http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-76455

Formação inicial de professores de Educação Física e a inclusão: uma relação a partir da ótica docente[1]

Camila Cassemiro Rosa[*]
Carmen Lúcia Dias[**]
Paulo Roberto Brancatti[***]

Resumo: A formação de professores tem sido amplamente debatida como um dos grandes desafios atuais, especialmente no que diz respeito ao papel das universidades no processo formativo, às ações docentes e à mediação com a Educação Inclusiva. Desse modo, este artigo busca compreender a relação da atual formação inicial de professores de Educação Física com a Educação Inclusiva, a partir da perspectiva dos docentes formadores. Como aspecto teórico-metodológico adotado, usou-se o Materialismo Histórico-Dialético, pois este estudo é pautado em análises e discussões a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Conclui-se, portanto, que é essencial que a formação de professores de Educação Física inclua teorias pedagógicas críticas e promova a emancipação, valorizando todos os estudantes e se baseando nos princípios da Educação Inclusiva e do trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Palavras-chave: Inclusão; Formação de Professores; Educação Física; Pedagogia Histórico-Crítica.

---

[1] Pesquisa desenvolvida com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

[*] Doutora em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Professora na Rede de Serviço Social da Indústria (Sesi). E-mail: milacassemiro91@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8762639735979528. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8388-0514.

[**] Doutora em Educaçõ pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). E-mail: kkaludias@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5779371067985868. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6521-8209.

[***] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: paulo.brancatti@unesp.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1479442959766102. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7260-8213.

Initial Training for Physical Education Teachers and Inclusion: a relationship from the teacher's perspective

Abstract: Teacher training has been widely debated as one of today's great challenges, especially with regard to the role of universities in the training process, teaching actions and mediation with Inclusive Education. In this way, this article seeks to understand the relationship between the current initial training of Physical Education teachers and Inclusive Education, from the perspective of training teachers. The theoretical-methodological approach adopted was Historical-Dialectical Materialism, as this study is based on analyses and discussions based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy. It therefore concludes that it is essential that the training of Physical Education teacher includes critical pedagogical theories and promotes emancipation, valuing all students and based on the principles of inclusive education and collective and interdisciplinary teaching work.

Keywords: Inclusion; Teacher Training; Physical Education; Historical-Critical Pedagogy.

Formación Inicial del Profesorado de Educación Física e Inclusión: uma relación desde la perspectiva del professor

Resumen: La formación del professorado ha sido ampliamente debatida como uno de los grandes retos actuales, especialmente en lo que se refiere al papel de las universidades en el proceso de formación proceso, la acción docente y la mediación con la Educación Inclusiva. De esta forma este artículo busca comprender la relación de los profesores de Educación Física con la Educación Inclusiva, desde la perspectiva de los formadores de profesores. El abordaje teórico-metodológico adoptado fue el Materialismo Histórico-Dialéctico, ya que este estudio se basa en análisis y discusiones, a partir de los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Concluye por lo tanto, que es esencial que la formación de profesores de Educación Física teorías pedagógicas y promueva la emancipación, valorando a todos los alumnos y basándose en los principios de la estudiantes y basada en los principios de la educación inclusiva y colectiva e interdisciplinar.

Palabras clave: Inclusión; Formación del Profesorado; Educación Física; Pedagogía Histórico-Crítica.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma tese de doutorado em Educação, que traz como base os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, buscamos compreender a relação da atual formação inicial de professores de Educação Física com a Educação Inclusiva, a partir da perspectiva dos docentes formadores.

A formação de professores, embora não seja um assunto novo, continua sendo um dos temas centrais nas discussões e debates relacionados ao sistema educacional no país. Esse foco busca compreender as políticas educacionais, o papel das universidades e as estratégias que estas têm adotado para estruturar e conduzir o processo de formação docente (Gatti *et al*., 2019). A autora ainda enfatiza que existe um caráter pontual nessas formações, bem como se encontram fragmentadas sem um movimento contínuo.

As políticas apresentadas que norteiam as formações de professores assumem diferentes enfoques: algumas delas destacam o compromisso político dos educadores, outras priorizam o aspecto técnico da profissão e há aquelas que enfatizam a valorização dos docentes na sociedade, enquanto indivíduos formadores (Gatti *et al*., 2019). Ainda sobre os fatores gerais da formação de professores, Libâneo (2015, p. 115) salienta que "o que se espera da aprendizagem dos alunos, também deverá ser esperado de um programa de formação de professores". Desse modo, as mudanças e as transformações que ocorrem em toda base sistêmica educacional refletem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nas condições atuais, a profissão docente enfrenta obstáculos, tais como as críticas recorrentes do "ser" professor e a oscilação entre desvalorização e valorização do papel desse profissional. Esses fatores são preponderantes para a fragilização da identidade docente, além das situações problemas, cotidianamente enfrentadas por esses educadores, as quais impactam toda sua trajetória de vida (Barreto; Guedes, 2021).

Eventos como a pandemia de covid-19[2], que teve início no ano de 2019, e se caracteriza como um vírus que ataca gravemente o sistema respiratório (Brasil, 2021), foram cruciais para termos um panorama sobre as condições da rede pública educacional no país, sejam elas em níveis iniciais ao nível superior. De acordo com Barreto e Guedes (2021), se antes os profissionais da docência já sucumbiam aos dilemas vivenciados, atualmente, os problemas se potencializaram ainda mais com o surgimento da covid-19, ou seja, a desvalorização profissional, a baixa remuneração e, principalmente, a falta de estrutura para o trabalho em período pandêmico, fatores que resultaram em grandes dificuldades para esse grupo de profissionais.

Esses acontecimentos estão enraizados e apresentam um caráter histórico. Conforme Libâneo (2009), esses problemas se apresentam em níveis global e local, em meio às transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e éticas.

Nesse sentido, a pandemia não apenas potencializou desafios estruturais da educação, mas também ressaltou a necessidade de professores preparados para mediar contextos complexos e diversos. A diversidade, entendida como pluralidade de corpos, culturas, habilidades e experiências, exige que os profissionais da educação desenvolvam competências críticas, reflexivas e éticas para assegurar a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Autores como Araújo e Cardoso (2021) destacam que crises como a da pandemia tornam evidente a importância de práticas educativas que promovam inclusão efetiva, garantindo que a participação e a aprendizagem não sejam condicionadas por limitações socioeconômicas, culturais ou físicas.

Pertencente a esse sistema, está a Educação Inclusiva, cujas políticas objetivam abranger todos os alunos dentro da mesma escola, além de garantir que todos eles tenham acesso aos conhecimentos básicos científicos oferecidos por ela (Cerezuela; Mori; Shimazaki, 2021). Saviani

---

[2] A doença infecciosa aguda do trato respiratório, ocasionada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, conhecida como covid-19, teve início em 2019, na China. Ela é potencialmente grave e altamente transmissível. Causou grande impacto, devido a restrições e isolamento social (Brasil, 2021).

(2009) já dizia que, embora essa modalidade de ensino esteja amparada pelas políticas educacionais específicas, quando nos referimos sobre a formação de professores para atuar nela, ainda há pendências.

Diante disso, a reflexão sobre inclusão e diversidade no contexto educacional deve ser compreendida como um processo histórico, social e cultural, que se articula com as práticas pedagógicas e as políticas públicas vigentes. Reforçamos, porém, que a pandemia de covid-19 evidenciou e ampliou as desigualdades já existentes, mostrando que o acesso à educação e à participação plena de todos os estudantes depende de ações pedagógicas intencionais que considerem as especificidades e as necessidades individuais. Sob essa perspectiva, a inclusão e a diversidade não podem ser abordadas de forma isolada; ao contrário, assumem um caráter complementar, uma vez que a garantia da educação para todos demanda o reconhecimento das diferenças e a criação de estratégias que promovam equidade e justiça social (Mantoan, 2015; Santos, 2020).

Para isso, é importante compreendermos as dimensões e os conceitos da Educação Inclusiva. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Inclusiva está pautada nos direitos humanos, que objetiva garantir o direito a uma educação de qualidade a todos, reconhecendo e valorizando as especificidades humanas. De acordo com a Declaração de Salamanca, documento criado e implantado pelas Nações Unidas, em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, é recomendado que,

> [...] o princípio da [inclusão] pauta-se [...] no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir "escolas para todos", isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um (UNESCO, 1994, s.p.).

No que se refere à Atividade Motora Adaptada (AMA), esta abrange diversas ações, não somente ligadas às pessoas com deficiências, mas a diferentes grupos que necessitam de cuidados específicos. Portanto, ela engloba os variados ciclos de desenvolvimento do ser, seja a infância, a

adolescência ou a terceira idade (Rodrigues, 2006). Parte dessa dimensão se encontra na Educação Física Adaptada (EFA), que capta elementos das AMAs, que trabalham não só as atividades esportivas adaptadas, mas a cultura corporal como um todo, seja a dança, o jogo, a luta ou a ginástica.

Historicamente, a Atividade Motora Adaptada e a Educação Física Adaptada foram desenvolvidas sob forte influência dos modelos médico e psicométrico, centrados na limitação e na correção das deficiências corporais. Entretanto, uma abordagem de base crítica propõe compreender essas práticas não apenas como processos de reabilitação, mas como ações pedagógicas e sociais comprometidas com a emancipação humana. Segundo Bracht (1999) e Ferreira (2019), a EFA deve ser concebida como parte integrante da formação cultural dos sujeitos, rompendo com perspectivas assistencialistas e tecnicistas que reduzem o corpo a um objeto de intervenção. Assim, a AMA e a EFA, quando ancoradas em princípios histórico-críticos, passam a valorizar o movimento humano como expressão social e cultural, reconhecendo o aluno com deficiência e outras especificidades como sujeitos históricos e políticos.

Partindo dessa perspectiva inclusiva e fomentando as discussões sobre o processo formativo docente, Saviani (2009) corrobora ao dizer que, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, a Educação Inclusiva é tratada como algo secundário e/ou opcional, resultando em uma abordagem superficial, consequentemente, essa área acaba desguarnecida – ou seja, mencionada nas leis e documentos normativos, mas sem aplicabilidade prática. Para Cerezuela e Mori (2021), a legislação certamente exerce um importante papel, porém ainda permanece inconclusivo para que, de fato, seja efetivada. É preciso que ocorram mudanças sociais, econômicas e culturais para que esse cenário se transforme.

Portanto, para que essa perspectiva educacional inclusiva seja efetivamente atendida, é importante direcionar nossas atenções às necessidades reais do cotidiano escolar, principalmente por seguir marcada pelos obstáculos que surgiram durante a pandemia de covid-19. Para isso, é preciso repensar a formação inicial de professores, pois essa é a fase em que todo o aporte teórico, prático, didático e curricular do professor ganha forma

(Agapito; Ribeiro, 2017). Manzini (2018) aponta que a área da Educação Inclusiva carece pertinentemente de discussões acerca da formação inicial de professores para uma atuação pedagógica consciente a esse público.

Diante disso, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que têm por objetivo orientar a elaboração curricular dos cursos superiores, fazendo um recorte das áreas do conhecimento e dos conteúdos específicos de cada curso de formação docente (Brasil, 1997). Incluindo nesse contexto está o curso de Educação Física. A versão mais recente da DCN do curso de Educação Física (Brasil, 2018b) o define como uma área de conhecimento e intervenção profissional, cujo objetivo de estudo abrange a motricidade humana, a culturalidade, as lutas, os jogos, as ginásticas, as danças, a saúde e o rendimento esportivo para todos os estudantes, tornando-os inclusos e acessíveis a qualquer realidade.

Consideramos essa disciplina importante nesse processo educacional inclusivo, pois, além de fazer parte das demais disciplinas curriculares obrigatórias da educação básica, tem por um dos seus objetivos garantir um ensino de qualidade para todos os alunos, bem como desenvolver "uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal – lutas, jogos, ginástica, dança e esporte" (Coletivo de Autores, 2000, p. 26).

Dessa forma, entendemos que a Educação Física não pode estar dissociada das demais disciplinas curriculares, pois suas aulas desempenham um papel colaborador no desenvolvimento integral das crianças, seja por meio da valorização cultural do movimento, do convívio social ou do desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, é necessária uma disciplina que contribua para a aquisição da autonomia, da emancipação e do pensamento crítico dos estudantes (Coletivo de Autores, 2000; Rodrigues, 2003).

Para então fundamentarmos as discussões referentes à temática abordada, foi utilizada a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como arcabouço teórico, pois, como mencionado nos parágrafos anteriores, partimos do princípio de que o processo formativo docente e a Educação Física não podem

estar neutros às questões sociais presentes no ambiente escolar, todavia, esse processo é histórico e transitório, e traz consigo os reflexos do passado. Então, a articulação entre inclusão, diversidade, formação inicial de professores de Educação Física e o contexto pandêmico constitui o pano de fundo que orienta a análise e as discussões presentes neste estudo.

Sendo assim, sabemos que o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é a teoria que direciona e sustenta os pressupostos da PHC, uma vez que o referencial utilizado para os debates dessa vertente emerge das teorias marxistas. Portanto, o aspecto teórico-metodológico que norteou toda a pesquisa de doutoramento foi o MHD. Diante disso, será utilizado para este artigo o referencial teórico crítico de: Charlot (2020); Cheptulin (1982); Libâneo (2009, 2011, 2015); Netto (2011); Saviani (2009, 2011, 2014); (Coletivo de autores, 2000); e Taffarel (2015).

Considerações sobre os aspectos teóricos-metodológicos

Como dito na seção de introdução deste artigo, a pesquisa foi fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, pois traz como perspectiva a Pedagogia Histórico-Crítica, para subsidiar as análises categóricas e as discussões do estudo. A partir desse contexto, é necessário que compreendamos o conceito da PHC e como se estrutura o MHD.

> [A PHC] surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2011, p. XV-XVI).

Esse movimento dos educadores brasileiros, na tentativa de buscar a reprodução das ideias marxistas de Manacorda[3] para fundamentar a atuação pedagógica e política da época, esteve intimamente ligado ao fim da ditadura militar, que ocorreu aproximadamente na década de 1980, esse período foi marcado com o espaçamento e a abertura política, bem como o encerramento da perseguição dos partidos de esquerda (Zimmer; Castanha, 2018).

A contribuição de Mario Alighiero Manacorda é essencial para compreendermos a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, pois esse autor analisou a educação sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a qual destaca que o processo educativo deve ser entendido a partir das relações sociais de produção. Nas obras *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007) e *História da Educação: da Antiguidade aos nossos Dias* (2017), Manacorda discute a educação como uma prática social e histórica, responsável pela formação omnilateral do ser humano, bem como oferece elementos para superar a alienação provocada pelo sistema capitalista.

Partindo dessa perspectiva, a PHC, formulada por Dermeval Saviani, encontra em Manacorda um de seus principais fundamentos teóricos; as análises do autor sobre a relação entre trabalho e a educação sustentam o princípio de que o conhecimento oferecido pela escola possibilita nos apropriarmos de uma visão crítica sobre a realidade. Dessa forma, a escola é compreendida como espaço de emancipação humana e de resistência à fragmentação e à marginalização impostas pelas relações de produção capitalistas, que reafirmam o papel do professor como sujeito imprescindível ao processo de mediação entre o saber científico e sistematizado e a formação integral do indivíduo histórico.

Quando difundimos esses aspectos teóricos do marxismo aos campos da educação física, Manacorda se torna uma grande influência aos

---

[3] Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, na Itália, no ano de 1914. Manacorda foi um educador, pesquisador e militante que possibilitou aos trabalhadores uma educação escolar capaz de contribuir para a transformação do homem unilateral em onilateral (Zimmer; Castanha, 2018). As produções de Manacorda, *O Marxismo e a Educação* (1964), *Marx e a Pedagogia Moderna* (1966) e *O Princípio Educativo em Gramsci*, foram propulsoras para as primeiras formulações e fundamentações da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani (Zimmer; Castanha, 2018).

estudiosos como Castellani Filho (1998) e o Coletivo de Autores (2000), pois retomam a ideia de uma Educação Física comprometida com a leitura crítica da realidade social, por meio do corpo como linguagem da comunicação, e o movimento como expressão cultural e histórica. Assim, as contribuições deste autor (Manacorda) ampliam o horizonte teórico e fomentam as discussões da área da Educação Física, no sentido de oferecer aos docentes fundamentos para uma prática pedagógica que prioriza o conhecimento científico e a transformação social.

Esse mecanismo teórico crítico e metodológico abrange toda a dimensão educacional, sendo assim, devemos considerar todos os aspectos que envolvem o processo de escolarização na formação do indivíduo. A partir disso, devemos incorporar uma leitura crítica em que a Educação Inclusiva não deve ser reduzida à política de integração ou a estratégias de atendimentos individualizados, mas compreendida como um movimento político e pedagógico de enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a escola.

Autores como Mantoan (2015) e Mendes (2020) defendem que a inclusão precisa ultrapassar o discurso de tolerância e assumir um compromisso ético e social com a equidade, questionando as bases excludentes do sistema educacional.

Assim, a PHC tem se apresentado como uma possível ferramenta de resistência aos professores, educadores, gestores e estudantes, pois essa vertente pedagógica se contrapõe à aceleração e à superficialidade que, de certa forma, refletem a diminuição da qualidade das escolas públicas e impedem a promoção de uma educação inclusiva. Seus princípios buscam valorizar a escola pública e a apropriação dos conhecimentos científicos que esta oferece, na tentativa de superar a alienação da condição humana conduzida pelo sistema capitalista (Silva, 2018, p. 23).

Enfatizamos que o objetivo central da PHC é a transformação e a mudança da base material social. Nesse contexto, os aportes teóricos oferecem suporte e auxílio no que se refere à formação de professores, uma vez que a concebe como modelo divergente à reprodução da lógica social

capitalista, mas que permanece na luta visando à transformação da sociedade (Sousa, 2018).

O professor Dermeval Saviani justifica a elaboração de uma nova teoria pedagógica a partir da sua própria prática educativa (Silva, 2019). Uma teoria pedagógica deve se distinguir por auxiliar o indivíduo a realizar a "passagem de uma visão sincrética, pela mediação da análise, para uma visão sintética sobre a estrutura dialética da existência humana" (Silva, 2019, p. 200).

Diante disso, pautados nos pressupostos teóricos da PHC, buscamos o conhecimento da realidade concreta de como se constitui o processo de formação de professores de Educação Física. Dessa forma, o trabalho do pesquisador requer o movimento do pensamento para além da visão empírica, a partir da qual é apresentado, a princípio, o real problema de pesquisa, porém buscando elementos teóricos que auxiliem na análise da realidade que se percebe, para a compreensão da realidade concreta, como de fato ela é (Netto, 2011). Ainda conforme Netto (2011, p. 52), o procedimento metodológico pautado no MHD não é um caminho que se reduz apenas a uma sequência de etapas ou técnicas:

> Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação (Netto, p. 52, 2011).

Resumidamente, é a própria estrutura que envolve o objeto de estudo que nos dá condições para os procedimentos de categorização das análises, ou seja, saímos da parte empírica e visível para a parte não visível e essencial, configurando as múltiplas determinações do objeto. Segundo Cheptulin (1982, p. 1), o Materialismo Histórico-Dialético desempenha tanto uma função ideológica quanto gnosiológica, contribuindo para que o indivíduo desenvolva sua própria visão de mundo. Essa filosofia auxilia na compreensão dos elementos que compõem o contexto em que se vive,

permitindo uma análise crítica, possibilitando ações voltadas às transformações sociais.

É, portanto, a partir dessa orientação que buscamos organizar e analisar a formação do professor de Educação Física na perspectiva inclusiva, bem como pautar essas análises e discussões utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica como escopo teórico e metodológico. Essa abordagem reconhece a educação escolar inclusiva numa perspectiva materialista histórico-dialética e, dessa forma, ajuda-nos a compreender a Educação Física nesse movimento.

Em consonância com esses aspectos, uma das interfaces deste estudo consistiu em evidenciar, por meio das categorias de análise, o processo pelo qual se delineia a formação de professores e professoras de Educação Física, tomando como referência uma instituição específica, compreendida como a célula que contém a unidade e representa o núcleo do todo, simbolizado pelas demais instituições. De acordo com Kosik (1976), a análise da parte concreta permite compreender a totalidade social, uma vez que cada fenômeno singular reflete, em suas determinações essenciais, o conjunto das relações que compõem o todo. Por se tratar de uma universidade pública multicampi, que mantém 24 unidades no estado de São Paulo – sendo que três delas oferecem o curso de Educação Física, nas modalidades licenciatura e bacharelado –, entende-se que a instituição investigada constitui um núcleo de análise representativo.

Essa representatividade se deve à diversidade sociocultural de seu corpo discente, que abrange estudantes de diferentes regiões do estado e do país, além de contar com a presença de alunos internacionais por meio de programas de intercâmbio. Dessa forma, considera-se que o contexto investigado reflete, em grande medida, o panorama da formação inicial de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras, permitindo traçar um parâmetro analítico sobre as condições, desafios e tendências dessa formação no cenário nacional.

Uma das categorias analisadas na tese de doutorado que permitiu a construção deste artigo foi a concepção dos docentes formadores sobre a formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva.

A ótica docente foi essencial para termos dimensão de como ocorre a formação atual desses professores em uma instituição pública do estado de São Paulo. Olhar através da ótica dos professores formadores que estão na linha de frente dessa formação amplia nossa compreensão sobre o fenômeno estudado. Como instrumento metodológico para a coleta de dados foi utilizado questionário semiaberto, enviado por e-mail aos docentes do curso de Educação Física. A plataforma utilizada para estruturar o questionário foi o *Google Forms*[4].

Além da validação do Comitê de Ética em Pesquisa[5], o questionário passou por verificação e análise de juízes com experiência na área da formação docente, educação inclusiva e teorias críticas. Quanto aos docentes participantes, três responderam o questionário, e o docente da disciplina de "Educação Física para Pessoas com Deficiências" foi entrevistado, por meio de perguntas semiestruturadas. O roteiro da entrevista também passou por análise de juízes com experiência na temática abordada; para a entrevista foi necessária apenas uma sessão.

Entre os três professores participantes, dois lecionam em até três disciplinas do curso, o que amplia as possibilidades de investigação ao considerar as disciplinas esportivas presentes na série curricular. Um dos professores, com mais de 10 anos de experiência, atua nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Licenciatura, Voleibol e Atividades Aquáticas. Outra professora, com 9 anos de atuação na instituição, ministra aulas de Handebol, Futebol, Futsal e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Já a terceira docente, com 35 anos de experiência, leciona nas disciplinas de Educação Física Escolar I e Práticas Curriculares na Educação Infantil.

---

[4] O *Google Forms* é um aplicativo gratuito do Google, que possibilita ao usuário ou ao pesquisador criar formulários contendo perguntas abertas e fechadas, que podem ser enviados ao *e-mail* dos participantes, além de garantir o armazenamento e a análise, por meio de gráficos e porcentagens.

[5] A pesquisa foi realizada com seres humanos, intitulada *Formação Inicial de Professores de Educação Física e a Educação Especial e Inclusiva: Desafios na Atuação Docente*, consubstanciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer nº 6.002.347 e CAAE nº 55308221.8.000.5515.

A ótica dos docentes sobre a formação inicial dos professores de Educação Física e a inclusão

Determinadas perguntas no questionário foram essenciais para entendermos a concepção desses docentes sobre a formação dos futuros professores de Educação Física. Quando estruturamos a seguinte questão: "o que pensam da atual formação de professores de Educação Física em relação à educação inclusiva?", obtivemos uma resposta que chamou a nossa atenção:

> *Professor 1: É* insuficiente *para o exercício profissional. O assunto deve ser ampliado e analisado em todas as disciplinas* (Grifo do participante).

Podemos observar que, para o professor, o que se vive dentro da universidade à respeito da educação inclusiva ainda é "insuficiente" para o exercício profissional. Na intenção de fomentar essa análise, Martins e Louzada (2020) afirmam que, embora os cursos de Educação Física já contenham disciplinas voltadas para a área da inclusão e educação especial, faz-se necessário avançar na revisão de conteúdos, bem como ampliar a carga horária e intercomunicar as disciplinas, envolvendo a educação inclusiva. Martins *et al*. (2019), após desenvolver uma pesquisa com professores recém-formados da rede pública do estado de São Paulo, observaram que 69% desses docentes entrevistados não estão preparados satisfatoriamente para atuarem com a Educação Física Inclusiva.

Pois Mantoan (2001) já dizia que o sucesso da inclusão de alunos, com ou sem deficiência ou outras características, depende exclusivamente da capacidade dos docentes em adaptar as práticas pedagógicas à diversidade[6] dos aprendizes para alcançar progressos significativos. Assim, é essencial que a formação docente aborde de forma abrangente os conhecimentos indispensáveis para uma atuação eficaz nas práticas

[6] De acordo com Saviani (2014), diversidade pode ser definida como vários elementos reunidos formando uma unidade, de modo que se constrói um conjunto coerente e operante. Desse modo, a melhor forma de respeitar a diversidade dos diferentes locais, povos e regiões é mantê-los articulados no todo, pois deixá-los isolados faz degenerar a diversidade em desigualdade.

educacionais, garantindo uma conexão precisa com os conteúdos didáticos. Além disso, é importante que se considere as condições concretas dos estudantes que ocupam o papel de aprendizes.

A partir dessa perspectiva, reforçamos a ideia do processo de formação, com o seguinte fragmento da fala do professor entrevistado:

> *Professor entrevistado*: [...] *o trabalho não pode ser isolado, é preciso que todas as disciplinas se dediquem ao processo de inclusão, falar sobre, problematizar, levantar questionamentos por parte dos alunos, é um trabalho coletivo, né. Mas ainda está um pouco longe de se alcançar, este trabalho em conjunto. Inclusive a literatura defende um trabalho entre todo o corpo docente, para que se efetive o aprendizado em atividades educativas inclusivas, na formação dos professores*.

A coletividade no trabalho docente é um caminho que conduz a práticas mais efetivas da ação docente. Atribuímos isso quando Taffarel (2015, p. 267) menciona que

> A seleção e organização de conteúdos não é uma tarefa simples e fácil, porque a seleção do conhecimento implica nos rumos da formação. É uma tarefa que não se faz só. É uma tarefa coletiva. Exige coerência com o objetivo de promover a compreensão e atuação na realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino.

Com esse objetivo, uma abordagem do conhecimento fundamentada na perspectiva Crítica-Superadora[7] de ensino, orientada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, baseia-se em alguns princípios curriculares,

---

[7] Compreendemos, desde o princípio, que essa concepção de ensino exige um projeto social comprometido com uma educação voltada para a emancipação, que promova a libertação do indivíduo em função da classe trabalhadora. Essa educação busca construir a vida por meio do diálogo e da troca de argumentos entre os participantes, processos e resultados, todos inseridos em uma realidade histórica concreta para as mudanças sociais (Lorenzini; Melo; Souza Júnior, 2022, p. 2).

a) a relevância social do conteúdo, este se vincula às determinações sócio-históricas dos alunos; b) a contemporaneidade do conteúdo, os estudantes se apresentam de forma ativa no processo de ensino e de aprendizagem; c) a adaptação dos conteúdos às capacidades cognoscitivas dos estudantes; d) os conteúdos se apresentam de forma simultânea à realidade; e) os pensamentos são incorporados, visando a ampliá-los; e, por fim, f) o conhecimento é transitório, molda-se constantemente às situações reais (Coletivo de Autores, 2000).

Diante da realidade deste estudo, uma outra indagação aos docentes foi: "em algum momento durante suas aulas, você já abordou a inclusão para alunos com deficiências?". Nos fragmentos a seguir, compararemos as seguintes respostas:

> *Professor 1: Sim. Exemplo. Estudante com baixa visão e audição. Solicitamos ao aluno que reportasse suas dificuldades e como poderíamos ajudar/melhorar. Com a ajuda de colegas de turma, organizamos uma cartilha orientadora para todos os professores. Todavia, ainda assim não conseguimos propiciar a inclusão amplamente, mas avançamos*.
>
> *Professor 3: Não, porque no curso há uma disciplina específica, com conteúdos específicos sobre o tema*.

Perante os dois fragmentos de respostas dos professores, notamos a diferença entre suas ações docentes, o primeiro se dedica a reservar parte do seu conteúdo para o trabalho da inclusão, enquanto o terceiro professor demonstra desinteresse para trabalhar com tal temática. Assim, é relevante considerar os achados da literatura, conforme Fonseca (2021, p. 29):

> A formação na e para perspectiva inclusiva não se restringe às discussões nas disciplinas voltadas às deficiências. Reconheço que disciplinas como essas citadas pelos respondentes inevitavelmente debatem esse assunto, mas definitivamente não apenas estas podem discutir esse tema. Além disso, a diversidade não se resume à deficiência, embora a abarque também.

> Nesse sentido, professores/as não devem se eximir da responsabilidade de assumir tal preocupação em sua ação docente.

Diante do que foi exposto pelo docente número 3, percebemos uma certa negligência e resistência em relação ao trabalho docente voltado para a área da Educação Inclusiva, principalmente quando se trata de estudantes com deficiência. Aparece de forma equivocada o pensamento de ser suficiente apenas uma disciplina que contemple a inclusão. É necessário destacar que os processos formativos são vias de mão dupla, em que a responsabilidade recai sobre todos os indivíduos participantes, sejam eles, professores, diretores e, até mesmo, estudantes (Sá *et al*., 2017).

Ainda na visão dos autores, Sá *et al*. (2017) expressam a importância da interdisciplinaridade, pois esta representa uma oportunidade enriquecedora para a experiência crítica e reflexiva dos professores em formação. Esse processo acontece na medida em que o desenvolvimento de um ambiente inclusivo às diferenças exige uma organização didático-pedagógica que promova a integração dos variados conhecimentos necessários à formação docente, articulando-os em um movimento dialético coletivo, crítico e reflexivo (Sá *et al*., 2017).

Perante as controvérsias dessa trajetória no processo formativo do professor de Educação Física, destacamos as dificuldades trazidas pela pandemia de covid-19. A contaminação pelo vírus da covid-19 teve início no final de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Contudo, ganhou proporção a nível mundial no início de 2020; esse vírus afeta o sistema respiratório e causa infecção, que, em níveis agudos, pode ocasionar a morte (Sena *et al*., 2021). Frente a essa realidade, novas dinâmicas sociais foram adotadas naquele período.

Com esse acontecimento, o sistema educacional de ensino, desde as séries iniciais (ensino infantil ao ensino superior), passou por diferentes readaptações, as aulas, antes ministradas presencialmente, passaram a seguir um modelo remoto. Se pensarmos um curso de Educação Física, cuja essência é a prática pedagógica curricular e extracurricular, as formações

dos estudantes da graduação passaram, juntamente com os docentes, por dificuldades consideráveis no processo formativo.

A respeito da magnitude causada pela covid-19, Honorato e Borges (2022, p. 40) afirmam que:

> O Brasil registrou, aproximadamente, 5,65% dos casos de Covid-19 e 10,5% das mortes no mundo. Comparativamente, entre os 10 países com mais mortos, o Brasil apresenta o quarto maior percentual de mortos em relação ao número de contaminados (1,98% dos contaminados), sendo que é o primeiro colocado entre os países com o maior número de casos registrados na amostra (acima de 10 milhões de casos), superando os EUA neste critério.

Outro fator importante e que merece destaque foi que a população negra, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos, foi a mais atingida com os efeitos da pandemia (Honorato; Borges, 2022). Segundo Venâncio *et al*. (2022), comentando um relatório do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (Nois), 55% das mortes por covid-19 no Brasil, durante o primeiro ano da pandemia, ocorreram entre a população negra, evidenciando as desigualdades sociais enfrentadas na crise sanitária.

Durante esse período, ficam evidentes as questões das desigualdades históricas na sociedade brasileira. Paralelamente, emergiu um cenário intenso de conflitos envolvendo grupos sociais específicos, a comunidade científica, os educadores e toda a educação pública. Nesse cenário, a educação recebeu um papel importante de ampliar o enfrentamento voltado às condições adversas (Charlot, 2020). Na instituição investigada neste estudo, os professores participantes elencaram as seguintes situações a respeito do ensino em tempos de pandemia:

> *Professor 1: a parte prática não foi realizada. Ficou combinada de recuperar após o retorno. Outras vivências foram privilegiadas, como a construção de materiais, planos de aula, resolução de problemas, estudos de casos etc.*

> *Professor 2: Aumentei o conteúdo teórico, utilizei vídeos e imagens para ministrar as aulas e aplicar trabalhos e avaliações. Utilizei ferramentas do Google (*Meet*, sala de aula, formulários). As aulas tinham no máximo 2h e eu procurava fazer um intervalo de 10min e mudar a forma de dar aula. Por exemplo, a primeira parte expositiva e a segunda algum método ativo. As melhorias vieram com o tempo, no início as adaptações não foram tão intensas e efetivas, mas o treinamento fornecido pela universidade a qual pertenço para a utilização das ferramentas do Google ajudaram muito nos ajustes.*

As falas registradas demonstram obstáculos que, por meio da tecnologia, foram se readaptando. Os docentes ampliaram seus conteúdos e didáticas de ensino. No início, como relata o Professor 2, as modificações não foram tão efetivas para o processo de ensino e aprendizagem, mas, com o passar do tempo e a prática com os instrumentos e plataformas digitais, os docentes foram se habituando com o novo modelo de formação.

Conforme a fala do professor entrevistado, que relata essas dificuldades no início da pandemia, bem como ressalta os problemas enfrentados por parte dos docentes em manusear as ferramentas digitais:

> *Professor entrevistado:* [...] *mas muitos professores com mais dificuldades na tecnologia, eles ficaram seis meses sem fazer nada. Até que a universidade ofereceu suporte de ensinar a mexer nas ferramentas, no* Google Meet*, no* Classroom*, no* Drive *e outros* [...] *então a universidade começou a dar suporte tanto para os dissentes quanto para os docentes*.

Portanto, devemos salientar a importância do papel do professor diante desses eventos catastróficos. Libâneo (2011, p. 3) já mencionava que

> Os professores assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de

> intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

No caso da instituição estudada, ela agiu, mesmo que tardiamente, tentando mitigar esses problemas. No entanto, conforme um dos relatos dos professores, um número pequeno de alunos trancou o curso, pois não conseguiu se adaptar ao novo formato. Um desses estudantes afirmou ao professor que um curso que tem como uma de suas essências a prática, não as vivenciar pode ser extremamente desestimulante.

Mesmo diante de todos os obstáculos enfrentados pelos docentes e as demandas da vida cotidiana no ambiente educacional, destacamos que os conteúdos, as metodologias, as didáticas e as estratégias planejadas pelos professores em suas disciplinas estão diretamente relacionadas à aquisição de conhecimento pelos alunos. Assim, a formação inicial de professores, fundamentada em teorias críticas, deve priorizar as necessidades reais dos estudantes, conduzindo essas demandas por meio das relações sociais. No contexto da Educação Inclusiva, esta deve ser considerada um elemento essencial na formação de professores de Educação Física.

Considerações finais

O cenário atual da formação inicial de professores de educação para o contexto inclusivo tem passado por mudanças. Essa formação segue o perfil do modelo político educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atualizada em 2018. Desse modo, os parâmetros formativos seguem um padrão entre as Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo é desenvolver as competências e as habilidades sócioemocionais.

Logo, os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos têm permanecido como segundo plano. Assim, o enfrentamento dos docentes diante dos mecanismos de ensino e aprendizagem têm passado por diferentes contradições. Uma delas é a realidade pós-pandemia, na qual

professores formadores foram ligeiramente cobrados em readequar seus métodos e didáticas de ensino. Entretanto, as vivências práticas produzidas pelo curso de Educação Física acabaram não sendo trabalhadas, impactando a formação de futuros professores de Educação Física, especialmente para o contexto inclusivo.

A percepção dos docentes participantes deste estudo demonstra certa consciência em abordar a inclusão durante o processo formativo dos discentes, contudo, essa concepção se contrapõe ao relembrarmos a fala de um dos docentes, o qual afirma não trabalhar a inclusão pois, na grade curricular do curso já existe uma disciplina específica para isso. Podemos, então, analisar que, ao mesmo tempo em que se defende a inclusão, pouco se fala sobre ela.

A partir da visão desse docente, fica evidente a necessidade de reavaliar o modelo de formação atual que, em teoria, promove uma educação integral e social, mas, na prática, ainda se alinha em padrões homogêneos e contraditórios. A escolha e a organização dos conteúdos representam um desafio significativo, pois norteiam todo o processo educativo dos estudantes, portanto, essa tarefa deve ser realizada de forma coletiva, e não individual (Taffarel, 2015).

Nesse contexto, Fonseca (2021) reforça que a formação externa para a inclusão não deve se restringir a disciplinas que tratam exclusivamente de deficiências. Embora abordem o tema, essas disciplinas não são as únicas capazes de discutir inclusão. É importante ressaltar que a diversidade abrange mais do que a deficiência, ainda que ela seja uma parte essencial. Por isso, é indispensável que todos os educadores assumam o compromisso de discutir a inclusão em suas ações pedagógicas.

Desse modo, é necessária uma formação ampla para o professor de Educação Física, que implique a apropriação de teorias pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como a necessidade de práticas emancipatórias que valorizem todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, pautadas principalmente nos princípios da educação inclusiva e no trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Portanto, este estudo apresenta avanços científicos, que incluem a discussão acerca da formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, utilizando como referencial teórico a PHC, assim como os aspectos teóricos-metodológicos com base no Materialismo Histórico-Dialético. Outro fator relevante foi a análise da percepção docente sobre a relação dessa formação com o impacto social e educacional ocasionado pela pandemia de covid-19, fatores que não foram associados em estudos anteriores.

Referências

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. Os conceitos de educação especial e perspectiva da educação inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. *In*: 38 REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 38, São Luís, *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf. Acesso em: 4 set. 2023.

ARAUJO, Luciana; CARDOSO, Silvia. *Educação inclusiva e diversidade*: desafios e perspectivas no contexto pandêmico. São Paulo: Cortez, 2021.

BARRETO, Brito Denise; GUEDES, Cavalcanti Neide. Os dilemas e desafios na formação docente: uma reflexão necessária em época pandêmica. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 129-148, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9521.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Parecer 776/97. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 7 de janeiro de 2008*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº 584/2018, aprovado em 3 de outubro de 2018*. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. *Covid-19*. Brasília: MS, 2021. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/covid-19-2/#:~:text=Covid%2019%20%C3%A9%20uma%20infec%C3%A7%C3%A3o,se%20por%20todo%20o%20mundo. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil*: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da educação inclusiva. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). *Inclusão e educação especial na educação básica*: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: EDUEM, 2021. p. 328.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Os documentos Legais da Inclusão. *In*: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs.). *Inclusão e educação especial na educação básica*: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: EDUEM, 2021. p. 328.

CHARLOT, Bernad. *Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

FERREIRA, João Paulo. Educação Física Adaptada e crítica social: por uma prática emancipadora. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 243-255, 2019.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em educação física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. *Revista Aleph*, Niterói, n. esp., 2021. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.48348.

GATTI, Bernadette Angelina *et al*. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

HONORATO, Gabriela de Souza; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Impactos da pandemia da covid-19 para o ensino superior no Brasil e experiências

docentes e discentes com o ensino remoto. *Revista Desigualdade & Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 137-179, 2022. DOI: https://doi.org/10.17771/PUCRio.DDCIS.61538.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. *Conteúdos, Competências cognitivas e ensino com pesquisa*: unindo ensino e modos de investigação. São Paulo: USP, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623646132.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A aula crítico-superadora na educação física: fundamentos e princípios da lógica-dialética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Uberlândia, v. 44, p. 1-8, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/rbce.44.e011821.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da Antiguidade aos nossos dias. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914.

MARTINS, Leonardo Tavares *et al*. Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia? *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 185-192, 2019. DOI: https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p185.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 1.011-1.048, 2020. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v25.32914.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão*: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Educação inclusiva*: construindo uma escola para todos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao método de Marx*. 1. ed. São Paulo: UFSCAR, 2011.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n. 24/25, p. 73-81, 2003. Disponível em: http:// www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inicio.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

RODRIGUES, David. *Atividade Motora Adaptada*: a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de *et al*. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa , v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Rosa Maria. *Diversidade e inclusão na educação*: reflexões críticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. DOI: https://doi.org/10.24824/978655868826.6.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2011. p. XV-XVI.

SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SENA, Michel Canuto de *et al*. Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. *LexCult*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 107-119, 2021. DOI: https://doi.org/10.30749/2594-8261.v5n1p107-119.

SILVA, João Carlos da. A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores*. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 199-218, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.63805.

SOUSA, Joceli de Fátima Arruda. Referencial teórico e a formação de professores: uma análise necessária. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica revolução e formação de professores*. Campinas: Armazém do Ipê, 2018. p. 37-51.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Pedagogia histórico-Crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, 2015.

VENÂNCIO, Luciana *et al*. Relações com os saberes e experiências (auto) formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, p. 1-28, 2022. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

ZIMMER, Sérgio Antônio; CASTANHA, André Paulo. Educação escolar em Manacorda: contribuições aos educadores brasileiros e à pedagogia histórico-crítica. *In:* MATOS, Neide da Silveira Duarte de; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores*. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

Data de registro: 21/12/2024

Data de aceite: 29/10/2025