógico Inclusivo, de modo que a eficiência administrativa se configure como meio para o fim pedagógico, e não como um entrave ou um fim em si mesmo. No caso da EMEF Esperança, a legitimidade da nova

⁴⁵Para Freire, a leitura crítica da realidade se fundamenta na indissociabilidade entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Como explicitado por Ana Maria Freire (2015), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e esta, ao retornar ao mundo, permite sua releitura mais crítica. Essa precedência é fundamental: o conhecimento da realidade concreta, das relações sociais e das tensões é o ponto de partida para a reflexão. No contexto da formação docente, a leitura crítica é, portanto, o movimento dialético de desvelamento da realidade para, então, atuar sobre ela e transformá-la (Freire, 1996).

gestão dependeria, portanto, de reconhecer e valorizar a trajetória histórica construída pelo coletivo, bem como de incluir, nesse processo, não apenas os estudantes, mas também a memória institucional, a comunidade escolar e as práticas pedagógicas já consolidadas.

A frustração expressa pelo coletivo diante desse cenário constitui, nesse sentido, uma forma legítima de resistência contra um modelo de gestão que tende a invisibilizar sua história e sua participação ativa na construção do projeto educativo. Inspirados em Freire, os professores responderam a esse desafio por meio da invenção e da reinvenção de suas práticas, assumindo tais movimentos como atos de autonomia e de gestão política. Assim, o que poderia se configurar como obstáculo converteu-se em um movimento de resistência.

Em uma perspectiva crítica, a gestão não se restringe ao controle de pessoas, mas abrange a organização de condições para que todos, gestores, professores e comunidade, exerçam sua capacidade de pensar, decidir e transformar. Pantaleão (2013, p. 55) reforça que os processos de gestão estão "[...] vinculada e imbricada na relação com o 'Outro', onde se estabelecem a apropriação do legado cultural do grupo".

Nesse processo, a prática docente crítica envolve "[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 1996, p. 42). O coletivo-aprendente se posicionou durante a Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP). Nesse momento coletivo de início de ano letivo, evidenciou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e reafirmando a relevância do processo formativo em contexto.

Embora, inicialmente, não tenha sido possível estabelecer estratégias coletivas amplas, a postura do grupo traduziu o que Freire (1996, p. 16) afirma: "[...] ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo [...]". O coletivo-aprendente iniciou o movimento para superar a distância entre as imposições administrativas e as demandas pedagógicas discutidas na JPP.

A intervenção do grupo, apoiada por profissionais que acompanharam o processo formativo no ano anterior, contribuiu para as problematizações acerca do diálogo coletivo para se pensar a inclusão, reduzindo a resistência inicial da nova gestão quanto às ações do coletivo. O posicionamento por exemplo, da professora Silvia (2023) favoreceu a abertura para novas relações entre a gestão e o coletivo, quando afirmou que:

A oportunidade que me foi pela gestão durante o processo formativo de repensar minhas ações dentro desta escola, junto com os outros colegas foi maravilhosa, pois, percebi não estou sozinha como professora de inclusão

Embora a gestão escolar não constitua objeto central desta pesquisa, é importante reconhecer sua presença transversal no desenvolvimento do processo investigativo, uma vez que as práticas administrativas, pedagógicas e políticas de uma escola funcionam como “pano de fundo” que valida ou restringe as ações do coletivo. Conforme Oliveira & Vasques-Menezes (2018), “[...] a gestão transcende a mera organização burocrática, sendo o *locus* onde se negociam e se concretizam as intencionalidades pedagógicas. Nesse sentido, a forma como a gestão se articula – ou falha em se articular – com o corpo docente não é um fator secundário” (Medeiros et al., 2024). É o elemento que, ao garantir ou negligenciar os espaços-tempo de planejamento e a complementaridade entre o administrativo e o pedagógico, determina a própria viabilidade das práticas inclusivas e o nível de participação democrática, revelando-se, portanto, como uma variável crítica para a compreensão dos dados analisados nessa tese.

Diante das expressões ainda persistentes de autoritarismo no contexto escolar e social, por exemplo, a centralização de decisões e a desvalorização do saber docente, o coletivo permanece imerso em um processo contínuo e dialógico de aprendizado voltado à constituição efetiva da democracia. Esse movimento, compreendido como prática social cotidiana, está profundamente atravessado por resistências históricas enraizadas nas estruturas de poder que moldaram a formação da sociedade brasileira e, por consequência, seus processos educativos (Libâneo, 2016).

A centralização de decisões promovida pela nova gestão da EMEF Esperança, ao desconsiderar a pauta de formação do coletivo, reflete a importação de modelos gerenciais para o sistema educacional. Libâneo argumenta que essas políticas, muitas vezes influenciadas pela lógica empresarial, tendem a esvaziar a gestão democrática (2016). Ao invés de promover a participação e a reflexão política, o foco recai sobre a eficiência técnica e o cumprimento de metas externas, transformando a escola em um mero aparelho de resultados. O processo contínuo e dialógico de aprendizado do coletivo se configura, assim, como uma resistência política a essa tecnificação e centralização. A luta do coletivo da EMEF Esperança contra o autoritarismo e a centralização configura-se como parte do processo de resistência à macropolítica de desfiguramento analisada por Libâneo (2016), que busca reafirmar a escola como um espaço de saber, crítica e gestão política.

A busca por essa prática pedagógica inclusiva e dialógica surge como uma necessidade crítica diante do cenário macro. Conforme Libâneo (2016) analisa, as políticas educacionais contemporâneas no Brasil têm provocado um "desfiguramento da escola e do conhecimento escolar", ao impor modelos gerenciais e curriculares que instrumentalizam o

ensino. Esse desfiguramento ameaça transformar a escola em um espaço focado unicamente em resultados técnicos e mensuráveis, esvaziando sua capacidade de promover a reflexão crítica e a transformação social.

Nesse contexto, a articulação entre os sujeitos, pautada na democracia e na corresponsabilidade, não é apenas um ideal pedagógico, mas um ato de resistência política. A construção da democracia na escola, ainda permeada por tensões e contradições, exige uma postura crítica e participativa dos educadores. Ao se engajarem ativamente na busca por práticas inclusivas e inovadoras, o coletivo reforça a função social e política da escola — a de ser um espaço de produção de conhecimento emancipador e de fortalecimento da justiça social no cotidiano escolar, contrapondo-se à tendência de redução da escola a um mero aparato de reprodução técnica defendida pelas políticas de desfiguramento (Libâneo, 2016).

Reconhecemos, portanto, que a luta pela democratização da escola não ocorre de forma linear ou isenta de tensões, mas se desdobra justamente no enfrentamento dessas heranças autoritárias. Nesse contexto, o processo de humanização, delineado por Freire (2001), emerge como fundamental ao apontar caminhos para a superação das opressões por meio da constituição de relações mais horizontais e solidárias. Essa perspectiva freireana evidencia a importância de constituir vínculos colaborativos entre o coletivo docente e a gestão escolar, pautados no diálogo, no respeito mútuo e na corresponsabilidade, como condição essencial para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme destaca Pantaleão (2013), essa interlocução possibilita a criação e consolidação de práticas pedagógicas sensíveis às diversidades e capazes de atender integralmente a todos os estudantes, promovendo a inclusão e a equidade educacional.

No contexto social mais amplo, Saviani (2000) defende que, mesmo inserida em uma sociedade capitalista, a educação pode transcender a mera reprodução da estrutura vigente, alinhando-se aos interesses da maioria. A educação, por seu poder transformador, torna-se um instrumento para a formação de cidadãos críticos e participativos, condição que exige um gestor escolar comprometido com a promoção da gestão democrática e o estímulo à participação ampla da comunidade escolar.

Durante a JPP, a fala do professor Márcio (2023), reconhecido por sua postura amorosa, comprometida e inclusiva, suscitou impacto significativo na mudança de postura da gestão em relação às ações formativas:

Colegas, aprendi aqui, nesta escola, durante esse movimento de formação que construímos juntos, que eu não sou tão inclusivo como todos aqui pensavam e que ensinar exige respeito, exige criticidade e, acima de tudo, exige ética. Se isso foi ou

é um pensamento de Paulo Freire eu não me lembro agora, mas mudou meu modo de olhar para esse ambiente aqui [...] vocês deveriam ter a mesma oportunidade. Precisamos rever nossas práticas quanto aos nossos alunos com deficiência e isso precisa partir daqui, do chão da escola [...].

Esse pronunciamento demonstra a não neutralidade da prática docente (Freire 1968) e o potencial transformador da formação vivida. Tardif (2014) esclarece que a formação deve ser entendida como um processo contínuo, o que corrobora a relevância desses momentos em contexto escolar.

O gestor escolar, ao compreender a força do trabalho coletivo, comprometeu-se a viabilizar essas ações em parceria com a Secretaria de Educação. Esse movimento em que o grupo começa a colocar em prática não só a força da coletividade, como também a perspectiva freireana de não neutralidade da educação, remete-nos à canção “Andança”, de Danilo Caymmi, Edmundo Souto e Paulinho Tapajós (1969), que diz:

Rodei de roda, andei
Dança da moda, eu sei
Cansei de ser sozinha.

O sentimento expresso no trecho da canção "Cansei de ser sozinha", também citado na por Coimbra (2022), ressoa profundamente com a noção de que a educação não pode ser um processo isolado, mas sim um espaço de dialogicidade, acolhimento, pertencimento e construção coletiva. A perspectiva freireana, nesse sentido, inspira o grupo a incorporar práticas que promovam a participação ativa de todos, configurando uma "dança" pedagógica em que cada sujeito assume o papel de protagonista e coautor no processo educativo. Tal movimento de *práxis* compartilhada é um caminho essencial para a materialização do *inédito viável* na docência (Coimbra, 2022).

Ao reconhecer e problematizar as dimensões da realidade em que está inserido, o/a professor/a se coloca como sujeito ativo de transformação educacional. Por meio da curiosidade epistemológica⁴⁶ inerente a cada docente formador, a curiosidade epistemológica capacita o docente a realizar a leitura do mundo, processo que, na perspectiva freireana procede a leitura da palavra e é indispensável para a reflexão crítica. Como afirma Ana Maria

⁴⁶A curiosidade epistemológica é um conceito central na pedagogia de Paulo Freire, detalhado especialmente em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996). Ela não é apenas uma curiosidade ingênua ou passageira, mas sim a atitude crítica e investigativa que move o ser humano em direção ao conhecimento rigoroso. Freire (1996) a descreve como o passo que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Freire (2015), a leitura da palavra só ganha sentido e poder transformador quando retorna ao mundo para permitir sua releitura mais crítica.

Portanto, é por meio da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, estimulada por uma curiosidade rigorosa e engajada, que se revelam os *inéditos-viáveis* – as possibilidades concretas de transformação da realidade. O desenvolvimento desses *inéditos-viáveis*, que são capazes de promover práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e emancipatórias, pressupõe um processo de autodescoberta e reconhecimento profundo do sujeito que ensina. Isso se fundamenta no princípio de que não há como desenvolver no outro aquilo que ainda não existe em você.

Por essa razão, a transformação pedagógica ancora-se no processo de autodescoberta e reconhecimento profundo do sujeito que ensina. O reconhecimento de quem somos no mundo, juntamente com a ampliação do nosso repertório histórico e cultural constituem passos essenciais para a coerência entre o ser e o fazer docente. É, portanto, no reconhecimento da diferença que se materializa o respeito na prática. Além disso, essa mudança pedagógica e ética demanda paciência e capacidade de ouvir o outro, o que inclui a reflexão profunda sobre como fazemos e pensamos a educação que defendemos. Assim, o processo de leitura crítica da realidade se consolida na escola como um espaço de participação, equidade e humanização, sustentado por essa coerência ética e pelo permanente incômodo de ser e estarmos coletivamente neste mundo.

6.2 A CONSTITUIÇÃO COLETIVA DO SABER: ESCUTA, DIÁLOGO E COMPROMISSO ÉTICO COM A INCLUSÃO

A valorização das múltiplas formas de conhecimento que circulam dentro e fora do ambiente escolar constitui uma das bases para a construção de espaços formativos dialógicos e coletivos. Ao reconhecer e respeitar a diversidade cultural e social dos sujeitos envolvidos no processo educativo, fortalece-se a consolidação de uma Formação Permanente crítica e reflexiva (Freire, 2001). Compreender o ensino sob uma perspectiva inclusiva e humanizadora exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade ética, estética e política em frente à complexidade das relações escolares (Freire, 1968).

Na EMEF Esperança, esse compromisso foi traduzido em ações concretas, em que o esforço coletivo buscava transformar os momentos formativos em processos contínuos e dialógicos. A cada quinze dias, a pesquisadora acompanhava os encontros entre a equipe pedagógica, professores de Educação Física e docentes da educação especial, assumindo uma

postura de escuta ativa, observação participante e coaprendizagem. Inspirada na abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus et al., 2014; Barbier, 2002), sua inserção visava sustentar um desejo ético de participar da fala e da escuta como práticas formativas e transformadoras.

Esses encontros, marcados por vínculos afetivos e pelo compromisso com a transformação social, reafirmam que a educação inclusiva precisa estar ancorada em uma expressão genuína de amor pelo ser humano e por sua capacidade de reescrever sua própria história (Freire, 1987). Por isso, buscava-se organizar momentos pedagógicos mais leves, horizontais e abertos ao diálogo, nos quais cada sujeito pudesse contribuir com seus saberes e inquietações. A pesquisadora intervinha apenas quando solicitada, reforçando a escuta ativa como orientadora da *práxis* formativa.

Durante um desses encontros, cujo objetivo era organizar o conteúdo de basquete previsto no planejamento quinzenal do 7º ano, o professor de Educação Física compartilhou sua intenção de iniciar o ensino dos fundamentos do arremesso e do deslocamento. No entanto, manifestou como desafio a participação de um estudante com deficiência física. Observamos, então, que o planejamento estava sendo realizado apenas entre a pedagoga e o professor de Educação Física, sem a presença de nenhum representante da equipe da educação especial. Diante disso, uma provocação foi lançada: por que a ausência dessa profissional? Essa reflexão retomava uma das *situações-limite* identificadas durante os ciclos formativos, evidenciando a importância da articulação entre os diferentes profissionais da escola como elemento essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A pedagoga, ao ser instigada, recordou-se da necessidade dessa aproximação, verbalizando:

Vou chamar a professora Silvia para nos acompanhar nesse planejamento [...] aliás essa foi uma das reclamações dos professores de Educação Física durante a formação, não é? São tantas demandas que eu já estava me esquecendo desse detalhe [...] (Diário de campo, participante Kátia. 2024).

Essa situação ilustra como as exigências cotidianas muitas vezes obscurecem a importância da colaboração no ambiente escolar. Carvalho (2022) destaca que a interação entre profissionais da educação especial e docentes de Educação Física amplia e ressignifica os conhecimentos pedagógicos sob uma ótica inclusiva. A colaboração, segundo a autora, desperta potenciais criativos que podem ser mobilizados para enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Nesse contexto, o compartilhamento de saberes, ao iniciar-se no planejamento coletivo, fundamenta-se no respeito mútuo e no reconhecimento do ser humano como agente

transformador de sua realidade. A educação autêntica, conforme Freire (1968), é um ato de amor e coragem que busca libertação e autonomia. Caso contrário, ela se tornará refém da opressão institucional, do tempo e das demandas estruturais da escola.

Durante o planejamento, surgiram dúvidas que não puderam ser respondidas de imediato, nem pelo professor nem pela equipe de educação especial, pois reconhecia-se que os estudantes também são coparticipantes do processo de inclusão. A resposta ao desafio proposto — como adaptar o conteúdo de basquete à realidade de um estudante com deficiência física — só poderia ser encontrada em diálogo com a própria turma. O professor demonstrava o desejo de iniciar a aula com a participação ativa desse estudante, expressando:

Eu queria muito que ele se sentisse parte do jogo, mesmo com as limitações, sabe? Minha ideia já é começar a aula colocando a turma de forma circular, como fazíamos na formação. Assim consigo olhar nos olhos de cada um dialogar sobre a plena participação de K.nas aulas de Educação Física. (Diário de Campo, participante Márcio, 2024).

Essa fala revela a abertura para uma prática pedagógica inclusiva construída de forma compartilhada, reafirmando o papel do diálogo como prática fundante de uma educação humanizadora. Ao valorizar a escuta e reconhecer os estudantes como sujeitos do processo educativo, o docente rompe com uma lógica hierárquica de ensino e se aproxima de uma perspectiva freireana de construção coletiva do saber, que compreende o conhecimento como algo em constante movimento e em elaboração. Como nos lembra Freire (1968), a educação dialógica pressupõe acreditar nas pessoas e compartilhar com elas emoções, saberes e esperanças. A ausência dessa interação compromete o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que impede o educador de aprender com os estudantes.

Assim, o compromisso com a inclusão não pode se restringir a adaptações pontuais e técnicas. Ela requer uma escuta sensível, atenta aos contextos, às crenças, às experiências e às vivências das pessoas com deficiência. Freire e Horton (2003, p. 212) alertam para a necessidade de “aprofundar a conexão com as massas”, o que implica garantir que todos os sujeitos estejam de fato integrados à experiência educativa.

No desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora acompanhou a execução da primeira aula planejada para o conteúdo de basquete. Momento em que foi possível observar a distância física e simbólica entre o estudante com deficiência e os demais alunos. Enquanto os outros alunos desciam pelas escadas até a quadra, o estudante, acompanhado por sua cuidadora, utilizava a rampa acessível — um trajeto mais longo. Como consequência, era o

último a chegar, e frequentemente a aula já havia começado, gerando dispersão entre os colegas e atrasos na organização inicial da aula.

Essa dinâmica revela como barreiras estruturais e simbólicas podem produzir experiências de exclusão, mesmo em contextos que se propõem inclusivos, evidenciando a urgência de práticas pedagógicas que promovam pertencimento e equidade desde os detalhes cotidianos da organização escolar (Oliva, 2016).

Destacando a importância do diálogo como elemento fundante do processo educativo e da horizontalidade nas relações pedagógicas, compreendemos que o/a professor/a não deve assumir uma posição de superioridade em relação aos estudantes, mas, ao contrário, atuar como sujeito que também aprende na interação (Oliva, 2016). Trata-se de reconhecer que o saber se constrói na partilha, na escuta e na vivência coletiva. Nesse sentido, compartilho, a seguir, parte da observação realizada durante a aula acompanhada, a qual evidencia os desafios e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas:

No momento em que os alunos se dirigiam até à quadra, percebe-se que a turma utilizava junto, com o professor, um trajeto menor até a quadra, passando pelas escadas. Enquanto isso, o estudante com deficiência, com apoio da pedagoga, desceu pela rampa de acessibilidade da escola. Um trajeto maior que o citado. Isso fez com que o estudante e a cuidadora fossem os últimos a chegar na quadra. O professor de Educação Física, por sua vez, organizava a turma em círculo enquanto aguardava a entrada do estudante Pae na aula. Em seguida, fez algumas intervenções, pois alguns estudantes que desceram pela escada se dispersaram e demoraram a chegar na quadra, tomando um tempo maior para a organização inicial da aula. Para o professor, era assim em todas as aulas com essa turma. Nesse momento, como pesquisadora e participante do processo, sinto-me à vontade para intervir e pontuo para a reflexão: '[...] inclusive, professor, eu gostaria de saber do K. como é para ele descer separado dos demais estudantes, pois também percebi que ele chegou bem depois dos demais alunos[...]'. Nesse momento, o silêncio da turma é interrompido pelo professor, que tenta explicar que o estudante tinha respaldo, pois, o trajeto da rampa era maior do que da escada, além da dificuldade da cuidadora em descer com ele. Novamente provoco a turma a pensar: 'Mas não seria melhor que todos descessem juntos, inclusive dando o apoio necessário para que K. chegasse à aula juntamente com os demais alunos/as?' [...] Neste momento, o professor coloca a mão no queixo e explica '[...] Meu Deus, turma! Como não percebemos isso antes? Nós estamos deixando o K. descer sozinho com a cuidadora! Afinal, ele faz ou não parte dessa turma? Precisamos resolver isso!' Em seguida, percebemos os entreolhares de espanto, inclusive do professor diante da situação. Então, que o professor começa a perguntar a turma qual a sugestão para resolver a questão apresentada, pois a reflexão ele propôs no início da aula para falar sobre inclusão no conteúdo de basquete, não incluía o trajeto necessário para que o estudante com deficiência chegasse à quadra. Ao mesmo tempo, notamos o sorriso do estudante K. ao ponderar: 'É só descermos todos juntos pela rampa, professor' (Diário de campo, 22-03-2024).

A situação descrita revela que o trajeto até a quadra, embora determinante para a efetivação da inclusão, não havia sido considerado no planejamento docente. Tal omissão evidencia que o compromisso com a inclusão ultrapassa os momentos formais da aula e exige

engajamento político e consciência crítica em todas as dimensões da prática pedagógica. Como nos ensina Freire (2001), a prática pedagógica é um ato político e, nesse sentido, a atuação docente deve se posicionar contra o capacitismo favorecendo uma educação inclusiva.

A Formação Permanente de professores pode atuar na elaboração dessa consciência crítica, auxiliando o/a professor/a a desenvolver uma visão mais abrangente e inclusiva de sua prática, que extrapole o tempo e espaço da aula e considere a totalidade da experiência do estudante (Bahia, 2016). Inicialmente, o incômodo do professor dizia respeito à dispersão dos estudantes no início da aula. No entanto, nem ele nem a turma haviam percebido que o estudante com deficiência também se atrasava — não por desinteresse, mas por estar fisicamente separado do grupo, realizando um trajeto mais longo. A fragmentação da percepção, nesse caso, impediu a compreensão da totalidade da realidade vivida, como nos adverte Freire (1968), ao afirmar que a realidade é composta por partes interdependentes, em constante e dinâmica interação.

Compreender criticamente essa totalidade implica considerar todos os elementos envolvidos na experiência educativa, inclusive o trajeto até o local da aula. A exclusão do estudante, que se iniciava antes mesmo da chegada à quadra, pode ter contribuído para sua resistência em participar das atividades propostas. Essa hipótese foi reforçada em diálogo com a cuidadora, que compartilhou uma fotografia na qual o estudante aparece observando de longe a aula, sem demonstrar disposição para se integrar ao grupo. Tal imagem materializa simbolicamente os efeitos da exclusão cotidiana que, muitas vezes, passam despercebidos no fazer docente.

Figura 7— O estudante K anteriormente nas aulas de Educação Física



Fonte: Registro realizado pela autora (2024).

Com base na perspectiva teórica de Mahl (2016), a persistente resistência do estudante à participação nas atividades propostas, mesmo diante dos convites realizados pelo coletivo escolar, deve ser analisada para além da mera indisposição individual. Tal comportamento evidencia que sua exclusão carregava implicações simbólicas profundas, que iam além da ordem física e repercutiam diretamente em seu afastamento do processo educativo. A recusa em se integrar, interpretada por Mahl (2016) como uma postura reativa, expressa de forma silenciosa os efeitos deletérios de uma trajetória escolar atravessada pela negação do direito à presença plena e significativa.

Desse modo, a dificuldade de pertencimento e o distanciamento do aluno são resultados diretos da internalização de estigmas e dos impactos de vivências anteriores marcadas por olhares capacitistas e práticas pedagógicas excludentes, reforçando que o desafio da inclusão reside na superação das barreiras atitudinais e históricas que a escola, inadvertidamente, perpetua (Araújo, 2024).

Nesse contexto, destacamos a centralidade da amorosidade (Freire, 1996) e do olhar sensível (Barbier, 2002) como elementos essenciais nas múltiplas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, especialmente na promoção de práticas inclusivas. Na perspectiva freireana, a amorosidade ultrapassa o campo das emoções; ela se constitui como uma atitude ética e política que se materializa na prática pedagógica, por meio do diálogo, do respeito e da escuta ativa. Trata-se, portanto, de uma expressão concreta do compromisso com a construção coletiva do conhecimento, conferindo sentido e humanidade ao ato de educar (Freire, 1996).

Assim, a inclusão educacional, quando concebida sob o prisma da amorosidade, um conceito central na pedagogia de Paulo Freire, demanda dos educadores mais do que a

competência técnica e a eficiência metodológica. Conforme defendido por Salles et al. (2024), uma formação humaniza o incentivo ao professor/a em assumir uma postura crítica e reflexiva perante a complexa realidade escolar. Isso implica reconhecer a escola como um espaço de encontros e diálogo, onde o movimento dialético entre prática e reflexão sobre essa prática, as experiências de vida e as histórias individuais dos sujeitos se entrelaçam no processo de ensino-aprendizagem. É nesse entrelaçamento ético e afetivo, profundamente ancorado nos princípios freireanos, que se fortalecem os laços sociais e se constrói uma *práxis* educativa capaz de promover a humanização de todos os envolvidos, transformando a inclusão em um projeto coletivo e emancipatório (Freire, 1996).

Dessa forma, o ambiente escolar passa a configurar-se como um espaço de convivência, em que o ato de educar entrelaça-se indissociavelmente ao ato de acolher — dimensão que se materializa de forma concreta no episódio vivenciado durante uma aula subsequente com a mesma turma:

No segundo dia de aula, com a mesma turma, percebemos um movimento bem mais alegre e inclusivo. Os estudantes desceram todos pela rampa, juntamente com o aluno com deficiência. O professor e a cuidadora acompanharam a descida. Não foi notada dispersão de nenhum dos alunos/as e o estudante K fez questão de adentrar ao espaço da quadra auxiliado por um colega de turma. Observamos que outros estudantes se aproximam dele no contexto de aula. O conteúdo planejado foi desenvolvido de forma que todos os alunos participassem com alegria daquele momento de aula e vivenciassem o conteúdo basquete de forma lúdica. O professor pergunta no início da aula quem já havia jogado basquete. O primeiro a responder foi K. afirmando que nunca. O professor propõe, então, que a turma vivenciasse diferentes possibilidades de arremesso em direção à cesta de basquete. A aula seguiu com a participação efetiva de K., inclusive, acertando um dos arremessos e comemorando com os colegas de turma, conforme nos revelam as imagens a seguir (Diário de Campo, 02-04-24).

Figuras 8 — A inclusão de K. nas aulas de Educação Física:



Fonte: Registro realizado pela autora (2024).

Esse episódio ilustra, com clareza, a potência da *práxis* pedagógica inclusiva e os efeitos da Formação Permanente vivenciada pela equipe escolar. O gesto de descer juntos pela rampa, antes uma ação fragmentada e solitária, transformou-se em símbolo materializado nas práticas cotidianas de convivência, ensino e aprendizagem.

Nesse movimento, a contribuição de Paulo Freire (1968, 1979, 1992, 1996) torna-se fundamental para compreender a complexidade das relações que permeiam a formação docente e a construção de uma escola inclusiva. Para o autor, a prática educativa crítica exige a superação da lógica bancária do ensino em todas as suas dimensões, além da adoção de uma postura ética, política e amorosa diante do outro. Trata-se de reconhecer que a inclusão não é um favor, mas um direito; não é uma tarefa individual, mas um compromisso coletivo que se realiza na ação concreta.

No entanto, é imprescindível destacar que a eficácia das experiências vivenciadas pelos profissionais envolvidos em processos formativos só se confirma na *práxis* cotidiana, um princípio que ressoa com as conclusões de Moraes (2021). Em sua tese, a autora evidencia que o sucesso da inclusão escolar depende da reflexão crítica e da consolidação prática dos saberes. Sob uma perspectiva crítica e inclusiva, evidencia que a Formação Permanente deve, portanto, reverberar nas práticas pedagógicas diárias, transformando-as à luz de uma escuta atenta e do diálogo com as singularidades presentes no espaço escolar. Moraes (2021) aponta que o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre professores/as (como Educação Física e educação especial) é um caminho fundamental para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade na experiência docente, fortalecendo a confiança dos educadores em atuar em contextos inclusivos. Nesse sentido, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas não pode se restringir à adequação de conteúdos ou métodos, mas deve considerar, de forma central, as relações humanas que estruturam o ambiente escolar. Conforme enfatizam Sá et al. (2017), é na superação de atitudes capacitistas, na interação entre os sujeitos – uma dimensão fundamental também para Moraes (2021) – que o processo educativo se torna significativo.

Além disso, ao estender essa reflexão aos próprios estudantes, oportunizamos a todos o acesso ao conhecimento e a possibilidade de atuar na transformação de sua realidade. Como reforçam Sá et al. (2017), é preciso investir em propostas que promovam a aproximação entre os estudantes, viabilizando novas formas de educar na diferença e, assim, consolidando o direito de participação de cada indivíduo no ambiente escolar.

6.3 O SEMINÁRIO FINAL E A CONSCIÊNCIA DO INACABAMENTO HUMANO

A trajetória formativa desenvolvida na EMEF Esperança evidenciou que a mentalidade inicial de um educador não é estática, mas passível de transformação contínua à medida que se entrelaça com múltiplas experiências, saberes e contextos. O ato de ensinar e aprender, sob essa perspectiva, é um processo coletivo, sustentado pelo diálogo e pela valorização das diversas identidades que compõem o espaço escolar (Freire, 1968, 1996).

O conceito de inacabamento humano, central no pensamento de Paulo Freire (1968), permeia a própria concepção de Formação Permanente e de práticas inclusivas. Compreendido como condição ontológica dos sujeitos, o inacabamento remete à ideia de que estamos sempre em processo de construção, o que exige abertura ao novo, disposição para o diálogo e compromisso com a transformação individual e coletiva.

Essa visão do professor como um ser inacabado e em contínua (trans)formação é primordial para combater os mecanismos de exclusão no ambiente escolar, tema central da tese de Fonseca (2014). Em sua análise sobre a Formação de Professores de Educação Física e seus desdobramentos nos processos de inclusão/exclusão, a autora demonstra que a superação das práticas excludentes, muitas vezes mascaradas por uma formação inicial focada em aspectos biologizantes ou de rendimento, depende justamente de um processo formativo que mobilize a análise crítica da *práxis*.

Dessa forma, a Formação Permanente e o percurso formativo proposto pelo coletivo-aprendente, como o seminário final, que exige reflexão, torna-se o espaço vital onde a condição de inacabamento se manifesta. Ela impulsiona o docente a questionar as culturas, políticas e práticas instituídas, tal como proposto por Fonseca (2014), para que as ações pedagógicas não apenas acolham a diversidade, mas também a tomem como motor de um desenvolvimento profissional ético e politicamente engajado na luta contra a exclusão. O inacabamento humano, portanto, é o fundamento filosófico que exige o compromisso com uma Formação Permanente que, na perspectiva de Fonseca (2014), seja capaz de produzir desdobramentos efetivamente inclusivos na escola.

Essa articulação entre reflexão e ação é essencial para evitar tanto o ativismo sem sentido, quanto o intelectualismo desvinculado da realidade. A prática pedagógica transformadora demanda, assim, a unidade dialética entre teoria e prática, razão e sensibilidade, planejamento e improviso, escuta e fala, configurando-se como uma educação como prática de liberdade (Freire, 1968). A partir desse entendimento, emergiu do próprio grupo a proposta de partilhar a experiência formativa com os demais professores da escola, ampliando os horizontes da formação e envolvendo novos sujeitos no processo.

O seminário final foi concebido como um espaço de democratização da palavra e de expressão da coletividade, à luz dos princípios do círculo de cultura (Freire, 1967). Nesse espaço dialógico, os chamados *inéditos-viáveis* — alternativas libertadoras possíveis e construídas a partir da experiência vivida — começaram a emergir como proposições concretas para a construção de uma escola inclusiva, ética e humanizadora (Freire, 1967, 1979, 1996).

Concordando com Nóvoa (2001), defendemos que a escola pode e deve ser o *locus* da formação docente, desde que os professores assumam esse espaço como um território fértil para a investigação e para o enfrentamento crítico dos desafios educacionais. Para tanto, foi necessário reconhecer e potencializar os saberes-fazeres dos profissionais como sujeitos de conhecimento, capazes de construir coletivamente caminhos para a inclusão.

O seminário, organizado em articulação com a gestão da escola — que inicialmente apresentou resistência, mas posteriormente reconheceu a relevância da iniciativa —, contou com a presença de docentes, representantes do Conselho Escolar e estudantes. A realização do evento na sala de multimídias da escola representou uma conquista importante, sobretudo em uma escola marcada pela escassez de espaços para o diálogo e a construção coletiva.

Ao considerar o inacabamento como traço da condição humana (Freire, 1968), o grupo compreendeu que o processo formativo não se encerrava em si, mas abria possibilidades para novos aprendizados, que extrapolavam as fronteiras da Educação Física e da educação especial. Mesmo diante de uma política municipal que prevê formações periódicas vinculadas ao calendário de planejamento, foi possível perceber que muitas dessas ações acabam por se desconectar da realidade concreta vivida nas escolas. Em diversos momentos, tais formações se esvaziam de sentido, sendo reduzidas a meros cumprimentos formais de agenda, sem provocar impactos significativos na prática pedagógica.

A existência de políticas municipais que preveem Formação permanente, embora essencial, frequentemente se depara com a crítica de que tais ações se desconectam da realidade concreta vivida nas escolas, esvaziando-se de sentido e sendo reduzidas a um mero cumprimento formal de agenda. Essa inferência coaduna-se com uma das barreiras relevantes identificadas por Bahia (2016) em sua tese "Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar: contribuições para a prática pedagógica". O autor reconhece que, apesar do potencial positivo da Formação Permanente para a prática pedagógica, a sua eficácia é minada quando fatores como a desconexão com o cotidiano e a sobrecarga de trabalho docente se manifestam.

Foi justamente diante desse cenário de ineficácia das formações desvinculadas que emergiu, por parte do coletivo-aprendente, a proposta de criação de um espaço próprio de Formação Permanente. Essa iniciativa, que partiu da escuta das demandas locais e buscou a articulação entre teoria e prática a partir dos desafios vivenciados, representa a materialização do que Bahia (2016) defende: a necessidade de uma Formação Permanente que tenha a prática pedagógica como centralidade de todo o processo formativo. Nesses encontros, a denúncia das dificuldades e contradições presentes no fazer docente cedeu lugar ao anúncio de novas e outras formas de atuação, ação e transformação, confirmando que a formação, para ser transformadora, precisa estar intrinsecamente ligada e ser retroalimentada pela experiência docente em exercício.

O seminário final, concebido como parte desse movimento formativo, teve duração aproximada de três horas e foi estruturado em três momentos distintos. Cada um deles foi pensado em consonância com os princípios freireanos e com os pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa (Jesus et al., 2014; Barbier, 2002), reafirmando a centralidade da escuta sensível, da problematização crítica e da construção coletiva de saberes no processo de formação docente voltado à inclusão.

O percurso formativo foi inaugurado com o momento denominado de Identidades, concebido como um círculo de cultura (Freire, 1967) para estabelecer a horizontalidade do diálogo e a centralidade da experiência docente. A proposta inicial convidou cada participante a tecer uma reflexão sobre suas trajetórias e percepções a partir de três questões geradoras – *Quem somos? Como enxergamos a escola? O que queremos quando falamos em inclusão?* – culminando na manifestação de uma palavra ou frase que os representasse como professores na Escola Esperança.

Ao mobilizar a escuta atenta, a partilha de vivências e a problematização dos sentidos atribuídos à prática, essa dinâmica inicial objetivou, de forma intencional, desnudar o chão da escola, as dificuldades e os anseios em relação à inclusão. Tal metodologia é estratégica, pois, como ressaltam Nepomuceno et al. (2019), o círculo de cultura, ao ser incorporado a processos formativos, destaca seu caráter participativo, dialógico, problematizador e favorece a aproximação à espiralidade da pesquisa-ação defendida por Franco (2005) e Barbier (2002). Para esses autores, esse movimento constitui um componente qualitativo essencial, cuja dimensão ética e política garante o momento de reflexão sobre a prática (ação). Ainda segundo eles, articula os princípios dialógicos e participativos necessários para que a formação se torne um processo permanente de investigação e intervenção na realidade concreta.

O segundo momento, foi denominado de Ressignificação das Palavras. Com base nas expressões do primeiro momento, o grupo aprofundou a reflexão à luz de categorias freireanas como *dialogicidade*, *conscientização*, *práxis*, *amorosidade*, *politicidade*, *autonomia*, *utopia* e *inédito-viável* (Freire, 1967, 1968, 1992, 1996). A partir de exemplos concretos vivenciados nas aulas de Educação Física, muitos dos quais revelavam práticas excludentes — ainda que não intencionais —, foi possível identificar os limites de uma prática pedagógica não problematizada. A ausência de problematização, por sua vez, contribuiu para a naturalização de comportamentos e expressões que perpetuam desigualdades e reforçam barreiras atitudinais, estruturais e simbólicas, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência ou em outras situações de vulnerabilidade (Freire; Horton, 2023).

No terceiro momento, denominado de Impacto e Síntese, foi exibido um vídeo sobre capacitismo que havia sido utilizado durante a formação. A iniciativa de retomá-lo partiu do professor Márcio, que expressou como esse recurso audiovisual provocou uma mudança significativa em sua compreensão sobre inclusão:

Fiz questão de trazer esse vídeo, porque mexeu muito comigo, quando trouxeram para a formação. Fiquei pensando o quanto tentamos impor determinados padrões e expressões culturais que saem espontaneamente e que magoam e ferem quem possui deficiência. Mas isso só aprendi aqui, no coletivo, e da forma como trouxeram na época [...] talvez até já tenha até ouvido falar em algum curso, mas não dei importância ou não me fizeram refletir a respeito [...] (Professor Márcio, 2024).

A fala do professor reforça a importância de procesos formativos significativos, que considerem os/as professores/as como sujeitos da aprendizagem, e não meros receptores de conteúdos. É essa crítica que Freire (1997) faz aos “pacotes pedagógicos” que desconsideram o contexto e sufocam a criatividade docente. Nas palavras do autor:

O curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (Freire, 1997, p.12).

Na Formação Permanente, o conhecimento é concebido como um processo coletivo, ancorado na realidade concreta dos/as professores/as como protagonistas de sua própria

trajetoria formativa. Foi exatamente a reflexão no coletivo, que fez com que o professor Márcio conseguisse perceber que sua prática estava na “contra-mão” de uma proposta inclusiva, mesmo tendo um currículo formativo voltado para a perspectiva da inclusão, como podemos confirmar em seu relato:

Venho de uma formação inicial com uma boa base sobre inclusão. Mas quando cheguei aqui percebi que estava na contra-mão do que aprendi, pois, não conseguia colocar em prática o que vi na teoria. Mas isso porque eu não exercia consciência crítica sobre minha ação e só agora percebo o quanto esse momento foi importante para mim. (Prof. Márcio - Diário de Campo, 2024).

Encerrando o seminário, a professora Fabiana Zanol provocou o grupo com a seguinte questão: *como podemos materializar momentos formativos como este no cotidiano da escola?* A resposta não foi direta, mas os relatos revelaram que o trabalho colaborativo, construído a partir da escuta e da partilha, representa um caminho viável para que a formação deixe de ser um evento pontual e se torne uma prática institucionalizada:

Esse foi um dia de muito aprendizado. Não sei como eternizar isso com a correria do dia a dia, mas, sem dúvidas, expectativas foram criadas a partir do momento que fui ouvida e a partir da materialização dessa formação e da colaboração dentro da escola. (Prof. Sílvia, Diário de Campo, 2024).

Ao assumir o trabalho colaborativo como estratégia formativa, a escola passou a oferecer novas condições para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, articulando planejamento coletivo, reflexão crítica e ações pautadas na amorosidade e no respeito às diferenças. Nesse ambiente, os *inéditos-viáveis* tornaram-se materialização de alternativas possíveis, fruto da experiência coletiva e do reconhecimento de que educar é, também, um ato político e transformador (Freire, 1992, 1996).

Foi no âmbito do seminário, que notadamente fortaleceu-se a compreensão de que o conceito de inacabamento humano, conforme proposto por Freire (1979), constitui o motor essencial do processo educativo. Ao refletirem coletivamente sobre suas trajetórias e compartilharem experiências, os participantes reafirmaram a necessidade de uma educação alicerçada no diálogo, na humildade para aprender com o outro e na curiosidade como princípio orientador. Em consonância com a pedagogia problematizadora de Freire (1968), ressaltamos que a formação docente deve romper com a lógica da mera transmissão de conteúdos, abrindo caminho para a construção de uma prática educativa libertadora, comprometida com a transformação crítica e emancipatória do mundo.

Os círculos formativos, inspirados no círculo de cultura (Freire, 1963) e alinhados à perspectiva de Coimbra (2021 p.171), ao destacar que “[...] o jeito de pensar docente inicial

modifica-se, pois incorpora os jeitos de pensamentos docentes, no plural, com gentes, com utopias verdadeiras na construção de um grupo que pretende viver a coerência”, revelaram-se espaços potentes de formação e de estabelecimento de vínculos afetivos e políticos. Essa formação coletiva possibilitou a ressignificação das práticas pedagógicas e a reinvenção da escola como um lugar de inclusão e compromisso ético.

Essa formação coletiva, sustentada por uma aproximação colaborativa entre a universidade e a escola por meio da pesquisa-ação (Jesus, Effegen, Vieira, 2014; Barbier, 2002) foi acolhida de forma positiva pelos docente, que reconheceram o potencial dessa parceria para o fortalecimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Nesse contexto, emergiu a proposta de constituição de um grupo de estudos no interior da escola, com o apoio da pesquisadora, como espaço contínuo de reflexão e produção de saberes. Tal iniciativa reforça o movimento de ressignificação das práticas docentes e de reinvenção da escola como um lugar de inclusão, diálogo e compromisso ético: *“Essa formação é uma oportunidade para que possamos voltar a estudar. Que tal um grupo de estudos? (Pedagoga Kátia, Diário de Campo, 2024).*

Como resultado, o ambiente escolar se fortaleceu, permitindo que valores como a empatia, a amorosidade e a solidariedade — tão caros a Freire (1996) e essenciais para a humanização — prevaleçam e sustentem a constituição coletiva de uma educação humanizadora e inclusiva, capaz de responder à dignidade de todos os seus membros.

7 CONSIDERAÇÕES DESTE ESTUDO: TRAVESSIAS DE UM CAMINHAR INACABADO

Encerrar esta tese seria, de certo modo, negar sua própria essência. O que aqui apresentamos não é um ponto final, mas um ponto de travessia, um ensaio de continuidade em que cada reflexão germina outras possibilidades. Como nos lembra Freire (1996), somos seres inconclusos chamados a aprender e a nos reinventar continuamente no encontro com o outro e com o mundo. Assim, este trabalho não se fecha em certezas, mas se abre em esperanças: esperanças de que a Formação Permanente de professores/as continue a se reinventar a partir da diferença e das resistências que habitam o cotidiano escolar.

No caminhar desta escrita, reafirmamos a defesa de uma formação docente que reconheça e celebre a diversidade como dimensões indissociáveis das práticas educativas. Pensar o cotidiano escolar e a formação de professores/as sem considerar esses atravessamentos seria perpetuar silêncios históricos e naturalizar desigualdades que a educação crítica precisa denunciar e transformar.

Dito isso, recordamos que este estudo buscou compreender e problematizar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002, 2004; Jesus; Vieira; Effgen, 2014), os avanços, desafios e desdobramentos de um processo formativo construído coletivamente no contexto escolar. Mais do que um procedimento metodológico, tratou-se de um movimento dialógico, ético e político, orientado pela escuta, pela partilha e pela reflexão crítica entre os sujeitos históricos em formação. A pesquisa envolveu professores de Educação Física e demais profissionais da Educação de uma escola pública do município de Cariacica/ES, concentrando-se na promoção de ações inéditas, viáveis e inclusivas na formação docente e nas aulas de Educação Física.

O percurso desta tese, culminando na análise do papel do Seminário Final e da Consciência do Inacabamento Humano (Freire, 1992, 1996), permitiu confirmar a hipótese central: a Formação Permanente de professores/as, concebida como um processo coletivo, crítico e contextualizado no cotidiano escolar, potencializa o engajamento e a efetividade das práticas pedagógicas, especialmente no campo da inclusão. Os círculos formativos e os processos dialógicos desenvolvidos não se limitaram a transferir conhecimentos, mas operaram uma transformação na cultura da escola, avançando em direção a uma educação inclusiva, contextualizada e orientada pela realidade vivida pelos/as educadores/as.

Desde o início, o estudo não se limitou a responder somente a objetivos predefinidos; ele se propôs a tensionar concepções e práticas por meio do diálogo e da reflexão. O percurso revelou tanto as potências inerentes ao coletivo docente quanto os limites estruturais impostos por modelos de formação ainda fortemente influenciados pelo tecnicismo e pela lógica bancária (Freire, 1996; Franco, 2005). Essa lógica, ao reduzir a docência a procedimentos normativos e "receitas prontas", desconsidera a complexidade da realidade escolar e a incompletude inerente ao ser humano, configurando uma *situação-limite* expressa pelo sentimento de impotência, pela percepção da falta de preparo e pela reprodução de práticas pedagógicas padronizadas, incapazes de responder à diversidade. Desse modo, a formação tradicional, fragmentada e descontextualizada, reforçava esse limite, perpetuando um ciclo em que o/a professor/a não se reconhecia como capaz de ensinar a todos. Nesse contexto, a exclusão, tornava-se a barreira histórica e concreta que impedia o/a professor/a de exercer plenamente sua vocação ontológica de "ser mais" (Freire, 1968).

Os círculos formativos emergiram nesse cenário de tensões não como uma imposição metodológica, mas como um espaço de escuta sensível e problematização (Freire, 1996; Barbier, 2002), configurando-se como uma estratégia político-pedagógica importante. O primeiro e o segundo círculo formativo atuaram como um momento de desvelamento da realidade (Freire, 1968), expondo práticas excludentes que se naturalizavam no cotidiano.

Contudo, esse movimento não está isolado. Ele ocorre diante das expressões persistentes de autoritarismos no contexto escolar, manifestadas, por exemplo, na centralização de decisões por parte da gestão e na desvalorização do saber docente que estava sendo constituído pela formação em contexto. Nesse sentido, o coletivo resiste e permanece imerso em um processo contínuo e dialógico de aprendizado, voltado também à constituição da democracia no ambiente escolar, compreendido como uma prática social cotidianamente atravessada por resistências históricas (Libâneo, 2014)

Ao propormos conhecer e problematizar o perfil formativo dos profissionais envolvidos, observamos um movimento potente: as distâncias profissionais foram atenuadas pela constatação de aproximações *nas situações-limite* que emergiam do coletivo. Esse reconhecimento mútuo da crise (a codificação da realidade) permitiu que o coletivo, antes fragmentado, se reconhecesse na mesma luta pela transformação das estruturas de exclusão.

A leitura crítica da realidade mediada pelos Círculos de Cultura (Freire, 1968), denominados, nesta tese, de círculos formativos, desvelou a profundidade das contradições presentes no cotidiano escolar. Tornou-se evidente nas *situações-limite* que a força do modelo médico da deficiência (MMD) e do capacitismo estrutural, ainda se impõe como obstáculo

silencioso à plena participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Essas barreiras não se manifestam apenas nas práticas pedagógicas, mas também nas estruturas institucionais e na cultura da escola.

O desafio, então, intensifica-se quando a gestão escolar opera sob uma ótica centralizadora, afastando-se do diálogo com o coletivo docente e desconsiderando a formação como um direito e uma necessidade compartilhada. Tal postura reflete a importação de modelos gerenciais que, como adverte Libâneo (2016), tendem a esvaziar o sentido político e emancipador da gestão democrática, reduzindo-a à busca por eficiência técnica e ao cumprimento de metas externas. Em contrapartida, a perspectiva freireana convida a ressignificar a gestão e a formação docente como atos políticos e humanizadores, em que a escuta, o diálogo e a participação se tornam fundamentos da inclusão e da transformação social.

Assim, o processo contínuo e dialógico de aprendizado do coletivo se configura como uma resistência política em frente à tecnificação e à centralização. A luta contra o autoritarismo no nível microescolar integra-se à resistência mais ampla contra a macropolítica de desfiguramento, conforme analisado por Libâneo (2016). Os círculos formativos afirmam-se como o *locus* da *práxis* necessário para desnaturalizar as práticas excludentes, tornando-se espaços vivos de saber saber, reflexão crítica e gestão política partilhada. É nesse entrelaçamento de diálogo, ação e esperança que a escola se reafirma não como mero lugar de reprodução, mas como terreno de transformação permanente, em que a formação docente e a *práxis* inclusiva permanecem em desenvolvimento.

O diálogo permitiu reconhecer que, muitas vezes, a inclusão se restringia a um movimento simbólico, pontual e desvinculado de uma intencionalidade pedagógica contínua. Essa superficialidade, alinhada à ausência do diálogo horizontal na proposição de práticas, favorecia a exclusão especialmente nas aulas de Educação Física. A superação dessa *situação-limite*, gerada a partir da formação em contexto, encontrou incentivo na Consciência do Inacabamento Humano (Freire, 1968). Ao assumir-se como um ser inacabado (Freire, 1968), o coletivo desnaturalizou a exclusão. O sentimento de "não saber o que fazer" não foi mais interpretado como uma falha individual, mas como um convite à pesquisa e à invenção coletiva. Diante disso, o processo formativo revelou-se essencial para que aquele coletivo pudesse, a partir do pensamento crítico (Freire, 1996), redefinir esses desafios e inaugurar um momento inédito e viável no contexto da EMEF Esperança: o da reflexão.

Os círculos formativos e os Seminários Finais foram significativos nesse processo, pois promoveram a reflexão coletiva sobre as práticas, permitindo que a realidade da exclusão fosse criticamente decifrada. Esse momento revelou que as barreiras não eram inerentes aos

estudantes, mas sim às metodologias e à estrutura engessada da escola, abrindo caminho para o reconhecimento da viabilidade da transformação e do trabalho coletivo entre pesquisa e ação.

Com as *situações-limite* criticamente percebidas pelo coletivo docente, emergiu o horizonte do *inédito-viável*: a possibilidade real de ressignificar a escola na perspectiva da inclusão a partir de uma *práxis* renovada. O *inédito-viável*, longe de ser mera utopia ingênua, constituiu-se como o sonho transformado em projeto concreto, solidamente alicerçado na ação coletiva e na aproximação da universidade com o contexto escolar. Foi nesse novo projeto que a Formação Permanente se materializou, resultando em um coletivo engajado no qual a formação devolveu a autonomia e o sentido ético-político da profissão (Freire, 1968,1992,1996), reafirmando que a inclusão e a transformação da prática escolar se processam na intersecção entre reflexão crítica, ação coletiva e compromisso com a diferença.

Mais do que simplesmente cumprir objetivos acadêmicos, esta pesquisa gerou um coletivo de afetos capaz de desenvolver e recriar práticas flexíveis, nascidas da reflexão sobre o seu próprio contexto e transformando, ativamente, a exclusão em acolhimento nas aulas de Educação Física. O principal *inédito-viável* desta tese manifesta-se, em essência, como uma pedagogia que tece processos inclusivos no chão da escola, orientada pelo diálogo e pelo inegociável compromisso ético-político com a dignidade de todos os estudantes (Freire, 1968, 1996).

Os resultados problematizados em um seminário final, ao término do processo de pesquisa-ação colaborativa, consolidam achados relevantes para a área de Educação Física e da Formação de Professores/as. Entre eles, destacam-se: o protagonismo docente e a crítica ao modelo bancário de formação; a ressignificação do conceito de inclusão; o enfrentamento do capacitismo no contexto escolar; e a constituição do/a professor/a como intelectual transformador. Ao se engajarem no diálogo e na reflexão crítica, conforme proposto pela pesquisa-ação, os sujeitos envolvidos puderam reconhecer-se como inacabados e, justamente por isso, abertos à mudança (Jesus; Vieira; Effegen, 2014).

Esse reconhecimento reafirma que a Formação Permanente de professores/as, desenvolvida no cotidiano escolar, se configura como um espaço de investigação e ação crítica, no qual o docente, em diálogo com outros sujeitos e com a própria realidade, reflete sobre os desafios e possibilidades de sua prática. Inspirada no pensamento freireano, essa formação não ocorre em momentos engessados ou pontuais; pelo contrário, desenvolve-se como um movimento processual, que se renova continuamente à medida que o/a professor/a se propõe dialogar, problematizar, refletir e resistir a opressões, tecendo e reconfigurando possibilidades

de transformação que, embora ainda inacabadas, abrem caminhos para uma educação ética, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Esse percurso formativo confirmou que a busca por uma formação permanente de professores/as, na perspectiva da inclusão, ultrapassa ajustes superficiais ou meras adequações curriculares. Demanda, assim, uma revisão profunda de valores, concepções e modos de agir, apontando para a urgência de consolidar uma escola que não apenas acolha a diferença, mas também celebre e a reconheça como elemento constitutivo de sua própria razão de ser (Sá et al., 2025).

Ao invés de uma formação imposta externamente, baseada em "receitas pedagógicas" descoladas da realidade (Gadotti, 2009), o movimento adotado possibilitou que as reflexões e as propostas pedagógicas emergissem das necessidades concretas e singulares do contexto escolar. O enfrentamento da exclusão, compreendida como um "processo sutil e dialético" (Sawaia, 2011), exigiu a leitura crítica da realidade dos/as docentes (Freire, 1996). Nesse movimento dialógico, tornou-se necessário reconhecer que não apenas os limites históricos, políticos e estruturais permeiam a formação de professores/as, mas também que essa formação se consolida, se renova e se transforma no cotidiano escolar, reforçando o protagonismo do/a docente como agente de criação, reflexão e resistência.

Ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica (Barbier, 2002; Jesus et al., 2014) como metodologia e Paulo Freire como base teórica, o estudo transformou-se em um movimento de encontro, escuta e reivenção. A práxis – essa reflexão crítica que nasce do fazer e retorna a ele – foi solo fértil onde germinaram novas compreensões sobre o ser e o agir docente. delineando um processo formativo no qual a *práxis* – reflexão crítica sobre a ação – se tornou o motor do aprendizado e da transformação docente. A formação, tecida no coletivo, permitiu que professores/as de Educação Física e demais profissionais da escola olhassem para suas práticas com estranhamento e coragem. Ao problematizar a racionalidade técnica que reduz o ensino a procedimentos e fragmenta o saber (Franco, 2015, 2016), abriram-se brechas para o *inédito-viável*, para a criação de sentidos que escapam à lógica do controle e se enraízam na ética do cuidado, do afeto e da justiça.

Os resultados, mais que constatações, são convites: convites para que os educadores deixem de ser executores de receitas e se reconheçam como sujeitos históricos, cognitivos, afetivos e sociais, capazes de sonhar e de reinventar o cotidiano. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser vista apenas como cumprimento legal para ser compreendida como movimento de reconfiguração social que acolhe e celebra a diferença, ressignificando a função social da

escola (Sá et al., 2017). Assim, o percurso formativo revelou-se travessia: movimento que não finda, mas se reinventa em cada reencontro.

Outro achado central desta investigação refere-se ao papel do diálogo e da problematização como fundamentos para processos formativos emancipatórios. A perspectiva freireana (Freire, 1968), por meio do círculo formativo, mostrou-se essencial para garantir o protagonismo docente, na medida em que a formação se constituiu a partir das *situações-limite* vivenciadas na prática escolar, especialmente no enfrentamento dos desafios relacionados com a inclusão do público-alvo da educação especial (Pae) nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, a formação permanente contra-hegemônica defendida nesta tese iniciou o movimento de ruptura com o modelo bancário formativo instaurado, favorecendo o despertar da curiosidade, do desejo pelo conhecimento permanente e da construção de uma *práxis* crítica, em contraposição a uma educação passiva e excludente (Freire, 1996; Araújo et al., 2024). Ensinar e aprender para o coletivo se tornaram, então, atos de esperança. Um esperançar freireano em que o sonho de uma escola justa e que respeite as diferenças se anuncia não como utopia distante, mas como um movimento cotidiano.

Do ponto de vista da inclusão, destacamos a participação colaborativa entre professores/as de Educação Física e profissionais da educação especial na elaboração de estratégias pedagógicas, sobretudo na resistência à lógica excludente e capacitista, inicialmente identificada como *situação-limite* no contexto da formação. Tal colaboração não apenas ampliou o repertório metodológico do coletivo, mas também fortaleceu a construção de práticas mais democráticas e coerentes com a realidade dos estudantes.

Outro aspecto relevante emergiu ainda das problematizações em torno do conceito de inclusão. Inicialmente, os/as professores/as reproduziam uma compreensão ainda limitada, atravessada por práticas capacitistas que, embora bem-intencionadas, mantinham o estudante com deficiência em um lugar de inferioridade. Contudo, a partir da reflexão crítica desencadeada pela formação em contexto, o grupo passou a reconhecer o capacitismo como obstáculo estrutural à inclusão escolar, provocando mudanças atitudinais importantes, como a não aceitação de frases capacitistas no ambiente escolar. Desse processo resultou o reconhecimento do estudante com deficiência como sujeito de direitos e de possibilidades, deslocando o olhar da deficiência para as potencialidades e contribuindo para a constituição de uma escola mais justa e inclusiva (Araújo et al., 2024).

Todo esse movimento trouxe anúncios e denúncias, nas quais a problematização foi fundamental para a materialização dos princípios anunciados e colaborou, igualmente, para o

despertar da consciência crítica dos/as educadores/as, ao permitir a compreensão da exclusão como fenômeno sócio-histórico, e não como uma fatalidade individual ou naturalizada. Nesse percurso, os/as professores/as foram impulsionados/as a se engajar em uma luta mais ampla por justiça social e equidade, ao assumir o trabalho colaborativo como estratégia formativa, articulando suas práticas pedagógicas a marcos internacionais que orientam políticas e ações inclusivas, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

No campo específico da Educação Física, esta tese oferece uma contribuição significativa ao evidenciar que a Formação Permanente, quando pautada na reflexão crítica e coletiva, é a alternativa contra-hegemônica à lógica mercadológica e ao foco exclusivo no rendimento físico/biológico que ainda marca a área (Milani et al., 2021).

No âmbito da formação permanente, a pesquisa demonstrou que é possível – e necessário – propor práticas que valorizem a diferença em vez de hierarquizar capacidades, promovendo experiências educacionais inclusivas e anticapacitistas sob uma perspectiva interseccional. A implicação do/a pesquisador/a coletivo (Barbier, 2002), ao articular dimensões histórico-existenciais e estrutural-profissionais, reforça a natureza psicoafetiva e política da pesquisa-ação.

Como legado, nossa investigação revela que, apesar dos desafios que o cotidiano escolar nos impõe, como a falta de tempo/espço para o planejamento coletivo, é possível promover, no micro, processos de Formação Permanente que mobilizam os docentes para uma leitura crítica de sua própria realidade. A chave para essa transformação reside na adoção de um processo formativo pautado na dialogicidade e na reflexão crítica sobre a *práxis* — um espaço onde teoria e prática se entrelaçam de forma horizontalizada (Freire, 1968, 1992, 1966). A formação, quando vivida de forma coletiva e implicada, converte-se em prática de liberdade marcada pela humanização, pela escuta sensível e pelo compromisso com a justiça social (Freire, 1996).

A certeza freireana do inacabamento (Freire, 1992) orienta as perspectivas abertas por esta tese. O percurso investigativo não se encerra aqui, mas inaugura novos caminhos para a consolidação de práticas inclusivas. Entre eles, destacam-se: a ampliação interdisciplinar da Formação Permanente por meio de pesquisa-ação, envolvendo professores/as de diferentes áreas do currículo, a fim de consolidar uma cultura inclusiva sistêmica; e a proposição de políticas públicas de Formação Permanente que garantam condições objetivas – tempo, espaço e suporte – para processos formativos dialógicos, críticos e emancipatórios no contexto escolar.

A Formação Permanente, na perspectiva defendida nesta tese, não pode ser reduzida a um desafio administrativo ou logístico: trata-se de uma exigência ética e política. Apostar nesse processo contínuo e libertador significa reconhecer o/a professor/a como intelectual transformador/a, comprometido/a com a construção de uma escola que acolha todos os sujeitos, celebre a diversidade e promova a justiça social (Sá et al., 2017).

Este capítulo, ao mesmo tempo em que encerra a trajetória desta investigação, abre horizontes para novas ações e pesquisas, reafirmando que a institucionalização da Formação Permanente como direito inalienável do/a docente é não apenas um imperativo presente, mas também um campo fértil e necessário para a continuidade de estudos futuros que fortaleçam *práxis* inclusivas e políticas públicas de democratização do conhecimento no contexto escolar. Além disso, esta tese procura documentar e reivindicar a ruptura do olhar capacitista que impede a plena participação das pessoas com deficiência não só nas aulas de Educação Física em razão de seus diferentes modos de ser e estar no mundo (Freire, 1968, 1979, 1996).

Nessa esteira, tecida pelas imbricações conceituais e pelas contradições inerentes à *práxis* da pesquisadora, reconhecemos que a experiência investigativa e a elaboração desta tese sobre Formação Permanente, constituíram como um “divisor de águas”. Essa travessia revelou-se como um ato de coragem e de profunda ressignificação, inscrito na natureza incessante, inacabada e criadora de meu processo formativo. Mais do que um objeto de estudo, a Formação Permanente (Freire, 1996) converteu-se em princípio metodológico e ético, orientando-me como sujeito da investigação, um eixo que sustenta e interpela, simultaneamente, o pensar e o fazer desta pesquisadora.

Esse percurso configurou-se como um trabalho de *perlaboração* (Macedo, 2012), no qual o enfrentamento crítico da literatura e a imersão nos dados exigiram não apenas a compreensão cognitiva do tema, mas, sobretudo, a metabolização afetiva e política de suas implicações. Ao lidar com as resistências estruturais da escola e o desafio ético do anticapacitismo, fui inescapavelmente levada a revisitar e reconfigurar minha própria trajetória e *práxis*, permitindo que o processo formativo se fizesse também em mim.

A tese, assim, fez-se espelho e travessia: se, por um lado, defende o/a professor/a como intelectual transformador/a e afirma a urgência do enfrentamento ao capacitismo, por outro, convocou-me a *perlaborar* essas reflexões em um plano subjetivo e existencial (Macedo, 2012).

A inconclusão do meu ser, ao se entrelaçar nesse coletivo de forma colaborativa, revelou-me outro aprendizado: a Formação Permanente ultrapassa o campo conceitual e se encontra no modo de ser e estar no mundo. É um movimento de abertura e resistência, de

crítica e criação, que desestabiliza lógicas cristalizadas no contexto escolar e também nas frestas do meu próprio olhar sobre esse objeto de estudo. Assim, o que começou como pesquisa floresce como processo de humanização. Nessa caminhada, reafirmamos que formar-se é verbo em eterno movimento — um gesto ético, político e poético de reinvenção de si e do mundo.

Que esta tese permaneça como convite — não à certeza, mas à busca; não ao fechamento, mas à abertura; não à resposta pronta, mas à escuta sensível e dialógica que alimenta o desejo de transformação. Afinal, como ser inconcluso e inserido no processo permanente de busca aprendi, com essa pesquisa: “[...] é preciso esperar no afã e não na pura espera. Porque a espera que se dá na pura espera é uma espera sem esperança.” (Verbete/181, Freire, 2008).

REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane. **Praxiologia em Bourdieu: análise entre o campo científico e o currículo da educação física**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2016.

ABREU, Samara Moura Barreto de. **Autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid: transações para uma *práxis* pedagógica emancipatória na educação física** [recurso eletrônico] / Samara Moura Barreto de Abreu, 2020.

AGUIAR, Márcia Angela S. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 722-738, dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Eldimar de Souza. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de. **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil Multicultural, 2019. p. 76-99.

ALMEIDA, Mariangela. **Diálogos sobre pesquisa-ação: concepções e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, Mariangela. Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2004.

ALMEIDA, Mariângela. Lima de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2010.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27040, 2021.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. *In* ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-69.

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 47, p. 125-143, jan. 2005.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio; ESTEVES, Maria Manuela Franco. A formação docente, inicial e continuada, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 18-35, jan./abr. 2017.

ARAÚJO, Regina Magna. Bonifácil; NUNES, Célia Maria. F. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol. 12, n. 23, p. 13-22, abr. 2020.

ARAUJO, Fabiana Zanol; SALLES, Flaviane Lopes Siqueira; CRUZ, Maurício Barcelos de B.; SIQUEIRA, Mônica Frigini; BONFAT, Daniela Lima; FARIA, Rayanne Rodrigues de; CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, n. 22, p. 3380, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n2-184>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BAHIA, Cristiano de Sant Anna. **Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2012.

BARBIER, René. René A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 199. p. 168-99.

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Joyce Mariana Alves. **Formação continuada de professores de Educação Física**: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular. [Monografia/Trabalho de Conclusão de Curso - TCC] - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/61ed3c61-4c4a-4ffc-a4e5-1228e1be8335/content>. Acesso em: 12 abr. de 2022.

BASÍLIO JÚNIOR, Leandro Nazareno. **A expansão da educação superior e profissional e seus efeitos na mobilidade espacial no Seridó Potiguar**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, pesquisa administrada e plágio nos tempos da cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudos comparados Brasil e Portugal**. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santos (Ufes), Vitória, 2019.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, ago, 1999.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica. Tese (Pós-Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BRACHT, Valter. *et al.* A Educação Física escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 2, p. 11-32, abr./jun. 2011. ISSN 0104-754. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19280>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, e 25001, p. 1-15, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Brasília: MEC; 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Dispõe sobre organização do conhecimento na formação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. **Documento de Área. área 21 – Educação Física**. Brasília: Capes, 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/imagens/documentos.de.area.2017/21_efis.docarea2016.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRITO, V. L. A. de. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério na educação básica. **Revista Educ. Soc. Campinas**, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kvm4XcMTT3WkQpP4HTwhHyh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CAMPBELL, Fiona. Kumari. **Contours of Ableism: the production of disability and abledness**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

CAPISTRANO, Naire Jane. **O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CARIACICA (ES). **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - ensino fundamental (6º ao 9º ano)**. Cariacica: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, 2012.

CARIACICA. **Decreto nº 36 do Município de Cariacica, de 27 de fevereiro de 2015**. Cariacica, ES. Disponível em: <http://www.legislacaocompilada.com.br/cariacica/Arquivo/Documents/legislacao/html/D362015.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de melhoramento da educação em Cariacica: 2005/2008**. Cariacica, ES, 2007.

CARNEIRO, Felipe Ferreira Barros; NETO, Amarílio Ferreira; MATOS, Juliana Martins Cassani ; SANTOS, Murilo Eduardo Nazário dos; SANTOS, Wagner dos. Uma Revista Em Movimento: Contribuições para a subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física Brasileira (2004-2014). **Revista Movimento**, vol. 22, n. 1, jan./mar., 2016, p. 11-34.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Ingrid Rosa. **Ações colaborativas em aulas de educação física: possibilidades inclusivas para os alunos público-alvo da educação especial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2022.

CAYMMI, Danilo; SOUTO, Edmundo; TAPAJÓS, Paulinho. Andança. Rio de Janeiro: Gravadora: **Odeon**; Catálogo: MOFB 3581, 969.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Práticas Pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 85-108.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. **Educação Física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. n. 35, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7qfBfhV3MPdV4vckKM GDprH/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada, educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S815-S829, abr./jun. 2014.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física. In: **I Encontro de práticas pedagógicas esportivas e inclusivas**, 1., 2017, São Paulo. Universidade São Judas Tadeu. 2017.

CHICON, José Francisco *et al.* **Formação continuada, Educação Física e inclusão: a gestão em foco**. Rio de Janeiro: Editora Encontrografia, 2021.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo, 2005.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandre H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (org.) **Centelhas de transformações: Paulo Freire e Raymond Williams**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2021.

COIMBRA, Camila Lima. O inédito viável na formação de professores/as da educação básica: por onde vai uma práxis educativa. **Revista Anfope**. 2022. DOI. 10.38117/2675-

181X.formov2022.v4i1n8.152-176. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/2.7+0211+In%C3%A9dito+vi%C3%A1vel+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2.7+0211+In%C3%A9dito+vi%C3%A1vel+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores%20(3).pdf). Acesso em: 15 fev.2024.

COIMBRA, Camila Lima. **Posso te falar do meu sonho?** Lugares remexidos da docência. 2023. 395 f. Memorial Descritivo (Promoção para a Classe E - Professor Titular - Faced) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos?. **Educ. Real**. [online]. V.45, n.1, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432020000100604&lng=pt&nrm=iso. Epub 12-Fev-2020. ISSN 2175-6236. Acesso em: 20 mar. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLOMBO, Daniel Gama E. A desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. **Cadernos De Estudos E Pesquisas Em Políticas Educacionais**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. p. 241-274.

COVRE, Hanele Ribeiro. **Perfil socioeconômico e de formação de professores de educação física para atuar na perspectiva inclusiva no município de Cariacica/ES**. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Gilmar Carvalho da. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CRUZ, Valdenir Barbosa da Cruz. Possíveis cenários para a educação superior no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, Conhecimento e Processos Educativos*, 3.; ENCONTRO DE EGRESSOS, 1., 2019, Santa Catarina. **Anais [...]**. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/ali,+POSS%C3%8DVEIS+CEN%C3%81RIOS+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83%83+SUPERIOR+NO+BRASIL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ali,+POSS%C3%8DVEIS+CEN%C3%81RIOS+PARA+A+EDUCA%C3%87%C3%83%83+SUPERIOR+NO+BRASIL%20(1).pdf). Acesso em: 24 jan. 2023.

DA COSTA, Cláudia Lúcia. Estágio supervisionado em geografia: desafios da formação inicial frente ao avanço das políticas neoliberais para a educação. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 24, n. 2, p. 77–89, 2023. DOI: 10.70261/er.v24i2.74470. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/74470>. Acesso em: 11 out. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina .Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha. A sistematização dos conteúdos da educação física: na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, p. 39-55, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/r7ZSnNfhnnycsTzNq9QkRTJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n.74, p. 255-266, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A avaliação da pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. *Ecco – Revista Científica*, n. 51, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 79, n. 23, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERREIRA, Robson. Alex. **Trabalho colaborativo na educação física escolar: Estratégias para a Formação De Professores e Inclusão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2016.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando à inclusão**. 2015. Tese (Doutorado de Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Paulista, São Paulo, 2015.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.

FONSECA, Michele. Pereira. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONTOURA, Gabriela; SARDAGNA, Helena. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836045/html/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Rev. Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 105-123, jul. 2014

FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.) Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. **AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002. p. 187-187.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 11 out. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia. Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo. Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira / prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 20 maio. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 21. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GATTI, Bernadete. Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: VEIGA. A. Nichnig, WOLFF. C. ZANDONÁ. J. (org.), **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: CRV, 2019.

GÓIS JUNIOR, Edvaldo; LOVISOLO, Hugo. Rodolfo. A Educação Física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da Educação Física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciência e Desporto**, Porto, v. 5, n. 3, p. 322-328, set. 2005.

GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva: Epistemologia e Prática**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERRERA FLORES. Joaquim. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias.

Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. Disponível em : <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17597/11116>. Acesso em 7. maio. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

JESUS, Denise Meirelles *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º Colóquio de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. *In: SEMINÁRIO RIO GRANDE DO SUL*, 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: faced/nepie/ufrgs, 2010. 1 CD. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/livros/escolarizacao.pdf>. Acesso em 10. set. 2023.

JESUS, Denise Meirelles. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, Denise Meirelles. **Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam: por diferentes trilhas**. (Relatório técnico de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES: Ufes/PPGE, 2009.

JESUS, Denise Meirelles; PANTALEÃO, Edson; ALMEIDA, Mariângela Lima. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: políticas locais para a inclusão escolar?. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 29, 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; BRAGA, Alexandre; EFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, n. 39, n.3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino. Educação especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 57-79, 2016.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224. maio/ago. 2014.

KOBASHI, Nair Yumiko; SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. **Transinformação**, Campinas, v. 148, n. 1, p. 27-36, 2006.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016

LIMA-RODRIGUES, Luzia Mara Silva; RODRIGUES, David António. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à educação física. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721-739, set./dez. 2020.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Série Cadernos da Gestão, n. 4).

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implica**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACIAS-CHAPULA, César. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da informação**, v. 27, n. 2, p. 134-140, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/rz3RTKWZpCx_VB865BQRvtmh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2004.

MAHL, Eliane. **Programa de formação continuada para professores de educação física**: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência / Eliane Mahl. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2016.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VIEIRA, Pollyane de Barros A.; SANCHES, Neto Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODOCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, p. 6-23, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial**, n. 28, n.52, p. 269-280, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X15707>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano. Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MELLO, Luiz; GONÇALVES, Eliane. Diferença e interseccionalidade: notas para pensar práticas em saúde. **Cronos**, Natal, v. 11, n. 2, p. 163-173, nov. 2010.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação**, edital nº 38/2010, Brasília, 2010. Capes/Inep, 2010.

MINAYO, Maria. Cecília de. Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.10, p. 75-99, jul./dez, 2005.

MOGARRO, Maria. João. **A formação de professores no Portugal contemporâneo: a Escola do Magistério Primário de Portalegre**. 2001. Tese (Doutorado em Pedagogia). Universidade da Extremadura, Cáceres, 2001.

MOLINA NETO, Vicente Formação permanente. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Editora Unijuí, São Paulo. 2014.

MOLINA NETO, Vicente; SCHERER, Alexandre. O conhecimento pedagógico do professor de Educação Física da escola pública do Rio Grande do Sul: uma etnografia em Porto Alegre. **Revista Movimento**, ano VII, n. 13, 2000.

MONTE. Emerson Duarte. **Políticas públicas de carreira docente nas universidades federais**. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MORAIS. Milena Pedro de. **Formação contínua em educação física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal 2021**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341476300_formacao_continua_de_professores_de_educacao_fisica_face_a_perspectiva_inclusiva. Acesso em: 17 fev.2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NASCIMENTO, Ana. Cláudia.Silverio. **Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

NEIRA, Marcos. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências Do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEPOMUCENO, Léo Barbosa; CAVALCANTE, Jon Anderson Machado; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES Luiz Sanches. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.55524. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/55524>. Acesso em: 3 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

NÓVOA, Antônio. Antônio Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *In: NÓVOA, António et al. Espaço de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Edu.Real** [internet]. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#> . Acesso em 20. fev. 2024.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua história de vida. *In: NÓVOA, A. Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ano XVI, n. 142, p. 12-14, maio 2002.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. *In: SERBINO et al., (Org.). Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, Antônio. **Saberes docentes e formação profissional**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

NUNES DE JESUS, Gean Carlos,; Antonius da Costa Nunes, M.. Precarização do trabalho docente: contrato temporário e concurso público no magistério do Espírito Santo. **Revista Científica Foz**, v. 7, n. 1. Disponível em: <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/283>. Acesso em: 10 maio 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. Formação de professores na America Latina: apontamentos introdutórios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.]*, v. 12, n. 23, p. 11 - 20, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v12i23.300. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/300>. Acesso em: 18 jan. 2023.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Fabyana Soares de. **Formação continuada em educação física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, 2020.

OLIVEIRA, Maria. Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. ONU, 2006.

PANTALEÃO, Edson Alves. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PANTALEÃO, Edson Alves. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, S. L. et al. (Org.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PANTALEÃO, Edson Alves; SÁ, Maria Das Graças Carvalho. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de, RODRIGUES, David e JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira**. Vitória: Edufes, 2017. v.1, p. 49-72

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. O movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e021013, 2021. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.15953. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15953>. Acesso em: 12 out. 2023.

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTUGAL. Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação. **Diário da República**, n. 129/2018, Série I, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 11 mar. 2022.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p.70-81, 2005.

RAMOS-RODRÍGUEZ, Antônio Rafael; RUÍZ-NAVARRO, José. Changes in the intellectual structure of strategic management research: a bibliometric study of the strategic management journal, 1980-2000. **Strategic Management Journal**, v. 25, p. 981-1004, 2004.

RESENDE, Helder. Guerra. Tendências pedagógicas da educação física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. J. (org.) **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, SBDEF, 1994. p. 11-40.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira O papel do professor na Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 18 de jan.de 2023.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Lima. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. n. 2, p. 317-333 mai/ago. 2017.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas das experiências instituintes. *In*: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. (org.). **Educação Física e os Desafios da Inclusão**. Vitória: Edufes, 2013. p. 178-211.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; COUVRE, Hanele. Ribeiro ; FERREIRA, Gabriel. S. . Concepções dos docentes de Educação Física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: Políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, v.1, p. 191-213.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; LIMA, Daniela; SILVA, Erineusa M. da; CHICON, José F.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C. de. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017.

SALERNO, Marina Brasileiro. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. 184 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622990>. Acesso em: 6 out. 2023.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARTINS, Bárbara Amaral; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Olhares para a diversidade, inclusão escolar e exclusão social: contribuições da educação social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2146-2166, nov., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14418>. Acesso em: 9 set. 2024.

SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flavia (org.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.1.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 14 out. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEABRA JUNIOR, Luiz. **Educação física e inclusão educacional: entender para atender**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1618937>. Acesso em: 6 out. 2023.

SILVA, Bruno. Vasconcellos.; FIGUEIREDO, Zenólia. Christina. Campos.; ALVES, Cláudia. Aleixo. Experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física: um estudo interpretativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.56332. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/56332>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. A formação permanente relacional e seus desdobramentos para a prática pedagógica da educação física escolar. **FIEP Bulletin**, [s. l.], v. 84, n. 1, p. 461-464, 2014.

SILVA, Regis. Henrique. dos Reis.; SACARDO, Michele. Silva.; SOUSA, Wilson. Luiz. de. Dilemas da Política Científica da Educação Física Brasileira em Tempos de Produtivismo Acadêmico. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 1563-1585, 2014. DOI: 10.22456/1982-8918.43145. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/43145>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOARES Marta Genú; ABREU Meriane Conceição Paiva; MONTE Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em educação física. **Revista Bras Ciências do Esporte** [Internet]. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/hRPfVDZp8KfwGfP4rtC5hMx/#>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA Joslei Viana de. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física** 2008. 136 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TOLOI, Gabriela Gallucci. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VERBETE/181. **Glossário**. Paulo Freire. In. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://glossario.paulofreire.org/>. Acesso em 20.nov.2025.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio./ago. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Termo Livre Esclarecido



**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A)

Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA”**, coordenado por Flaviane Lopes Siqueira Salles, CPF 045.983.467/36, doutoranda do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, telefone: (27) 99907-7347, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, telefone: (27) 98809-0024.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de alicerçar a formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva no contexto da escola, proporcionando, conseqüentemente um ensino voltado para a inclusão.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Compreender e problematizar as contribuições de um processo de formação continuada em contexto escolar, envolvendo o professor de Educação Física, os profissionais da educação especial e o pedagogo em uma perspectiva de autorreflexão Colaborativo-Crítica, Para A Promoção De Práticas Pedagógicas Inclusivas Nas Aulas De Educação física.

PROCEDIMENTOS

A sua participação no referido estudo ocorrerá, respondendo questionário online via Google Forms, que poderá durar no máximo trinta minutos, referente ao seu perfil profissional e acadêmico; realização de entrevistas em grupos focais presenciais e também online via Google Meet, que durará de três a quatro horas, havendo gravação de som e imagem, com o intuito de entender o contexto e a percepção sobre as demandas formativas para nortear o delineamento do curso de formação; e também participação nas aulas do curso de formação continuada em serviço, que terão duração de três horas, ocorrendo quinzenalmente, no turno vespertino, totalizando oito encontros, nos quais serão utilizados para coleta de dados: fotografias, gravadores de voz e vídeo. Quando necessário a utilização de ambiente virtual, o convite para a participação na pesquisa será enviado previamente, garantindo aos participantes de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas para uma tomada de decisão informada. O consentimento para realização desta pesquisa será previamente apresentado e, estando de acordo em participar, será considerada a anuência do participante quando responder ao questionário/formulário ou a entrevista da pesquisa. O pesquisador irá disponibilizar aos participantes uma via do Termo de Consentimento, assinada e rubricada em todas as páginas, que será encaminhada para o email de cada participante.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorrerá no período de fevereiro a agosto de 2023, via online e/ou presencial, às quartas-feiras de 13h às 15h, no município Cariacica – ES.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos podem ser de constrangimento e desconforto ao compartilhar informações pessoais e experiências profissionais no questionário. Além de exposição das falas na pesquisa que posteriormente poderão ser publicadas como artigo em revistas da área e na dissertação de mestrado do referido pesquisador. Caso isso ocorra, os coordenadores da pesquisa estarão atentos para atendimento e suporte do participante que se sentir nessa condição. Comprometemo-nos no uso das falas dos participantes para fins didáticos e científicos, mantendo o sigilo sobre seus dados identitários, tais como nome e sobrenome. Na utilização do ambiente virtual, informamos que, como em qualquer ambiente virtual estamos sujeitos as limitações para assegurar total confidencialidade e potencial de risco de violação em caso de ataques virtuais. Caberá ao pesquisador responsável fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para a discussão acerca dos processos de inclusão e formação continuada de professores de Educação Física numa perspectiva inclusiva.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas com o estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa que acompanharão as atividades desenvolvidas e registradas por meio de registro escrito, respeitando completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. O(A) Sr.(a) tem o direito de se retirar a qualquer momento da pesquisa sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

CUSTOS E INDENIZAÇÃO

A participação será de forma voluntária, portanto não haverá remuneração por suas ações, assim como não haverá despesas vinculadas à pesquisa. Caso haja alguma despesa para participar, haverá ressarcimento. Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, será garantido ao participante o direito de buscar indenização.

*Obs.: Em caso de denúncias ou intercorrências, o(a) sr(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 – Campus Universitário/Goiabeiras, sala 07 do prédio administrativo do CCHN/UFES, Bairro Goiabeiras, Vitória – ES, CEP.: 29075-910. Fone: (27) 3145-9820. E – mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão institucional que tem por objetivo proteger o bem-estar dos indivíduos pesquisados.

Diante de dúvidas pertinentes à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora Flaviane Lopes Siqueira Salles sempre que necessário, por meio do e-mail: flsalles@hotmail.com ou do telefone (27) 99907-7347

Pelo presente documento, reconheço que li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo da pesquisa para a qual eu fui convidado(a) a participar. Entendo que quaisquer informações obtidas neste estudo são confidenciais e que os registros de pesquisa estão disponíveis para minha consulta. Esclareceram-me que as nossas identidades não serão reveladas em nenhuma publicação da pesquisa. Sendo assim, consinto na publicação para propósitos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo.

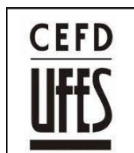
Entendo ainda que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem sofrer prejuízo algum e que, em caso de dano decorrente da pesquisa, tendo garantido o direito de buscar indenização.

De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Vitória, _____ de _____ de 2023.

Participante da Pesquisa

Flaviane Lopes Siqueira Salles
Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **MOVIMENTOS INÉDITOS-VIÁVEIS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESPERANÇANDO POSSIBILIDADES INCLUSIVAS PELA VIA DA PESQUISA-AÇÃO**, coordenada por Flaviane Lopes S. Salles, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFES, telefone: (27) 99907-7347, orientada pela Prof.^a Dr.^a. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, professora do Programa. Este instrumento investigativo tem como objetivos, melhor conhecer melhor os atores participantes da pesquisa, bem como identificar os conhecimentos prévios desses profissionais, no que tange a Inclusão e a Formação Continuada de Professores e mapear o quanto esse debate se torna relevante ou não para fomentar práticas inclusivas no ambiente escolar. Destacamos que este questionário se integra como parte essencial da pesquisa e, portanto, sua resposta deverá ser mais próxima da possível da realidade vivenciada pelo profissional. Estaremos disponíveis para esclarecer qualquer dúvida e ou solicitações pertinentes. Caso ocorra, entre em contato pelos dados fornecidos acima. Vale salientar o caráter anônimo que este documento apresenta e, também que os dados obtidos serão usados apenas para fins acadêmico – científico. Portanto, sinta – se à vontade para se expressar livremente, se assim desejar. Desde já agradecemos a participação e nos sentimos lisonjeados pelo aceite em contribuir com nossa pesquisa.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO: SOCIODEMOGRÁFICO E INVESTIGATIVO

Algumas orientações:

- Você não necessita escrever o seu nome, caso não queira. Todas as suas respostas são anônimas e serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas somente para fins acadêmicos.
- Não existem respostas certas ou erradas, porque não se trata de um teste.
- Para cada pergunta, leia com atenção todas as alternativas de resposta antes de responder.
- Evite deixar perguntas sem resposta.

I. CARACTERÍSTICAS GERAIS E DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Nome completo: _____
2. Sexo de nascimento () Feminino () Masculino () Intersexual
3. Orientação Sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Assexual () Pansexual () Não desejo informar. Caso se identifique com outra, especifique (citar):

4. Qual é sua idade completa? _____ anos

3. Qual é sua formação acadêmica? () Ensino Médio () Licenciatura em Educação Física () Pedagogia () Outra Graduação: _____
4. Em que ano você concluiu sua formação acadêmica? _____
5. Qual a sua maior titulação? OBS: Marcar apenas uma opção.
() Só possuo Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
() Outro: _____
6. Em que ano você obteve sua maior titulação? _____
7. No momento atual você atua na Rede de Ensino de Cariacica como:
() Efetivo () Contratado
8. Há quanto tempo você atua profissionalmente na Educação Básica?
_____ anos _____ meses.
9. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho? OBS.: Marcar apenas uma opção.
() Até 20h () De 21 a 40h () Mais de 40h
10. Você atua em outros contextos além do ambiente escolar (ex.: academia, treinamento esportivo, grupos de convivência, hospitais etc.)? () Não () Sim
- 10.1. Caso afirmativo, especifique o local: _____

II. DADOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE:

11. Você se encontra em processo de aposentadoria? () Sim () Não
12. Qual o seu nível de satisfação com a sua escolha pela docência como profissão? Justifique sua resposta: () Muito insatisfeito () Insatisfeito () Satisfeito () Muito satisfeito () Nem satisfeito e nem insatisfeito
- _____
13. Quando falamos no tema “**Inclusão**”, qual(is) foi(ram) o(s) fato(s) que marcou(aram) sua trajetória profissional?
Instrução de resposta: a) Lembre que esses fatos podem ser tanto **POSITIVOS** quanto **NEGATIVOS**.

III CONHECIMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

14. Qual a sua compreensão a respeito dos debates, conceitos e/ou práticas docentes concernentes à inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar?
- _____
- _____
- _____
15. Quais situações você elencaria como desafios ou entraves para que você consiga realizar atividades de formação continuada no ambiente escolar em que atua?
- _____
- _____
- _____

16. Dentre as atividades de formação continuada elencadas abaixo, assinale qual(is) você já realizou nos últimos dois anos ou está realizando? * Caso necessário, pode marcar mais de um item

() Estudos complementares sobre inclusão dentro da escola; () Leituras de artigos, textos e outros documentos da sua área em horário de trabalho; () Pesquisas na internet; () Participações em eventos científicos; () Cursos de Pós-Graduação nos últimos dois anos; () Participação em grupos de estudos fora do ambiente escolar; () Cursos com mais de 100h presenciais nos últimos dois anos; () Cursos com mais de 100h não presenciais nos últimos dois anos; () Formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (); Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão (); Momentos de estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas com outros pares que atuam na mesma escola; ()

17. Qual é seu nível de satisfação em relação aos investimentos do poder público nos programas de formação continuada nos últimos dez anos? () Muito insatisfeito () Insatisfeito () Nem satisfeito e nem insatisfeito () Satisfeito () Muito satisfeito

18. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º) sugestões que você indicaria ao poder público para garantir o processo de formação continuada dos professores. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a sugestão e elencar sua ordem de importância na lista:

() Processo de formação continuada/permanente efetivo durante todo o ano; () Oferta de mestrados; () Oferta de especialização; () Oferta de doutorados; () Formação continuada nas escolas; () Criação de grupos de estudos; () Dispensa do trabalho para realização dos cursos; () Maior valorização salarial em decorrência da realização dos cursos; () Parceria entre escola e Universidade na oferta de Formação Continuada; () Favorecer a saída remunerada do professor; () Aumentar o tempo de planejamento na escola (); Incentivar e valorizar pesquisas e publicações oriundas de problemáticas da escola (); Incentivar a demanda de investigações de professores da educação básica sobre a sua prática pedagógica; () Outros

19. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º) os tipos de formação continuada que você gostaria que fossem ofertados nesta fase de sua carreira profissional. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você também assinalar a opção “outros”, lembre-se de descrever a resposta e elencar sua ordem de importância na lista.

() Cursos de especialização na área da Educação () Cursos na área de Educação Especial () Cursos de aperfeiçoamento () Cursos de mestrado e doutorado () Congressos () Palestras () Cursos de aperfeiçoamento a distância () Outro;

IV PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO

20. A escola em que você trabalha fomenta momentos de planejamento sobre a inclusão de alunos público-alvo da educação especial?

Se sim, qual/quais? _____

21. O que você compreende por “prática pedagógica inclusiva”? Considere, em sua resposta, aspectos como: saber sobre a aula, reflexão da prática, planejamento efetivo das ações pedagógicas e a relação da teoria com a prática.

22. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º,2º,3º,4º,5º, etc.) quais as fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica atualmente. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você assinale a opção “outros”, lembre-se de descrever a resposta e elencar sua ordem de importância na lista.

() Livros e periódicos de sua área () Formação continuada () Parâmetros Curriculares e/ou Diretrizes Curriculares Municipais () Pesquisas e informações da internet () Projeto Político-Pedagógico da Escola () Pesquisas científicas () BNCC () Outro:

23. Você possui alguma experiência com pessoas com deficiência anteriormente ao seu ingresso na carreira docente? () Sim. () Não. Em caso de resposta positiva, justifique:

24. Qual a contribuição que o curso de formação continuada ofertado pelo Sistema Municipal contribuiu para que fossem desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional em que você atua?

() Contribuição muito grande; () Contribuição grande; () Contribuição razoável; () Contribuição pequena; () Contribuição muito pequena

25. Considerando a lista a seguir, aponte por ordem de importância (1º,2º,3º,4º,5º, 6º,7º,8º,9º,10º,11º,12º) os fatores que, na sua opinião, dificultam uma prática pedagógica inclusiva na escola. Lembre-se de assinalar todas as opções da lista por grau de importância. Caso você assinale a opção “outros”, lembre-se de descrever a resposta e elencar sua ordem de importância na lista.

() Políticas públicas () Falta de espaço adaptado () Falta de tempo para planejamento () Baixa remuneração () Falta de materiais adaptados () Falta de conhecimento específico sobre Inclusão () Falta de colaboração da equipe () Falta de um profissional especializado nas aulas de Educação Física. () Outro.

26. Quais as experiências/temáticas/discussões e reflexões que você considera importante para que sejam contempladas em uma formação na perspectiva inclusiva no contexto escolar?

Grata pela colaboração!

ROTEIRO DO PRIMEIRO GRUPO FOCAL

1. Conte-nos sobre a escolha pela docência como profissão.

- 2- Como são organizadas as aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva na sua escola?

- 3- Quais concepção sobre inclusão fundamentam sua prática pedagógica em frente aos alunos com deficiência?

4. Quanto à sua formação, como você descreve a contribuição das formações continuadas para sua prática pedagógica.

APÊNDICE D – Quadro 1 - Teses a partir dos Programas de Pós-Graduação e alguns apontamentos necessários

Nº	Autor(a)/ Ano	Título	IES/Caráter/ Região Geográfica	Orientador/a
01	SOUZA, J. V (2008)	Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física	Universidade Federal de São Carlos/ Ufscar/ Federal/ Região Sudeste	Prof. Dr ^a Maria da Piedade Resende Costa
02	CAPISTRANO, N. J. (2010)	O lugar pedagógico da Educação Física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação Continuada de PAIDÉIA/ UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – (UFRN)/ Região Nordeste	Prof ^a .Dra. Neide Varela Santiago
03	SEABRA.J.L. (2012)	Educação Física e inclusão educacional: entender para atender	UNICAMP/ Universidade Estadual de Campinas/ Região Sudeste	Prof. Dr.Paulo Ferreira de Araújo
04	FONSECA, M. P. (2014)	Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: Reflexões sobre Brasil e Portugal	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Região Sudeste	Prof ^a Dr ^a Maria Vitória Campos Mamede Maia
05	SALERNO, M.B. (2014)	A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente	UNICAMP/ Universidade Estadual de Campinas/ Região Sudeste	Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo
06	TOLOI, G. G (2015)	Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva	Universidade Estadual Paulista- UNESP/ Estadual/ Região Sudeste	Prof. Dr. Eduardo José Manzini
07	FIORINI, M.L.S (2015)	Formação continuada do professor de Educação Física em tecnologia assistiva visando a inclusão	Universidade Estadual Paulista/(UNESP)/ Estadual/ Região Sudeste	Prof. Dr. Eduardo José Manzini
08	MAHL, E (2016)	Programa de Formação Continuada para Professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.	Universidade Federal de São Carlos – (Ufscar)/ Federal/ Região Sudeste	Prof ^a Dra Fátima Elisabeth Denari
09	FERREIRA, R. A (2016)	Trabalho colaborativo na Educação Física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão	Universidade Estadual Paulista- (UNESP)/ Região Sudeste	Prof. Dr. José Milton de Lima
10	BAHIA, C. S. A. (2016)	Formação continuada em exercício de professores da educação física escolar: contribuições para a prática pedagógica	Universidade Federal de Santa Catarina/ (UFSC)/ Federal/ Região Sul	Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

11	OLIVEIRA, A .C .S (2017)	Formação continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física	Universidade Federal de São Carlos/ (Ufscar)/ Federal/ Região Sudeste	Prof. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa.
12	NUNES, J. S (2019)	Formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas	Universidade Federal da Grande Dourados- (UFGD)/ Federal/ Região Centro-Oeste	Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.
13	ABREU, S. M.B.DE. (2020)	Autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física	Universidade Estadual do Ceará- (UECE) – Nordeste	Prof. ^a Dr. ^a Silvia Maria Nóbrega-Therrien
14	MORAIS, M. P (2021)	Formação continuada em Educação Física em face da perspectiva inclusiva: experiências perceptivas no Brasil e em Portugal	Universidade São Judas Tadeu Particular -SP/ Região Sudeste	Prof. ^a Dr. ^a Graciele Massoli Rodrigues

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

ANEXOS

ANEXO A — Carta de autorização à direção escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Diretora Escolar da EMEF Valdici Alves Baier no Município de Cariacica/ES

Senhora Diretora

Eu, Flaviane Lopes Siqueira Salles, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), sob a orientação da Professora Dra Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (PPGEF/CEFD/UFES), solicitamos autorização para realizar, junto aos professores de Educação Física, Pedagogos e Profissionais que atuam na Educação Especial da EMEF Valdici Alves Baier, a pesquisa intitulada: **Formação Continuada de professores de educação física na perspectiva da Inclusão: Possibilidades inclusivas pela via da Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica.**

O estudo em tela se constitui um estudo descritivo, exploratório e qualiquantitativo, cujos sujeitos serão os professores de Educação Física, Pedagogos e Profissionais que atuam na Educação Especial da EMEF Valdici Alves Baier, localizada no município de Cariacica/ES. Nosso foco central visa conhecer e compreender em que medida uma formação continuada envolvendo os/as docentes de educação física, os/as profissionais da educação especial e os/as pedagogos/as, de forma colaborativa e em contexto de uma escola pública, contribui para práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física. Outro aspecto que nos interessa melhor compreender, refere-se ao mapeamento sobre os possíveis avanços e, ou os desafios percebidos pelos professores para atuar com alunos/as público-alvo da Educação Especial (Paece).

Vale salientar que tais ações valorizam o papel do sujeito na sua produção de conhecimento, envolvendo todo o aspecto social, a realidade em que vive, seus costumes e experiências, tornando-se uma preocupação dos pesquisadores. Outra questão a se destacar refere-se ao fato de que essa perspectiva investigativa busca contribuir para a produção coletivamente (pesquisadores/as, gestores/as e docentes) pela via das relações estabelecidas em contextos, práticas pedagógicas e organizativas facilitadoras do processo ensino aprendizagem de alunos Público-alvo da Educação Especial, com destaque para as aulas de Educação Física. Para tanto, necessitamos coletar dados por meio de grupo focal, diálogo e mapeamento da realidade da escola em relação à Educação Física na perspectiva Inclusiva. Ressaltamos o compromisso com a produção de documentação necessária as autorizações para uso de dados a todos/as os envolvidos/as na produção.

Diante do exposto, gostaríamos de pedir autorização a vossa senhoria para realização deste estudo, e desde já agradecemos a compressão.

Cariacica, 13 de junho de 2022.

Professora Orientadora
Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Diretora Escolar

Professora Pesquisadora
Flaviane Lopes Siqueira Salles

ANEXO — Carta de Autorização à Secretaria Municipal de Educação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Subsecretário de Educação do Município de Cariacica/ES- Cariacica/ES.
Senhor Subsecretário

Eu, Flaviane Lopes Siqueira Salles, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), sob a orientação da Professora Dra Maria das Graças Carvalho Silva de Sá (PPGEF/CEFD/UFES), solicitamos autorização para realizar, junto aos professores de Educação Física, Pedagogos e Profissionais que atuam na Educação Especial da EMEF Valdicir Alves Baier, a pesquisa intitulada: **Formação Continuada de professores de educação física na perspectiva da Inclusão: Possibilidades inclusivas pela via da Pesquisa-ação Colaborativo-Crítica.**

O estudo em tela se constitui um estudo descritivo, exploratório e qualiquantitativo, cujos sujeitos serão os professores de Educação Física, Pedagogos e Profissionais que atuam na Educação Especial da EMEF Valdicir Alves Baier, localizada no município de Cariacica/ES. Nosso foco central visa conhecer e compreender em que medida uma formação continuada envolvendo os/as docentes de educação física, os/as profissionais da educação especial e os/as pedagogos/as, de forma colaborativa e em contexto de uma escola pública, contribui para práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física. Outro aspecto que nos interessa melhor compreender, refere-se ao mapeamento sobre os possíveis avanços e, ou os desafios percebidos pelos professores para atuar com alunos/as público-alvo da Educação Especial (Pae).

Vale salientar que tais ações valorizam o papel do sujeito na sua produção de conhecimento, envolvendo todo o aspecto social, a realidade em que vive, seus costumes e experiências, tornando-se uma preocupação dos pesquisadores. Outra questão a se destacar refere-se ao fato de que essa perspectiva investigativa busca contribuir para a produção coletivamente (pesquisadores/as, gestores/as e docentes) pela via das relações estabelecidas em contextos, práticas pedagógicas e organizativas facilitadoras do processo ensino aprendizagem de alunos Público-alvo da Educação Especial, com destaque para as aulas de Educação Física. Para tanto, necessitamos coletar dados por meio de grupo focal, diálogo e mapeamento da realidade da escola em relação a Educação Física na perspectiva Inclusiva. Ressaltamos o compromisso com a produção de documentação necessária as autorizações para uso de dados a todos/as os envolvidos/as na produção.

Diante do exposto, gostaríamos de pedir autorização a vossa senhoria para realização deste estudo, e desde já agradecemos a compressão.

Cariacica, 13 de junho de 2022.

Professora Orientadora
Dra. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Professora Pesquisadora
Flaviane Lopes Siqueira Salles

Subsecretário Pedagógico
Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

