



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILLA BATISTA DA MATA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA UEFS**

FEIRA DE SANTANA

2026

PRISCILLA BATISTA DA MATA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos.

FEIRA DE SANTANA

2026

FichaCatalográfica–BibliotecaCentralJulieta Carteador

M375 Mata, Priscilla Batista da
 Formação de professores de educação física para a
 educação inclusiva: uma análise do currículo da UEFS /
 Priscilla Batista da Mata. –, 2026.
 167f.:il
 Orientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de
 Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

 1. Formação de professores - Educação física - Currículo.
 2. Professores de Educação física – Educação inclusiva. I.
 Ramos, Evódio Maurício Oliveira, orient. II. Universidade
 Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 796:371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

PRISCILLA BATISTA DA MATA

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA UEFS”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2026



Documento assinado digitalmente
EVODIO MAURICIO OLIVEIRA RAMOS
Data: 26/03/2026 15:42:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Evódio Maurício Oliveira Ramos Orientador/a – UEFS



Documento assinado digitalmente
NELMA DE CASSIA SILVA SANDES GALVAO
Data: 31/03/2026 16:22:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão Primeiro/a Examinador/a – UFRB



Documento assinado digitalmente
SUZANA ALVES NOGUEIRA SOUZA
Data: 26/03/2026 19:34:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Suzana Alves Nogueira Souza Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADA

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Aos meus familiares, em especial a minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o princípio de tudo, pois “[...] dele, por ele e para ele são todas as coisas” (Romanos 11:36). Minha eterna gratidão por ter sustentado e conduzido cada passo desta jornada, amparando-me do início ao fim, sendo força nos dias de cansaço e luz nos momentos de incerteza; sem a sua condução fiel, este percurso não teria sido possível. Agradeço por Sua fidelidade ao permitir a realização deste sonho, e entrego este trabalho como prova de Sua graça, reconhecendo que foi Ele quem renovou minhas forças, possibilitou a concretização deste propósito e me permitiu chegar até aqui com a certeza de que nunca caminhei só.

Esta conquista não é apenas individual, mas profundamente coletiva, sobretudo em âmbito familiar. Ser a segunda pessoa da minha família a alcançar o título de mestra representa um marco que ultrapassa realizações pessoais, e simboliza a continuidade de um legado que se constrói com esforço, fé e perseverança. Que esta conquista abra caminhos e mostre que sonhos são possíveis com perseverança. Representando estudantes da escola pública e de contextos socialmente desfavorecidos, reafirmo que a educação transforma destinos e amplia horizontes, mesmo quando os pontos de partida são desafiadores.

À minha família, em especial aos que torceram, incentivaram e suportaram este processo ao meu lado. Um agradecimento singelo à minha mãe: "você aplaudiu tão alto por mim, que eu nunca percebi quem não aplaudiu". Te amo, mamãe. Obrigada por respeitar meu silêncio nos dias difíceis e por saber dizer exatamente o que eu precisava ouvir nos momentos certos.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado de iniciação científica, viabilizando o apoio financeiro necessário para a dedicação a esta pesquisa, e permitindo minha inserção em diversos espaços formativos de qualidade. E ao NEPPU, em nome de toda a sua equipe de professores e alunos, pelo ambiente que fomenta a excelência acadêmica e a pesquisa científica. Agradeço pelas discussões reflexivas que possibilitam o aperfeiçoamento mútuo entre docentes e discentes.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos, por ter confiado em meu potencial. Sou profundamente grata por seu acolhimento, escuta sensível e pela forma humana com que conduz a docência. Obrigada pela paciência imensurável na leitura das diversas versões deste trabalho, e pelas lições de carisma desde as nossas primeiras aulas e orientações.

Às professoras Nelma Galvão e Suzana Nogueira, por aceitarem o desafio de compor esta banca examinadora, e pelas contribuições realizadas com suavidade e maestria. E aos colegas da turma de 2024 do PPGE, pelo compartilhamento das vivências e vitórias nesta etapa.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda*
(Freire, 2000, p. 67).

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação de professores de Educação Física, em especial, a relação das principais discussões sobre currículo, formação de professores, professores de educação física e Educação Inclusiva no mundo, no Brasil e na Bahia, tendo como parâmetro o currículo do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa compõe o conjunto de estudos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), insere-se no debate em torno da pedagogia universitária e, conseqüentemente, abrange formação humana, formação de professores, currículo e inclusão das novas e futuras gerações por meio da intervenção pedagógica do professor de Educação Física. A investigação se deu sob a seguinte pergunta problematizadora: de que forma o currículo de formação inicial em Educação Física da UEFS está articulado com as diretrizes de formação voltadas para a Educação Inclusiva, de forma a garantir aos futuros professores saberes para atuação nos espaços educativos em contextos de inclusão? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e de análise documental, que identificou a relação entre as diretrizes da inclusão e o projeto formativo do curso de Educação Física da UEFS. No que se refere ao desenho metodológico, esta investigação é caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo caráter descritivo. E a interpretação dos dados se deu a partir da Análise de Conteúdo, constituída de: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; e tratamento dos resultados, onde se evidenciaram as concepções de inclusão de pessoas com deficiência presentes no objeto de pesquisa. Para a produção dos dados, inicialmente, foi estabelecido contato com a UEFS e *sites* para a obtenção dos dispositivos analisados. Posteriormente, foram feitas as explanações de todo o material selecionado para o estudo, levando em conta as três etapas básicas do trabalho de análise de conteúdo. Foram analisados os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso, ementário dos componentes curriculares, planos de ensino e relatórios de grupos de pesquisa e extensão-alocados no curso. A pesquisa identificou a proposta no currículo, analisando as diretrizes de inclusão e as contribuições para a atuação dos futuros profissionais de Educação Física no que se refere a uma prática pedagógica inclusiva. Os resultados evidenciaram que a Educação Inclusiva está presente no currículo analisado, porém de forma desigual, fragmentada e com predominância de ocorrências implícitas, revelando avanços institucionais, mas também lacunas na transversalidade e na intencionalidade pedagógica da inclusão, concluindo-se que essa inserção ainda é insuficiente para garantir uma formação docente plenamente comprometida com os princípios inclusivos, indicando a necessidade de revisão curricular que a consolide como eixo estruturante do projeto formativo.

Palavras-chave: currículo; educação física; formação de professores; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study focuses on the formation of Physical Education teachers, especially in the relationship between the main discussions on curriculum, teachers formation, Physical Education teachers, and inclusive education in the world, in Brazil, and in Bahia, using the Physical Education course curriculum at the State University of Feira de Santana (UEFS) as a parameter. The research is part of the studies collection of the Center for Studies and Research on University Pedagogy (NEPPU), it is part of the debate surrounding university pedagogy, and, consequently, encompasses human formation, teachers formation, curriculum, and the inclusion of new and future generations through the pedagogical intervention of the Physical Education teacher. The investigation was conducted under the following question: how is the initial teacher formation curriculum in Physical Education at UEFS articulated with the formation guidelines aimed at inclusive education, in order to guarantee future teachers the knowledge to work in educational spaces in inclusive contexts? This is a qualitative, exploratory, and document analysis study that identified the relationship between inclusion guidelines and the formative project of the Physical Education course at UEFS. Regarding the methodological design, this investigation is characterized as a bibliographic research, with a qualitative approach and descriptive character. The data interpretation was based on Content Analysis, consisting of: pre-analysis; exploration of the material, categorization or coding; and treatment of the results, where the conceptions of inclusion of people with disabilities present in the research object were evidenced. For the production of the data, initially, contact was established with UEFS and websites to obtain the analyzed devices. Subsequently, explanations were made of all the material selected for the study, taking into account the three basic stages of content analysis work. The following documents were analyzed: Pedagogical Project of the Course, syllabus of the curricular components, teaching plans and reports of research and extension groups allocated in the course. The research identified the proposal in the curriculum, analyzing the inclusion guidelines and the contributions to the performance of future Physical Education professionals regarding an inclusive pedagogical practice. The results showed that Inclusive Education is present in the analyzed curriculum; however, it appears in an uneven and fragmented manner, with a predominance of implicit occurrences, revealing institutional advances but also gaps in the transversality and pedagogical intentionality of inclusion. It is concluded that this insertion is still insufficient to ensure teacher education fully committed to inclusive principles, indicating the need for curricular revision to consolidate it as a structuring axis of the training program.

Keywords: curriculum; physical education; teacher formation; inclusive education.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 01:	Levantamento bibliográfico de Artigos científicos na base de dados da CAPES.	44
Quadro 02:	Levantamento das teses e dissertações selecionadas na BDTD sobre Educação Física Inclusiva.....	48
Imagem 01:	Universidade Estadual de Feira de Santana.....	89
Imagem 02:	Estrutura dos Documentos.....	95
Quadro 03:	Marcos Históricos do Curso de Educação Física da UEFS	102
Quadro 04:	Análise quantitativa de ocorrências da educação inclusiva, explícita e implicitamente, no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS de 2018.....	103
Quadro 05:	Ocorrências explícitas do termo “educação inclusiva” no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018).....	108
Quadro 06:	Ocorrências implícitas da educação inclusiva no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018).....	113
Quadro 07:	Síntese das ocorrências explícitas e implícitas no PPC do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física.....	120
Quadro 08:	Ocorrências da educação inclusiva nos planos de ensino dos componentes curriculares	135
Quadro 09:	Componentes curriculares com termos amplos não classificados como ocorrências de educação inclusiva	141
Quadro 10:	Projetos, Programas e Grupos de Pesquisa e Extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS.....	143
Quadro 11:	Ocorrências da educação inclusiva de forma implícita nos Projetos/Programas/Grupos de Pesquisa e Extensão.	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 01:	Componentes obrigatórios ofertados pelo Departamento de Saúde da UEFS..	121
Tabela 02:	Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Saúde (SAU) da UEFS e referências à educação inclusiva	123
Tabela 03:	Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Educação (DEDU) do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS).....	124
Tabela 04:	Componentes curriculares do Departamento de Educação (DEDU) e referências à educação inclusiva	125
Tabela 05:	Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Ciências Biológicas do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS).....	126
Tabela 06	Componentes curriculares do Departamento de Ciências Biológicas (DCBIO) e referências à educação inclusiva	128
Tabela 07:	Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Letras e Artes (DLA) Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS).....	128
Tabela 08:	Componentes curriculares do Departamento de Letras e Artes (DLA) e referências à educação inclusiva	129
Tabela 09:	Componentes curriculares obrigatórios não disponíveis no <i>site</i> do Colegiado de Educação Física da UEFS.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMFA	Associação Mães de Filhos Autistas
AMPA	Associação Mães e Pais de Autistas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAL	Colégio Estadual Carmem Andrade Lima
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETEB	Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPAFIR	Coordenação de Políticas Afirmativas
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> 2019
DCBIO	Departamento de Ciências Biológicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDU	Departamento de Educação
DLA	Departamento de Letras e Artes
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
DSAU	Departamento de Saúde
ECASSA	Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio
EQ	Estado da Questão
FAEB	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia
FORLIC	Fórum das Licenciaturas
IES	Instituições de Ensino Superior

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LB	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NAU	Núcleo de Acessibilidade Universitária
NEFEA	Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
ONG	Organizações Não-Governamentais
PAC	Projetos Acadêmicos Curriculares
PCD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGCID	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 TENSÕES E PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO: NORMATIVAS LEGAIS E FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO	27
2.1 A INCLUSÃO E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO: BREVES CONCEITOS E PERSPECTIVAS.....	40
3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO FÍSICA (EX)INCLUSIVA: INTER-RELACIONANDO CONCEITOS.....	51
3.1 CURRÍCULO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	51
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONCEPÇÕES E TENSÕES	58
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA	67
3.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	74
3.5 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR	76
4 PERCURSO METODOLÓGICO	87
4.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO	88
4.2 PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	91
5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, EMENTAS E PLANOS DE ENSINO: O QUE NOS MOSTRAM OS DOCUMENTOS	94
5.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	95
5.2 EMENTA DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS.....	120
5.3 PLANOS DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS.	130
5.4 PROJETOS/PROGRAMAS/GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	153

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação, especialmente para pessoas com deficiência, é um tema central nas políticas públicas e práticas pedagógicas escolares atuais. Embora esse direito esteja expressamente previsto em leis, observam-se movimentos sociais, protestos e reivindicações que indicam a dificuldade na efetiva implementação dessas legislações. Nesse sentido, é fundamental não apenas o acesso, mas também a acessibilidade materializada por meio da permanência com qualidade e do atendimento realizado, sobretudo nos espaços escolares. A Educação Inclusiva, portanto, apresenta-se como um compromisso ético e social para garantir o direito à educação a todos os estudantes, valorizando a diversidade e promovendo a equidade.

A presente pesquisa se insere nos estudos da Linha “Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que trata das diferentes dimensões e espaços educativos, níveis e modalidades de escolarização, incluindo a pedagogia universitária, abordando também as questões relacionadas à aprendizagem, às estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e os saberes docentes. Embora a diversidade abranja múltiplas categorias (gênero, etnia, idade etc.), esta pesquisa delimita-se à inclusão de pessoas com deficiência e insere-se nos estudos epistêmicos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), sendo financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Este estudo se aproxima do objeto de pesquisa a partir das experiências vivenciadas no âmbito dos estágios e da docência em Educação Física na Educação Básica, compreendidos como espaços privilegiados de articulação entre formação e prática pedagógica. Tais vivências ocorreram em contextos marcados pela heterogeneidade das turmas, especialmente pela presença de estudantes com deficiência, o que evidenciou, no cotidiano escolar, os limites e desafios relacionados à organização do ensino, à mediação pedagógica e à efetivação de práticas inclusivas. Nesse processo, tornaram-se explícitas as tensões entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação inicial e as demandas concretas da realidade escolar, revelando lacunas no que se refere à preparação para atuação em contextos de inclusão. Essas experiências, ao mesmo tempo em que evidenciaram dificuldades, também potencializaram reflexões críticas acerca do currículo e da formação docente, constituindo-se como elemento mobilizador para a problematização que fundamenta a presente investigação. Essas experiências evidenciaram o desafio da intervenção pedagógica inclusiva na prática da

Educação Física escolar, colocando em destaque a necessidade de compreender as aproximações e distanciamentos do currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS em relação à orientação e preparação dos futuros professores para essa atuação. Diante da presença de alunos com deficiência nas aulas e das dificuldades encontradas para garantir uma prática pedagógica justa e inclusiva, o estudo buscou investigar de que forma a formação oferecida dialoga com as demandas reais do contexto escolar inclusivo.

A relevância desta pesquisa reside na análise crítica e aprofundada do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, com foco na formação inicial de professores para a inclusão de pessoas com deficiência. Este estudo contribui para o avanço do conhecimento acadêmico, ao identificar lacunas e propor aprimoramentos no processo formativo, alinhados às Diretrizes Nacionais de Educação Inclusiva. O retorno social da pesquisa está relacionado à potencial melhoria da qualidade da formação docente, o que favorece uma prática pedagógica inclusiva, promove a equidade e acessibilidade no ambiente escolar, assegurando uma efetiva inclusão social das pessoas com deficiência e ampliando suas oportunidades de participação plena na sociedade.

Esta pesquisa tem origem em estudos anteriores desenvolvidos ao longo da formação acadêmica, tanto na graduação quanto na especialização, os quais contribuíram para a construção progressiva do objeto de investigação. Na graduação, as análises centraram-se nos componentes de Práticas Curriculares, possibilitando problematizar a organização do ensino e as concepções que orientam a formação docente. Já na especialização, o foco voltou-se para o Projeto Pedagógico do Curso, compreendido como expressão das intencionalidades formativas e das diretrizes que estruturam o currículo. Essas experiências investigativas evidenciaram limites e possibilidades na forma como a formação de professores vem incorporando ou não os princípios da Educação Inclusiva, suscitando inquietações que culminam na problematização do presente estudo, ao direcionar o olhar para o currículo como espaço de materialização (ou tensionamento) das políticas e práticas inclusivas. A partir de reflexões advindas de minha permanência nos espaços citados, surgiram vários embates que possibilitaram identificar a importância do debate sobre a formação humana e a formação de professores, chegando à especificidade da formação de professores de Educação Física. Tais reflexões resultaram na pesquisa intitulada “Formação de Professores: a articulação das disciplinas ‘Práticas Curriculares’ com a atuação dos Graduandos em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS nos espaços de intervenção não escolares” (Mata, 2014).

Como resultado dessa investigação, entendemos que a formação humana é sempre orientada por projetos políticos em confronto, cujo embate se dá em conservar ou transformar a realidade. Identificamos que a formação de professores é um aspecto vinculado ao modelo de formação humana que se quer propor para a sociedade.

A UEFS, localizada no semiárido baiano, apresentava, em 2010, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física, uma proposta de formação pautada em uma opção teórico-política voltada para a preparação de professores capazes de atuarem tanto em contextos escolares quanto em espaços não escolares. A análise realizada nos componentes “Prática Curricular I, II, III e IV” evidenciou que eles asseguravam a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos futuros docentes experiências e aproximações com a realidade da profissão em diferentes ambientes. No entanto, identificou-se uma lacuna significativa: embora o PPC anunciasse a formação de professores aptos a atuarem também em espaços não escolares, o curso não previa a obrigatoriedade de Estágios Curriculares Supervisionados nesses contextos. Tal ausência compromete a materialização dessa intencionalidade formativa, na medida em que limita o contato sistemático dos licenciandos com práticas pedagógicas desenvolvidas fora do ambiente escolar, restringindo a compreensão das especificidades, desafios e possibilidades da docência nesses espaços e, conseqüentemente, o aprofundamento teórico-prático necessário à atuação profissional ampliada.

Instigada pelos estudos desenvolvidos na graduação e na especialização, nos quais iniciei os debates em torno da formação de professores de Educação Física e da Educação Inclusiva, dei continuidade à pesquisa sobre esse campo com o objetivo de compreender como as leis inclusivas se materializam no curso de formação inicial de professores de Educação Física da UEFS. Para contextualizar as inquietações que motivaram a escolha desse objeto de estudo, apresento a seguir minha trajetória acadêmica e profissional, descrevendo os percursos e percalços que se entrelaçam com a temática investigada.

Ao relatar parte da minha trajetória, utilizo a primeira pessoa para situar o momento em que emergem as inquietações que fundamentam este estudo. Meu ingresso na Licenciatura em Educação Física da UEFS, em 2010, após concluir o ensino básico na Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio (ECASSA), foi inicialmente motivado pela afinidade com as práticas corporais especialmente aquelas vivenciadas no contexto escolar e comunitário, como os esportes coletivos (a exemplo do futsal, voleibol e capoeira), as atividades recreativas, as danças e as manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano. Naquele momento, ainda marcada por uma visão de senso comum, compreendia a Educação Física sob um viés tecnicista

e restrito à prática corporal, percepção que foi sendo desconstruída ao longo da formação, mediante o contato com produções acadêmicas, estágios e diferentes espaços de intervenção.

No segundo semestre, por necessidade de permanência no curso, iniciei estágio remunerado em ginástica laboral em uma empresa industrial. Nesse contexto, tive meu primeiro contato direto com um número expressivo de trabalhadores com deficiência auditiva, contratados em cumprimento à Lei nº 8.213/1991. Conforme o Artigo 93 dessa legislação, empresas com 100 (cem) ou mais empregados devem destinar de 2% a 5% de seus cargos a pessoas com deficiência ou beneficiários reabilitados, variando conforme o número total de funcionários: até 200 (duzentos) empregados, 2%; de 201 (duzentos e um) a 500 (quinhentos) funcionários, 3%; de 501 (quinhentos e um) a 1.000 (um mil) empregados, 4%; e acima de 1.001 (um mil e um), 5% (Brasil, 1991).

A experiência evidenciou minhas limitações formativas diante da inclusão. O “não saber lidar”, a dificuldade de comunicação e a constante necessidade de intérprete provocaram questionamentos sobre a formação docente, a intencionalidade pedagógica e os desafios da intervenção inclusiva na Educação Física. Ao mesmo tempo, despertaram um olhar crítico para as contradições de uma sociedade que associa o valor do corpo à produtividade e tende a invisibilizar corpos com deficiência, ainda que existam direitos legalmente assegurados. Essas vivências constituíram os primeiros tensionamentos que, posteriormente, consolidaram-se como eixo do meu objeto de pesquisa.

Guiada por reflexões similares à realizada anteriormente, fui instigada a analisar as disciplinas do curso que poderiam garantir o entendimento acerca da prática pedagógica em ambientes que tivessem pessoas com deficiência. Identifiquei que existia a oferta do componente curricular LET 808 - “LIBRAS: Noções Básicas” (45 horas) e SAU 152 - “Educação Física Adaptada” (75 horas). O Componente Curricular de LIBRAS possuía caráter optativo para os discentes que ingressaram até 2010.2; porém, tornou-se obrigatório para os ingressantes a partir de 2011.1, sendo ofertado no 4º semestre. Como ingressei no semestre de 2010.2, cursei-o como componente optativo, embora não existisse diferença no teor dos conteúdos.

Também cursei o componente curricular obrigatório “Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado” (SAU195), ofertado no 5º semestre do curso, cuja ementa contempla o estudo da atividade motora adaptada, da Educação Física Especial e das modalidades esportivas adaptadas na perspectiva inclusiva, abordando aspectos históricos, características, técnicas, táticas e regras dessas modalidades. Além disso, o componente enfatiza metodologias e

estratégias de ensino voltadas à inclusão e à superação de fatores excludentes, tanto em contextos escolares quanto não escolares, bem como prevê o desenvolvimento de ações extensionistas relacionadas às práticas educativas no campo da Educação Física e do esporte adaptado (UEFS, 2010). O mesmo possibilitou as primeiras noções sobre a prática docente e intervenções relacionadas à área inclusiva; porém, de forma aligeirada, em função da carga horária reduzida destinada ao componente, o que limitou o aprofundamento teórico-prático das discussões sobre inclusão.

No ano de 2012 já existiam discussões em torno da Educação Inclusiva, ainda que não com a mesma força e amplitude que têm assumido nos últimos anos. Diante das lacunas presentes na formação docente, é importante destacar que a primeira estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, elaborada em 1997, já contemplava um diálogo inicial com a inclusão, em consonância com a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação, que estabelecia a obrigatoriedade da temática. Tal normativa reafirmava a inclusão como direito humano e fundamental, parte indissociável do direito à educação (Brasil, 1987).

A partir desses dados, é possível identificar indícios de preocupação do curso com o modelo de formação e com a inclusão. Contudo, permanece a inquietação: para além da existência de componentes curriculares específicos, em que medida a Educação Inclusiva se efetiva como princípio estruturante e transversal do currículo, articulando-se de forma orgânica aos diferentes componentes formativos? Tal problematização se justifica ao considerar que a presença pontual ou concentrada da temática (ainda que relevante) pode não assegurar, por si só, a construção de uma formação docente consistente, sobretudo quando prevalecem abordagens implícitas, difusas ou pouco sistematizadas, em tensão com as diretrizes que preconizam a inclusão como eixo formativo central.

Constata-se que a Educação Inclusiva ainda ocupa espaço reduzido em muitos Projetos Pedagógicos de Curso. Apesar dos avanços no campo educacional, a formação inicial apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere à preparação para lidar com a diversidade e com o público-alvo da Educação Especial (Gatti, 2010). Segundo a autora, em grande parte das licenciaturas, essa temática ainda é tratada de forma superficial e pouco sistematizada, o que compromete a consolidação de práticas docentes alinhadas aos princípios inclusivos, embora se reconheçam avanços recentes na incorporação da Educação Inclusiva nos currículos de formação inicial.

Os currículos, em seus objetivos e trajetórias formativas, ainda evidenciam fragilidades no tratamento da Educação Inclusiva, especialmente quando confrontados com o aumento expressivo de estudantes com deficiência nas escolas e com as exigências legais já estabelecidas, que demandam uma formação docente mais consistente para atuar em contextos educacionais diversos. Formar professores para atuar em contextos inclusivos é tarefa fundamental, pois exige compreender as diferenças e singularidades dos estudantes, além de planejar ações educativas que respondam a essas demandas, superando modelos padronizados e excludentes. Assim, a Educação Inclusiva precisa ocupar espaço significativo nos PPCs, de forma articulada às dimensões teóricas e pedagógicas da formação. Isso implica reconhecer a responsabilidade ética, política e profissional da universidade na formação docente, fortalecendo a articulação entre curso, escola e sociedade. A formação inicial deve assegurar não apenas a compreensão crítica, mas também sua materialização em práticas pedagógicas consistentes e contextualizadas. Refletir sobre esse processo remete também à minha trajetória acadêmica, marcada por inquietações e necessidades formativas, conforme nos provoca Freire (2001).

Após a graduação, ingressei em 2018 como docente na rede pública estadual da Bahia, atuando no Colégio Estadual Carmem Andrade Lima (CECAL). Nesse contexto, emergiram novamente os desafios da prática pedagógica: o não saber lidar, a necessidade de intencionalidade em uma prática inclusiva que rompesse com paradigmas de exclusão, e a urgência de planejar aulas que não fossem apenas adaptadas, mas que considerassem as singularidades dos alunos. A meta era possibilitar que eles se tornassem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvessem suas potencialidades – inquietações que permaneceram constantes.

É importante destacar que, a cada ano, cresce o número de estudantes com deficiência nas escolas. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2022), quase 1,3 milhão de estudantes estavam matriculados, sendo a maioria com deficiência intelectual, seguida por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência física (Brasil, 2023). Esses dados evidenciam a relevância do diálogo em torno da temática e reforçam a necessidade de se discutir a formação docente como fator essencial para garantir a inclusão na escola básica. Isso implica analisar os saberes necessários à prática e problematizar as propostas de formação atualmente vigentes.

Inquietada por tais atravessamentos e pela necessidade de aprofundar meus conhecimentos, em 2021, ingressei em um curso de formação continuada em nível de pós-

graduação *lato sensu*, com foco na Educação Inclusiva, ofertado pela UEFS. Essa especialização foi um período de intensos aprendizados e debates que envolveram questões como: infraestrutura inadequada das escolas e da sociedade, formação insuficiente de professores, adaptação curricular, atendimento à diversidade, recursos financeiros limitados, necessidade de parcerias com a comunidade, bem como as possibilidades e potencialidades da prática pedagógica inclusiva.

Como requisito final do curso, produzi o projeto de pesquisa intitulado: “A formação inicial de professores de Educação Física para inclusão de pessoas com deficiência: uma análise curricular”. A partir dessa experiência, emergiu a necessidade de analisar os currículos dos cursos de Educação Física em Feira de Santana, relacionando-os às Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) e às contribuições que oferecem para a atuação dos futuros profissionais no que se refere à prática pedagógica inclusiva (Brasil, 2001a).

Dados do Censo Escolar de 2019, disponíveis no portal da Ministério da Educação (MEC), também apontam que o número de matrículas na educação especial atingiu 1,3 milhão, englobando estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades matriculados em classes comuns. Esse crescimento gradual reflete a aplicabilidade das leis que asseguram o acesso desse público aos diferentes sistemas sociais, incluindo o sistema educacional (Brasil, 2020b).

Entretanto, esse avanço legislativo suscita um questionamento: junto ao direito de acesso, as pessoas com deficiência encontram também a devida acessibilidade? Ao mesmo tempo em que cresce a presença desse público nas escolas, os cursos de formação de professores avançam em debates sobre inclusão, mas ainda carecem de propostas formativas consistentes que garantam aos futuros docentes condições de assegurarem o direito universal à educação de forma plena, evidenciando limites na articulação entre as diretrizes formativas e as demandas concretas da prática pedagógica (Gatti, 2010; Pimenta, 2012).

Um exemplo que evidencia essa lacuna é a disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ofertada na maioria dos cursos de licenciatura. Apesar de vinculada à área da inclusão, geralmente é ministrada em apenas um semestre, com carga horária entre 45 (quarenta e cinco) e 60 (sessenta) horas. Surge, então, a indagação: seria suficiente esse tempo para uma apropriação consistente de uma temática tão complexa quanto a Educação Inclusiva? É importante destacar, contudo, que a efetivação da educação inclusiva não se restringe à formação inicial de professores, mas depende de políticas públicas articuladas, que assegurem

condições concretas de acessibilidade, como a presença de intérpretes de LIBRAS, recursos pedagógicos adequados e suporte institucional.

Nesse sentido, a disciplina de LIBRAS na licenciatura deve ser compreendida como uma aproximação inicial com conhecimentos básicos da língua e com a temática da inclusão, não sendo possível atribuir ao professor a responsabilidade de dominar plenamente sistemas linguísticos e recursos específicos, como a própria LIBRAS ou o braile, cuja formação exige processos formativos especializados. Ainda assim, a forma como essa temática é abordada na formação inicial pode limitar a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e articuladas com os princípios da educação inclusiva. No entanto, essa constatação suscita um questionamento mais profundo: se não há a intenção de garantir o domínio da língua, por que não se institui, nas próprias grades curriculares uma formação obrigatória mais extensa e progressiva, com maior carga horária e distribuição ao longo do curso, que possibilite, de fato, o aprendizado consistente de LIBRAS pelos futuros professores?

Essa questão evidencia uma contradição na própria estrutura curricular: a inclusão é reconhecida como princípio, mas tratada de forma pontual e insuficiente. Ao limitar-se a uma abordagem introdutória, desarticulada de outras dimensões da formação docente, reforça-se uma lógica superficial que não responde às demandas reais da prática pedagógica inclusiva, nem assegura aos professores as condições necessárias para uma atuação qualificada junto à diversidade presente na escola. É justamente nesse ponto que as fragilidades da formação inicial deixam de ser apenas um problema teórico e passam a se manifestar concretamente no cotidiano escolar.

O aumento de alunos com deficiência nas escolas aliado ao número expressivo de professores que não se sentem preparados para intervirem pedagogicamente evidencia a urgência de políticas públicas voltadas à formação docente. Tais políticas devem preparar os profissionais para atuarem com estudantes com deficiência física, sensorial ou intelectual, envolvendo também famílias, escola e sociedade no processo de inclusão. Repensar a formação docente torna-se, portanto, imprescindível, sobretudo diante das lacunas ainda existentes na formação inicial brasileira, que se mostra insuficiente para atender às demandas do ensino regular.

No âmbito da minha atuação como professora de Educação Física, observei a presença significativa de estudantes com surdez, TEA, usuários de cadeira de rodas e idosos, o que reforçou a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019 indicam que, aproximadamente, 14,5 milhões de domicílios brasileiros

possuíam ao menos uma pessoa com deficiência, correspondendo a 19,8% do total (IBGE, 2021). Esses números apontam para a ampliação da presença de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas, exigindo acolhimento e um olhar inclusivo. Diante desse cenário, é fundamental compreender os processos de ensino e aprendizagem para desenvolver práticas que assegurem a participação de todos os estudantes na vida escolar e social. A formação inicial deve, assim, garantir saberes básicos e necessários para que o professor atue de maneira responsável e comprometida com a inclusão escolar e social.

Ainda em minha trajetória acadêmica e profissional, destaco a experiência como professora oficinaira do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), ofertado pela UEFS. O programa tem como objetivo promover a inclusão da pessoa idosa, oferecendo atividades em diferentes eixos, como arte-educação, educação permanente, lazer e promoção da saúde. Nesse sentido, como afirma Gomes (2023, p. 6), “O Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) representa uma importante iniciativa de promoção do direito à educação para a pessoa idosa, contribuindo para o envelhecimento ativo, o exercício da cidadania e a inclusão social”.

O público da terceira idade apresenta diversas mudanças físicas, fisiológicas e sociais que impactam diretamente sua forma de se relacionar. Entre elas, estão a diminuição da atenção, a fraqueza muscular, limitações de movimento, alterações no equilíbrio e na marcha, passos curtos e arrastados, além da redução da flexibilidade. Embora o Decreto nº 6.949 de 2009 defina a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que restringem sua participação social em igualdade de condições, o idoso não se enquadra automaticamente nessa classificação (Brasil, 2009).

Tal compreensão é ampliada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que, em seu art. 2º, estabelece que se considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Dessa forma, evidencia-se que a deficiência não se restringe à condição biológica do indivíduo, mas resulta da relação entre seus impedimentos e as barreiras sociais, de modo que o envelhecimento, por si só, não caracteriza deficiência, embora pessoas idosas possam ser assim consideradas quando tais condições estiverem presentes.

A formação de professores constitui um campo fundamental na consolidação da vida profissional, pois acompanha todas as etapas da carreira e evidencia a centralidade do

desenvolvimento formativo para a docência (Nóvoa, 1995a; Imbernón, 2011). A necessidade de alicerçar a prática pedagógica motivou, em 2023, o ingresso como aluna especial no Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGCID/UFRB). A experiência no componente de Tecnologia Assistiva (TA) para a Inclusão Escolar fomentou reflexões sobre a urgência de formações direcionadas ao uso dessas tecnologias como ferramentas de acessibilidade, redução de barreiras e promoção da interação social.

Visto que a TA é um recurso dinâmico e essencial para garantir o acesso de pessoas com deficiência a espaços educacionais de forma inovadora, torna-se imperativo questionar sua efetividade nos currículos de formação inicial. Especificamente, cabe indagar como essa temática integra o projeto formativo da Licenciatura em Educação Física da UEFS?

A formação docente é o pilar para práticas inclusivas eficazes. Para que professores possam intervir adequadamente junto a públicos diversos, tais como idosos e pessoas com deficiência auditiva, física ou motora, é fundamental que estejam preparados para utilizar a TA como estratégia de superação de barreiras escolares, em uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade.

Nesse cenário, evidencia-se a urgência de uma maior articulação entre a estrutura curricular da Educação Física na UEFS e as demandas da Educação Inclusiva. Afinal, uma educação de qualidade pressupõe docentes capacitados para atuarem de forma democrática, utilizando o ensino como meio para favorecer a aprendizagem de todos (Santos; Lima, 2020).

A partir da realidade da formação docente, emergem questões direcionadoras sobre as aproximações e distanciamentos da Licenciatura em Educação Física da UEFS na formação para a intervenção inclusiva. Investigar o comportamento e os sentimentos dos egressos diante de estudantes com deficiência revela lacunas no processo formativo inicial, suscitando a necessidade de um aprofundamento investigativo sobre a eficácia dessa qualificação.

Embora a estrutura do curso contemple componentes curriculares, grupos de pesquisa, ações de extensão e materiais didáticos com potencial para fundamentar a atuação profissional, a prática formativa se configura de modo contraditório. Isso ocorre porque tais possibilidades nem sempre se articulam de forma integrada no currículo, resultando em experiências formativas fragmentadas. Esse cenário, atravessado por descontinuidades na gestão acadêmica e por oscilações nas políticas públicas, evidencia fragilidades como a organização disciplinar compartimentalizada, a pouca articulação entre fundamentos teóricos e metodologias de ensino e a inserção da Educação Inclusiva de maneira secundarizada, muitas vezes restrita a

componentes específicos ou tratada como conteúdo complementar, o que dificulta sua consolidação como eixo estruturante da formação docente.

Teoricamente, o debate ancora-se em autores como Sassaki (2002), Diniz (2007) e Mello (2016), que compreendem a inclusão como um processo bilateral e a deficiência como o resultado de uma relação complexa entre condições de saúde e barreiras externas que restringem a participação social. Tal perspectiva exige uma formação que supere o modelo biomédico em favor do modelo social, integrando o senso crítico e o uso da tecnologia assistiva ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Diante do crescente número de matrículas de Pessoas com Deficiência (PCD) e da obrigatoriedade legal da inclusão, esta pesquisa define como objeto de estudo a análise curricular da Licenciatura em Educação Física da UEFS e sua articulação com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. O problema central que conduz este trabalho é: como o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS organiza e orienta a formação inicial de professores para a atuação pedagógica com pessoas com deficiência, no contexto das diretrizes da Educação Inclusiva?

A escolha da Universidade Estadual de Feira de Santana como campo de estudo justifica-se por sua posição de referência em Feira de Santana e no semiárido baiano, além do vínculo da pesquisadora com a instituição. A universidade destaca-se pelo debate sobre inclusão por meio de cursos de especialização e grupos consolidados, como o Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado, do qual faz parte o projeto de extensão Projeto Roda Viva, elementos essenciais para a compreensão da temática nesta realidade regional.

Entendendo a importância dos processos de inclusão, o papel formativo da escola, a prática pedagógica dos professores de Educação Física e sua atuação docente, bem como a relevância de sua formação profissional, destacamos a seguinte questão-problema: de que forma o currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS, articulado às diretrizes de formação inclusiva, contribui para a atuação nos espaços educativos em contextos de inclusão?

Apesar do direito à educação estar garantido em lei, observam-se movimentos sociais, protestos e reivindicações relacionados à inclusão, o que suscita um questionamento sobre o cumprimento efetivo dessas normas. Considerando que tão importante quanto o acesso é a acessibilidade, materializada por meio da permanência com qualidade e do atendimento adequado, estabelecemos como objetivo geral: compreender de que forma o currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS, articulado às diretrizes de formação inclusiva, contribui para a atuação nos espaços educativos em contextos de inclusão.

No âmbito específico, objetivamos: a) analisar o currículo do curso e sua articulação com as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva; b) identificar a concepção de inclusão que fundamenta a proposta de formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS; e c) investigar, nos documentos normativos que orientam a formação de professores, como se transversaliza a preparação para a Educação Inclusiva.

Com isso, serão investigados o PPC, as ementas dos componentes curriculares e seus respectivos planos de ensino, e documentos dos grupos de pesquisa e extensão a fim de identificar as proposições relacionadas à articulação entre currículo e inclusão. Ao mapear produções que tratam dessa temática em diferentes bases de dados (CAPES, SciELO e Bases de Dados de Teses e Dissertações), não foi possível identificar estudos voltados especificamente para Universidades Estaduais da Bahia.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza documental, que, segundo Gil (2002), utiliza materiais ainda não analisados, como documentos de órgãos públicos e instituições privadas.

Para identificar essa articulação, o presente texto é estruturado em: introdução, problemática, referencial teórico, metodologia, análise dos dados, considerações finais e referências. Na seção da problemática, são apresentadas questões relacionadas ao currículo do curso e sua articulação com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial; à concepção de inclusão; e às bases conceituais que fundamentam as propostas de formação, considerando os saberes necessários para a formação de professores de Educação Física em relação à Educação Inclusiva.

Ainda na problemática, descrevemos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015c), dispositivo que assegura e promove igualdade de condições, direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à inclusão social. Além disso, são apontadas as lacunas da formação inicial de professores e as exigências para o exercício da docência de forma inclusiva.

Sistematizamos as principais discussões sobre currículo, formação de professores, professores de Educação Física e Educação Inclusiva em âmbito global, nacional e estadual, por meio do mapeamento do Estado da Questão (EQ) das produções científicas. Finalizamos trazendo a pertinência da pesquisa, as questões problematizadoras e o objetivo geral.

No referencial teórico, identificado como “Currículo, Formação de Professores e Educação Física (Ex) Inclusiva: Inter-relacionando Conceitos”, são apresentadas definições e relações entre currículo, formação docente, Educação Física e Educação Inclusiva, divididas

em subseções. A primeira aborda “Currículo”; a segunda, “Formação de Professores”; a terceira, “Formação de Professores de Educação Física para Diversidade, Inclusão e Deficiência”; a quarta, “Formação de Professores e a Perspectiva da Inclusão de Pessoas com Deficiência”; e a quinta, “Deficiência e Inclusão: Importância da Relação Social no Desenvolvimento do Aluno com Deficiência dentro do Ambiente Escolar”.

Na metodologia, apresentada na seção denominada “Percurso Metodológico”, detalham-se os procedimentos do estudo. A pesquisa é qualitativa, com o objetivo de responder questões sobre significados, motivos, atitudes, entre outros aspectos, delineando o método de produção e análise de dados. Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois busca compreender profundamente o objeto de estudo em seu contexto. Na subseção 3.1, “Contexto da Produção”, apresentam-se a cidade de Feira de Santana, a UEFS e o curso de Licenciatura em Educação Física. E na subseção 3.2, “Protocolo para Coleta, Produção e Análise de Dados”, descreve-se a seleção do método aplicado para coleta, produção e análise dos dados.

A partir desse percurso metodológico, a análise dos dados evidenciou que a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência se manifesta no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS de maneira limitada e concentrada. Foram identificadas sete ocorrências implícitas relacionadas à temática, distribuídas exclusivamente em dois espaços institucionais do PPC: o Projeto Basquete Adaptado – Equipe Roda Viva, com duas ocorrências, e o NEFEA, com cinco ocorrências. Tal configuração revela que a abordagem da Educação Inclusiva permanece restrita a núcleos e projetos específicos, não se constituindo como um eixo transversal ao longo da formação inicial. Além disso, não foram identificadas ocorrências explícitas do termo “Educação Inclusiva” associado diretamente às pessoas com deficiência, predominando nomenclaturas como “Educação Física Adaptada”, “esporte adaptado” e “pessoas com deficiência”, o que indica a ausência de uma explicitação conceitual mais consistente no currículo analisado.

Diante desses achados, nas considerações finais, identifica-se que, embora a Educação Inclusiva esteja presente no currículo investigado, sua materialização ainda é insuficiente para garantir uma formação docente plenamente comprometida com os princípios da inclusão. A centralização das abordagens em espaços específicos e a limitada transversalidade curricular evidenciam desafios estruturais que precisam ser enfrentados pela universidade como instituição formadora.

2 TENSÕES E PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO: NORMATIVAS LEGAIS E FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO

“Construir uma sociedade livre, justa e solidária”
(Brasil, 1988, art. 3º, I).

Mas, afinal, somos todos iguais? Gozamos dos mesmos direitos? De imediato, é possível responder facilmente ao questionamento com um “sim”; porém, o debate sobre a igualdade de direitos confronta-se com um dualismo persistente: embora a lei prescreva a isonomia, as particularidades individuais muitas vezes são lidas pela sociedade como "anormalidades". Esse processo resulta em discriminação e marginalização daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Para tensionar essa realidade, utiliza-se o termo "in/exclusão" (Lockmann; Klein, 2022a), uma escolha conceitual que denuncia as práticas inclusivas puramente simbólicas. A barra entre os termos revela a tensão permanente em espaços educativos onde o sujeito pode estar incluído fisicamente, mas permanecer à margem dos processos reais de aprendizagem e pertencimento.

A superação desse modelo exige a transição da igualdade formal para a equidade, ajustando oportunidades às necessidades específicas para garantir o sucesso de todos. Nesse sentido, a inclusão não deve ser vista como um estado final, mas como um processo contínuo de vigilância crítica sobre currículos e relações pedagógicas, visando a uma prática verdadeiramente emancipadora e democrática.

A inclusão escolar no Brasil ancora-se em um arcabouço plural de referenciais legais, políticos e teóricos, que, em interlocução, sustentam a compreensão da diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Para além da Constituição Federal de 1988 e das contribuições de Sassaki (2008), destacam-se documentos e marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), bem como normativas nacionais, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No campo teórico, autores como Mantoan (2003), Diniz (2007) e Skliar (2006) ampliam esse debate ao problematizarem concepções de deficiência, normalidade e diferença, deslocando o foco de uma perspectiva biomédica para uma abordagem social e relacional.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como derivação linear de um único marco normativo ou autor, mas como resultado de disputas históricas e epistemológicas que tensionam práticas excludentes ainda presentes no espaço escolar. Tal perspectiva exige um compromisso coletivo (envolvendo gestores, docentes, famílias e a sociedade) com a

desconstrução de lógicas seletivas e a construção de práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A Educação Inclusiva, portanto, inscreve-se em uma agenda ética e política mais ampla, orientada pela equidade, pela justiça social e pelo reconhecimento das múltiplas formas de ser e aprender, superando leituras reducionistas centradas exclusivamente nas limitações individuais.

Historicamente, esse público enfrentou limitações impostas por uma lógica capitalista baseada na capacidade de produção em larga escala, resultando em séculos de invisibilidade. Somente a partir de 1985, com maior fôlego na década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a questionar essa exclusão histórica, buscando garantir o direito inalienável de viver em sociedade e acessar uma educação de qualidade (Sasaki, 2002).

A sociedade se forma através da cultura monopolizada pela classe dominante, hegemônica e elitizada. Essa mesma classe se apropria dos lucros e serviços produzidos pela classe trabalhadora para garantir seus privilégios e estabelece a relação de exclusão de seres humanos. A presença de pessoas que divergem do sistema imposto como ideal cria o entendimento de que elas são incapazes, impotentes, negando-lhes o valor, a dignidade e os direitos básicos assegurados a todos, previstos em leis como a Constituição Federal (Brasil, 1988). No seu Artigo 6º, estabelece que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 6).

A igualdade de condições e oportunidades para todos, bem como a garantia de que todos tenham os seus direitos fundamentais respeitados precisa entrar em evidência para que assim se inicie a desconstrução e reconstrução de uma sociedade pautada em políticas públicas que assegurem a prática de ações inclusivas, a fim de uma remodelação do sistema social para promoção da inclusão de pessoas com deficiência nos vários âmbitos da sociedade. Existe um avanço na legislação que institui a política nacional para a integração das pessoas com deficiência. Observam-se muitos direitos já previstos em dispositivos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que traz no seu Artigo 8º que é “[...] dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho [...]” (Brasil, 2015 c, p. 3).

A deficiência pode ser compreendida a partir de diferentes modelos teóricos, entre os quais se destacam o modelo biomédico e o modelo social. O modelo biomédico concebe a deficiência como um problema individual, associado a uma patologia ou limitação funcional, que necessita de tratamento ou correção. Em contraste, o modelo social desloca o foco da limitação corporal para as barreiras impostas pela sociedade, enfatizando que é o ambiente social excludente que gera a deficiência ao não reconhecer e acomodar a diversidade humana (Diniz, 2007). Tal perspectiva compreende a deficiência como uma construção social e política, articulada às relações de poder, às desigualdades e às formas de exclusão historicamente produzidas.

Além disso, o modelo social impulsiona a noção de acessibilidade em suas múltiplas dimensões (física, comunicacional, pedagógica e atitudinal) e fundamenta a defesa de direitos, como o acesso à educação, ao trabalho e à participação social plena. Essa abordagem também tensiona as práticas educacionais, ao exigir a reorganização dos currículos, das metodologias e das avaliações, de modo a garantir a participação de todos os estudantes. Mais recentemente, observa-se a incorporação de perspectivas que buscam superar a oposição entre os modelos, como a abordagem biopsicossocial, presente em documentos internacionais e na legislação brasileira, que reconhece a interação entre condições individuais e contextos sociais na produção da deficiência, ampliando a compreensão do fenômeno e suas implicações para a formação docente e para as práticas pedagógicas inclusivas.

A fim de reduzir o padrão excludente, foram criadas leis para garantir o direito de todos. Contudo, partindo do pressuposto de que há um percurso entre a ratificação das leis e sua efetivação, buscamos, neste capítulo, identificar as rotas que circunscrevem a inclusão a partir de novos entendimentos propostos à sociedade, à trajetória acadêmica, à relação com a temática, à necessidade de formação e à atuação do professor na educação para incluir sem excluir. O distanciamento entre teoria e prática, a invisibilização de corpos com deficiência na formação docente e a superficialidade com que a inclusão é tratada revelam que ainda estamos presos a estruturas excludentes, como as representadas pelo mito do Leito de Procusto, que será explicado nas próximas linhas.

Delimitando os espaços, as formas e os contextos que caracterizam o modelo social e biomédico que legitimam a atuação profissional e o cenário social, vamos pegar a bússola e começar a percorrer esse caminho? Para início de conversa, vamos refletir sobre os dilemas humanos a partir de suas definições, unindo a linguagem do dia a dia com um exercício de

pensar e escrever sobre a realidade. A proposta é transformar vivências e conhecimentos em texto, aproximando teoria e experiência de vida de forma simples e significativa.

De forma metafórica, apresenta-se o “monstro” da intolerância, responsável por muitos estragos ao longo da história e ainda presente em nossa sociedade. De maneira breve, iniciamos esta reflexão a partir de memórias fundamentais para a compreensão de quem somos e de como nos relacionamos com os outros. Nesse percurso, recorreremos à mitologia grega e resgatamos o mito do “Leito de Procusto”, que suscita profundas reflexões sobre a adaptação forçada da realidade a um padrão rígido e homogeneizante, frequentemente utilizado em críticas a modelos curriculares, educacionais ou científicos. Esses padrões, por sua rigidez, tornam-se uma representação emblemática dos desafios estruturais enfrentados na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a pluralidade nos espaços escolares (Sacristán, 2000).

Seguindo a metáfora, avançamos com a “bússola na mão” até a floresta onde vivia Procusto. Ele era um bandido que oferecia hospedagem aos viajantes que transitavam pela via-sacra entre Atenas e Elêusis. Possuía uma imensa cama e, assim que seus hóspedes adormeciam, eram nela colocados e presos. Aqueles que eram maiores do que o leito tinham seus membros cortados para se encaixarem; já os menores eram esticados até a acomodação exata, mas igualmente fatal. “O tamanho da cama era o padrão utilizado” e, independentemente das medidas, as vítimas jamais sobreviveriam, pois Procusto possuía dois tamanhos de leito, de modo que ninguém jamais se ajustasse ao padrão imposto.

Segundo a lenda, quando sua atitude foi questionada pela deusa Atena, Procusto argumentou que utilizava o leito como forma de justiça, ao eliminar as diferenças entre os homens. No entanto, foi desafiado e derrotado pelo herói Teseu, que o obrigou a deitar em seu próprio leito e o submeteu ao mesmo castigo que impunha a suas vítimas.

Essa narrativa, que atravessou séculos, permanece viva e atual, uma vez que a expressão “Leito de Procusto” continua a representar, em diferentes contextos sociais, os padrões impostos à força sobre a realidade, revelando a permanência da lógica da uniformização em detrimento da diversidade humana.

Os suplícios impostos aos viajantes no “Leito de Procusto” encontram eco em práticas ainda reproduzidas pela sociedade contemporânea, de forma cruel e naturalizada. Assim como na mitologia grega, em que Cronos, deus do tempo, devorava os próprios filhos para manter o poder, vivemos em um sistema que elimina pessoas, submetendo-as à violência, à apatia e à exclusão. Muitas vítimas acabam sendo banidas, invisibilizadas ou simbolicamente

“devoradas” em uma sociedade que se protege para assegurar seus principais interesses: geração de lucro; acúmulo de capital por meio da produção em larga escala; defesa da propriedade privada; massificação e mecanização social. Esses mecanismos operam na formação de indivíduos pouco críticos e reflexivos, incapazes de agirem sobre a realidade e de a transformarem (Freire, 2019).

Esse sistema social, tal como o leito de Procusto, estabelece medidas que visam eliminar ou silenciar os diferentes trabalhadores, pessoas com deficiência, negros, indígenas, entre outros grupos que compõem a classe dominada. O mecanismo que o sustenta impede o pleno desenvolvimento dessas pessoas e a possibilidade de participação ativa ou de assumirem o controle sobre o próprio processo social. Ao contrário, reforça a homogeneidade elitista e os ideais da classe dominante, que detém os poderes econômico e político (Bourdieu, 2012). Nessa lógica, assim como nos mitos de Procusto e de Cronos, a manutenção do padrão ocorre à custa da supressão das diferenças e da reprodução de comportamentos impostos por um grupo que se julga superior (Sacristán, 2000).

Já o mito de Sísifo narra a história do rei de Corinto, conhecido por sua astúcia e por desafiar os deuses do Olimpo. Segundo a tradição registrada na Odisseia, atribuída a Homero, Sísifo enganou os deuses diversas vezes, chegando a aprisionar Tânatos para impedir que os homens morressem, burlando o próprio Hades, para retornar ao mundo dos vivos. Como punição por sua desobediência e arrogância, foi condenado por Zeus a empurrar eternamente uma grande pedra até o topo de uma montanha, tarefa que jamais se completava, pois a pedra sempre rolava de volta antes de alcançar o cume. O mito tornou-se símbolo da repetição interminável e do esforço aparentemente inútil, sendo reinterpretado na filosofia contemporânea por Albert Camus em “O Mito de Sísifo” como metáfora da condição humana diante do absurdo.

A imagem pode ser articulada com a perpetuação de práticas excludentes contra pessoas com deficiência, nas quais padrões sociais, educacionais e institucionais se repetem sem efetivar transformações estruturais. Assim como Sísifo empurra sua pedra apenas para vê-la rolar novamente, políticas e atitudes que não confrontam o capacitismo reproduzem barreiras, reforçando a necessidade de uma mudança profunda na forma de reconhecer, valorizar e garantir direitos, para que a inclusão deixe de ser um ciclo de tentativas frustradas e se torne uma prática sustentada pela equidade e pela justiça social (Camus, 1992).

Diante disso, a formação docente precisa urgentemente romper com esse modelo normativo e se aproximar de uma perspectiva crítica sobre as condições reais de inclusão

escolar. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário repensar o papel da escola, do professor e do currículo na construção de uma sociedade que acolha as diferenças como potência, e não como problema (Arroyo, 2014). É nesse compromisso que se insere esta pesquisa. Afinal, a oposição entre igualdade e sociedade nos leva a questionar: de que igualdade falamos? Ao retomar os mitos como lentes críticas, buscamos evidenciar as estruturas que historicamente têm negado a diferença.

Essa reflexão sobre inclusão e igualdade encontra eco nas figuras mitológicas, que ilustram as dificuldades enfrentadas pela sociedade para romper padrões excludentes. Assim como no mito de Procusto já abordado e o de Cronos que será contextualizado na sequência do texto, a imagem de Sísifo simboliza o medo e o aprisionamento de uma sociedade submetida a um ciclo repetitivo, no qual as imposições estruturais se perpetuam, impedindo a superação das barreiras impostas pelo sistema opressor (Sacristán, 2000).

No entanto, essas figuras mitológicas também oferecem contrapontos esperançosos ao ciclo de opressão. Apesar das estruturas excludentes e dos destinos aparentemente imutáveis, há possibilidade de resistência e transformação. A narrativa de Zeus rompendo o ciclo de Cronos simboliza a ruptura com sistemas autoritários e a emergência de novas dinâmicas de poder, indicando que a superação das barreiras impostas pelo sistema opressor é possível (Freire, 2019).

Segundo o mito, Cronos, temendo perder seu poder, devorava seus filhos para impedir que algum deles o destronasse. Zeus, um de seus filhos, também destinado a ser devorado, é salvo por sua mãe, Réia, que engana Cronos, fazendo-o devorar uma pedra enrolada em cueiros. Dessa forma, Zeus consegue escapar do destino trágico que aguardava todos os filhos e modifica a reprodução do poder opressor que mantinha seu pai no controle. Posteriormente, Zeus destrona Cronos, tornando-se rei dos deuses, simbolizando o fim do sistema opressor que eliminava em detrimento da manutenção do poder. Para libertar seus irmãos, Zeus conta com a ajuda de Métis, símbolo da prudência: por meio de um artifício simbólico, representado por uma poção, Cronos é compelido a libertar seus filhos, que passam a assumir a posição de novos deuses soberanos (Sacristán, 2000; Freire, 2019).

Essa metáfora mitológica integra-se aos mitos de Procusto e Sísifo para ilustrar diferentes aspectos das estruturas sociais excludentes. Cronos simboliza uma sociedade que reprime o novo e mantém o *status quo* por meio da opressão e da exclusão sistemática, enquanto Sísifo representa o ciclo interminável da exclusão que mantém determinados grupos à margem. O “Leito de Procusto” configura um sistema que evidencia a violência institucionalizada contra

peessoas que demandam inclusão, especialmente pessoas com deficiência. Essa realidade reflete a reprodução e perpetuação de padrões sociais rígidos, que impõem uma uniformidade arbitrária e negam as singularidades e necessidades específicas desses indivíduos. Nesse contexto, o mito de Procusto pode ser interpretado como uma crítica à imposição de modelos pedagógicos e sociais que forçam todos a se adequarem a medidas padronizadas, mascaradas pela justiça; mas que, na prática, perpetuam a exclusão (Sacristán, 2000; Freire, 2019).

A reflexão sobre esses mitos oferece um importante instrumento teórico para compreender como a sociedade e a escola podem funcionar tanto como espaços de opressão quanto de emancipação. No âmbito da inclusão educacional, essa análise evidencia a necessidade de superar paradigmas excludentes para construir ambientes verdadeiramente acolhedores e equitativos para pessoas com deficiência (Freire, 2019).

Na sociedade grega, os mitos emergiram como forma de explicar o desconhecido, as angústias e os medos, além de humanizar fenômenos naturais e sociais complexos. Por meio dessas narrativas, os gregos abordavam questões fundamentais da existência humana. As tragédias, caracterizadas pela ênfase na fatalidade, permitiam o acesso aos aspectos inconscientes do indivíduo, expressando problemáticas que permanecem atuais, como a luta contra estruturas opressivas e a busca por inclusão e reconhecimento da diversidade (Sacristán, 2000).

Baseando-nos em Sacristán (2000), apropriamo-nos do mito de Procusto e, de acordo com Freire (2019), mobilizamos também os mitos de Sísifo e Cronos com o intuito de denunciar o capacitismo sustentado por questões estruturais da sociedade capitalista, que se configura como estruturalmente excludente. Nesse sentido, o capacitismo pode ser compreendido como um sistema de opressão que naturaliza hierarquias entre corpos e capacidades, tomando como referência um padrão de normalidade funcional, produtiva e autônoma. Trata-se, portanto, não apenas de atitudes preconceituosas individuais, mas de uma lógica social que atravessa instituições, políticas públicas e práticas cotidianas, produzindo exclusão, invisibilização e subalternização das pessoas com deficiência (Sasaki, 1997; Diniz, 2007).

Essa estrutura manifesta-se, por exemplo, na organização de espaços físicos inacessíveis, na ausência de recursos pedagógicos adaptados, na medicalização das diferenças e na crença de que determinados sujeitos são incapazes de aprender, participar ou produzir conhecimento. Como problematiza Mantoan (2003), a escola historicamente tem operado sob uma lógica homogeneizadora, que reforça padrões de normalidade e dificulta o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nessa direção, o capacitismo

articula-se à crítica freireana ao denunciar práticas que desumanizam e silenciam sujeitos, impedindo sua plena participação social (Freire, 2019).

A partir dessa apropriação teórica e simbólica, vislumbramos não apenas a denúncia dessas estruturas excludentes, mas também a possibilidade de anunciar caminhos de superação, ancorados em uma perspectiva crítica e inclusiva de educação, que reconheça as diferenças como potência e não como déficit.

Assim como no mito de Cronos, podemos nos espelhar em Réia, que não aceita a reprodução do sistema imposto por ele, devorador e eliminatório, interrompendo a propagação do padrão opressor, salvando os oprimidos e possibilitando que ocupassem posições de poder e direitos equiparadas às do opressor. Ou, quem sabe, podemos nos assemelhar ao herói Teseu, que confronta a intolerância do ser humano em relação ao seu semelhante e supera o sistema do “Leito de Procusto”, que estabelece padrões e medidas mortais para os membros sociais. Diante da sociedade, é necessário que não sejamos como Sísifo, reproduzindo, de forma automática, os comportamentos de rolar pedra a cada dia, mantendo-nos presos a paradigmas socialmente impostos pelo resto da vida.

É preciso refletir sobre como se dá o processo de exclusão e eliminação de pessoas com deficiência em nossa sociedade e adotar comportamentos que modifiquem a ideia de limitação e submissão à reprodução social. É necessário enxergar possibilidades de transformação social, de modo que seja possível oportunizar que os oprimidos, excluídos e até então marginalizados tornem-se cidadãos produtivos, conscientes de seus direitos e deveres, sujeitos da própria realidade e também capazes de assumirem posições de protagonismo.

O “Leito de Procusto” simboliza o sistema que denuncia a violência a que são submetidas pessoas que precisam ser incluídas. Aqui, podemos fazer referência às pessoas com deficiência. Essa realidade reflete a forma como padrões rígidos têm sido transmitidos e reproduzidos na sociedade. O mito de Procusto pode ser interpretado como um símbolo da crueldade de impor um ajuste uniforme a todos, sem considerar suas singularidades. O tirano alcança satisfação na crueldade, que é mascarada pela falácia da justiça, ao impor a própria medida como norma absoluta (Sacristán, 2000; Freire, 2019).

Os tiranos inicialmente se apresentam como representantes de grande potência, como já demonstrado, em uma conjuntura social individualista atravessada por relações superficiais, em que cada indivíduo age de acordo com os interesses das classes dominantes, reproduzindo padrões opressores que propagam formas de dominação na sociedade e negam sistemas essenciais ao processo de humanização das pessoas. A educação é um desses sistemas,

frequentemente negado aos grupos historicamente discriminados, aqui destacando-se as pessoas com deficiência, foco central desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a educação deve promover a igualdade de oportunidades, garantindo que todos tenham os mesmos direitos dentro do espaço de aprendizagem. Independentemente de suas limitações e particularidades, o princípio da igualdade precisa ser valorizado, de modo a potencializar o convívio social, o respeito às diferenças e a melhoria do aprendizado.

Buscando compreender o passado, é possível entender melhor o presente e perceber quanto do antigo ainda persiste em nós. Embora a Educação Inclusiva tenha conquistado avanços significativos no campo legislativo, observa-se que sua efetivação no cotidiano escolar ainda ocorre de forma lenta e desigual. Essa distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza na prática pedagógica é destacada por Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão não se resume a garantir o acesso legal, mas exige transformações profundas nas concepções de ensino, nas atitudes dos profissionais da educação e na organização das instituições escolares.

O processo de transformação do tratamento das pessoas com deficiência exige uma mudança de paradigma, que suscita diversas reações, como medo, resistência, inabilidade de lidar com a situação e rejeição. A história educacional dessas pessoas pode ser analisada a partir de quatro paradigmas que ainda coexistem nos tempos atuais, denominados como: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. No período da exclusão, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de merecer educação. Na fase de segregação institucional, tinham acesso apenas a instituições especiais, como hospitais ou residências organizadas por familiares, não podendo frequentar escolas comuns (Sassaki, 2002).

Durante a fase de integração, crianças e jovens com maior aptidão eram encaminhados para salas comuns, classes especiais ou salas de recurso. Finalmente, na fase da inclusão, todos os estudantes frequentam a sala comum; contudo, os estudantes com deficiência ainda precisam se adequar às propostas curriculares desenvolvidas em sala, seguindo os mesmos critérios aplicados aos demais colegas. As discussões sobre o paradigma inclusivo foram iniciadas pela Organização Mundial de Pessoas com Deficiência, uma organização não governamental fundada por líderes com deficiência que, em sua Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de oportunidades (Sassaki, 2002).

Porém, com o caminhar da história, a imagem da pessoa com deficiência e a postura da sociedade perante à mesma passou por diversos acontecimentos, a exemplo da Conferência de

Salamanca (1994)³. A partir deste evento, a educação passa a ser vista como forma de transformação social, ou seja, um meio de transformar a realidade através da apropriação do saber. A educação busca condições de melhorias na qualidade do ensino para as pessoas com deficiência, objetivando ofertar o conhecimento para a vida e transformação social desse alunado.

A Declaração de Salamanca estabelece que as escolas regulares inclusivas são meios eficazes para combater a discriminação, assegurando que estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso à escola regular, com base no princípio de que as escolas devem se adaptar às necessidades dos alunos. Cabe destacar que a nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, amplamente utilizada à época, reflete um marco histórico importante na ampliação do acesso à educação. Contudo, tem sido progressivamente problematizada por estudos mais recentes, por ainda carregar uma perspectiva que pode reforçar a centralidade da deficiência no sujeito. Nesse sentido, autores da área da Educação Inclusiva e documentos normativos mais atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, passam a adotar concepções alinhadas ao modelo biopsicossocial, deslocando o foco para as barreiras impostas pelo contexto e não apenas para as características individuais.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência representam violações de direitos, limitando o bem-estar, a vida plena e o desenvolvimento de capacidades futuras, como a inserção no trabalho e na política.

De acordo com Brasil (2008), a Educação Inclusiva é um direito pautado nos direitos humanos. Diversos dispositivos legais reforçam sua obrigatoriedade, como a Constituição

³Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Este documento discute sobre as necessidades Educacionais Especiais, considerado como um marco para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, pois forneceu as diretrizes básicas que possibilitavam formular e reformar as políticas e sistemas educacionais, pautando-se na inclusão (Mendes, 2013). Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial. 1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação Especial (Brasil, 2001b) e o Decreto da nova Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020).

Devido aos inúmeros desafios existentes, observa-se que muitos discursos se orientam pelo que é considerado politicamente correto, mantendo, porém, atitudes reproduzidas pelo sistema dominante ao longo do tempo. Considerando que a sociedade é regida pelo sistema capitalista, surge a questão: seria possível incorporar propostas que promovam a inclusão de pessoas com deficiência e concretizá-las no interior da escola? É necessário refletir sobre a essência excludente do sistema, que se manifesta na falta de estrutura apropriada, de materiais pedagógicos adaptados, de metodologias específicas e na ausência de professores especializados.

Existe possibilidade de inclusão em um sistema cuja base é a exploração? A concretização de propostas inclusivas na sociedade capitalista não é automática; exige luta política, resistência pedagógica e formação crítica. Trata-se de um processo em disputa que desafia os limites do sistema e aponta para uma escola mais democrática e acolhedora. Entendendo a Educação Física como ambiente privilegiado para apropriação da cultura corporal, destaca-se o papel do professor na condução de uma formação que permita aos educandos romperem com a reprodução das realidades impostas.

Considerando que a cultura desportiva e competitiva domina os currículos, surgem obstáculos adicionais à inclusão de alunos avaliados por desempenho e *performance*. Como a formação docente pode superar tais paradigmas? É urgente refletir sobre a intolerância, a exclusão social e o papel da educação na promoção da inclusão, elencando os contextos onde emergem as discussões sobre o sistema educacional.

Identifica-se que a cultura narcisista de Procusto permanece perpetuada na sociedade da imagem. O “Leito de Procusto”, que impõe padrões opressores, associa o passado ao presente. Não estaria a sociedade obrigando os cidadãos a se adequarem a tais padrões? Seríamos nós os “Procustos”, replicando um modelo único em detrimento dos sujeitos singulares e de seus direitos? Estaríamos, como sociedade, criando barreiras que culpabilizam, incapacitam e inferiorizam pessoas?

A fim de estabelecer ponderações sobre a temática, partimos do pressuposto da gênese de cultuação dos corpos “ditos perfeitos”⁴. Nesse contexto, predominava a intolerância a

⁴ Segundo Le Breton (2012), na Grécia Antiga, o corpo era idealizado como expressão da harmonia, da simetria e da racionalidade, sendo associado à perfeição moral e estética. Esse padrão, no entanto, excluía os corpos

qualquer característica física fora do padrão, pois os corpos deveriam ser aptos ao trabalho, à guerra, à reprodução e à defesa dos reinados. Assim, práticas segregadoras eram naturalizadas e reproduzidas contra os que se afastavam desse modelo. Do mesmo modo, não estariam hoje as pessoas com deficiência percorrendo caminhos que as levam ao “leito dos padrões”? Seríamos nós, como sociedade, tal qual Procusto, esticando ou reduzindo corpos para que se enquadrem? Ou como Cronos, devorando nossos semelhantes? Ou ainda como Sísifo, repetindo interminavelmente práticas segregadoras que aprisionam e esmagam a singularidade?

O próprio sistema social mantém uma educação voltada à reprodução e manutenção dos interesses de classe, inserida no aparato estatal, alienando sujeitos e limitando espaços de sensibilização e reflexão. Ao invés de promover uma educação humanizadora, crítica e transformadora, preserva-se a submissão ao modelo dominante, garantindo-se que o poder cultural permaneça nas mãos de uma classe que molda os ideais de acordo com suas necessidades e preserva o modo de produção capitalista.

Nesse contexto, o corpo é reduzido à condição de força de trabalho, mensurado por sua capacidade produtiva. Quando não atende às exigências do sistema, é hostilizado e alvo de discriminação. Assim, a sociedade converte a diferença em forma de opressão, reafirmando o corpo como marcador social subordinado à lógica do capital.

A Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência (Lei nº 8.213/91) impõe obrigatoriedade, mas não garante, por si só, um ambiente que respeite a diversidade e promova a inclusão. O simples cumprimento da lei não assegura avanços, se as empresas não desenvolverem processos inclusivos que acolham e potencializem os contratados. Muitas organizações não estão preparadas para incluir pessoas com deficiência (PCD) e, paradoxalmente, justificam a exclusão alegando falta de qualificação. Tal discurso, no entanto, mascara uma lógica discriminatória que naturaliza a negação de oportunidades e ignora barreiras sociais, arquitetônicas e atitudinais (Diniz, 2007).

Nesse cenário, a educação reproduz ideais de submissão ao modelo dominante, garantindo o poder a uma classe que molda seus interesses de acordo com suas necessidades. A concepção de deficiência é socialmente construída e sustentada por práticas que a colocam como oposto da capacidade. Contudo, é necessário enfatizar que o oposto de deficiência não é eficiência, mas sim capacidade; da mesma forma, a antítese de eficiência é ineficiência (Mello, 2012, p. 8).

considerados fora dessa norma, instaurando uma hierarquia corporal que privilegiava certos tipos físicos em detrimento de outros.

O capitalismo e a industrialização intensificaram a separação do indivíduo da sociedade, reforçando desigualdades no mundo do trabalho e atribuindo ao corpo com deficiência a condição de “inutilidade”, negando-lhe direitos e deveres sociais. Até meados do Século XX, predominava uma concepção excludente, caracterizada pela segregação institucional, invisibilidade social e negação de direitos fundamentais, incluindo a exclusão de espaços de convivência familiar, trabalho, lazer e educação. O movimento de inclusão escolar ganhou força a partir de 1985 e se consolidou na década de 1990, rompendo, ainda que lentamente, com séculos de marginalização (Sassaki, 2002).

As discussões sobre o paradigma inclusivo também foram impulsionadas pela Organização Mundial de Pessoas com Deficiência, fundada por líderes com deficiência e que, em 1981, lançou a Declaração de Princípios, definindo o conceito de equiparação de oportunidades. No Brasil, a Constituição de 1988 reafirmou a tendência inclusiva ao garantir, em seu Artigo 4º, Inciso III, o direito ao atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, dispositivos legais foram criados para assegurarem e promoverem, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência e de suas liberdades fundamentais, buscando efetivar a inclusão em diferentes esferas: trabalho, escola, saúde e sociedade.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é respaldada por legislações específicas e por ações institucionais que garantem permanência e acessibilidade. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012b), conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (Brasil, 2012a), assegura reserva de vagas em instituições federais e estaduais de ensino para estudantes de escolas públicas, considerando critérios étnico-raciais, socioeconômicos e de deficiência. Na UEFS, essa política é operacionalizada pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) e pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), responsáveis pela implementação e validação dos critérios de ingresso por cotas, incluindo a verificação da condição de deficiência.

Nesse cenário, destaca-se o Núcleo de Acessibilidade Universitária (NAU), criado pela Portaria nº 629/2017 (UEFS, 2017) e vinculado à PROGRAD, como instância de apoio aos estudantes com deficiência. O NAU promove acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal por meio de adaptações curriculares, tecnologias assistivas, acompanhamento individualizado e formação docente, articulando-se com setores acadêmicos e administrativos.

Essas ações reforçam o compromisso da universidade não apenas com o ingresso, mas também com a permanência qualificada, fomentando diversidade e inclusão (UEFS, 2024).

Nos últimos cinco anos (2020–2024), a UEFS ampliou gradualmente as vagas destinadas a PCD, conforme a Resolução CONSU nº 010/2019 e normativas posteriores (UEFS, 2019; 2020a; 2020b). Em 2022, das 1.080 (mil e oitenta) vagas ofertadas, 616 (seiscentas e dezesseis) foram destinadas a ações afirmativas; em 2023, foram 1.087 (mil e oitenta e sete) vagas totais, sendo 620 (seiscentas e vinte) reservadas; e em 2024, de 2.134 (duas mil, cento e trinta e quatro) vagas, 1.218 (mil, duzentas e dezoito) foram destinadas a candidatos de cotas, incluindo PCD (UEFS, 2022; UEFS 2023; UEFS 2024). Estima-se que, nesse período, entre 60 (sessenta) e 200 (duzentas) vagas anuais tenham sido ocupadas por estudantes com deficiência, reafirmando o compromisso institucional com a equidade no acesso ao ensino superior.

O debate contemporâneo sobre inclusão remete à luta de Teseu contra Procusto. O herói, ao enfrentar as atrocidades do “Leito de Procusto”, simboliza a recusa ao enquadramento dos sujeitos em padrões rígidos, reforçando a defesa da dignidade humana. Assim como nas tragédias gregas o herói desafia a autoridade, a criação de dispositivos legais e a mudança de consciência refletem avanços nos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a luta de Reia contra Cronos simboliza a resistência ao modelo opressor e a defesa da igualdade. O mito, como metáfora dos anseios humanos, revela que a ruptura de paradigmas excludentes inspira reflexões sobre Educação Inclusiva e direitos iguais. A escola, primeiro espaço de socialização, assume papel central nesse processo. O aumento de matrículas de estudantes com deficiência exige a revisão de práticas pedagógicas, curriculares e estruturais, além de uma formação docente com saberes específicos para garantir uma inclusão efetiva (Mantoan, 2006).

2.1 A INCLUSÃO E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO: BREVES CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Estabelecendo delimitações conceituais, compreende-se que a deficiência não se restringe a um corpo com lesão, mas resulta das barreiras sociais impostas por contextos insensíveis à diversidade (Diniz, 2007). Assim, sistemas políticos e sociais opressivos transformam a lesão em deficiência, limitando a participação das pessoas em espaços públicos, escolas, mundo do trabalho e convívio social. Nessa direção, é possível estabelecer aproximações com a distinção proposta por Lev Vygotsky entre deficiência primária e

secundária: enquanto a deficiência primária refere-se à condição orgânica ou à lesão em si, a deficiência secundária diz respeito às consequências sociais, culturais e educacionais decorrentes dessa condição, produzidas, sobretudo, pelas barreiras e pelas formas de exclusão impostas pelo meio. Dessa forma, a ênfase desloca-se do déficit individual para as condições sociais que ampliam ou reduzem as possibilidades de desenvolvimento, reforçando a necessidade de reorganização dos contextos educativos e sociais para garantir a participação plena das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Artigo 3º, Inciso IV, a promoção do bem de todos sem discriminação, e define, no Artigo 205, a educação como direito de todos, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O Artigo 206 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto o Artigo 208 define como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (2019), cerca de 17,2 milhões de brasileiros, ou 8,4% da população, possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2019). No mesmo ano, o Censo Escolar registrou 1,3 milhão de matrículas na educação especial, abrangendo estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades matriculados em classes comuns, número que vem crescendo gradativamente. Esses dados justificam a relevância da pesquisa sobre inclusão escolar.

Destaca-se a necessidade de se planejarem aulas com conteúdos articulados às políticas de inclusão, promovendo intervenções que desenvolvam as potencialidades dos estudantes e superem concepções reducionistas do trabalho docente (Ramos, 2014).

Torna-se fundamental que o professor articule sua formação específica com as necessidades dos alunos, considerando identidade e realidade social para gerir situações de aprendizagem compatíveis com o estudante. Com mais de 19% da população brasileira possuindo algum tipo de deficiência, a Educação Física constitui fator relevante para reduzir desvantagens físicas e promover a integração social. Diante desse fenômeno complexo, o desafio exige interpretação e atribuição de significados que transcendem à simples assimilação de informações (Silva; Mano, 2018).

É necessária a investigação das lacunas na formação docente quanto ao trato com pessoas com deficiência, falhas evidentes que precisam ser explicitadas para orientar práticas transformadoras. O currículo atual ainda apresenta fragmentação, falta de articulação entre fundamentos e metodologias inclusivas, e ausência de disciplinas que aprofundem a legislação.

Além disso, conteúdos inclusivos aparecem frequentemente como optativos, comprometendo a efetividade da formação (Gatti, 2009).

Considerando tais desafios, o crescimento das matrículas e a necessidade de efetivar as leis, esta pesquisa tem como objeto a análise curricular da Licenciatura em Educação Física da UEFS e sua relação com as Diretrizes Nacionais de Inclusão. A instituição destaca-se por ofertar especialização em Educação Inclusiva e por desenvolver projetos voltados ao desenvolvimento regional, assegurando o direito à educação com respeito à diversidade.

Pretendeu-se, a partir de um rigoroso mapeamento bibliográfico, descrever o estado atual da ciência sobre o tema, por meio do procedimento denominado “Estado da Questão” (EQ). Esse processo busca delimitar o objeto de investigação, identificar as categorias centrais e caracterizar a abordagem teórico-metodológica (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004). Por meio desse mapeamento, foram identificadas categorias de análise em fontes como teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos, visando a trazer clareza e delimitação à contribuição original deste estudo no campo científico.

A fim de situar o EQ, descrevemos os passos utilizados na busca dos referidos dados. Fizemos a pesquisa bibliográfica a partir de teses e dissertações que discutiam a relação no campo da Educação Física, em três bases de dados distintas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Escolhemos essas bases devido a sua credibilidade, relevância e disponibilidade gratuita, sem custo, sendo plataformas para acesso digital. Assim, inicialmente, identificamos a produção de trabalhos e lacunas relacionadas à temática em debate. As plataformas acadêmicas foram utilizadas devido ao seu rigor científico, respeito no campo científico e dos pesquisadores, juntamente com a amplitude dos trabalhos e o fácil acesso.

Dessa forma, apresentamos a sequência cronológica de acesso a cada plataforma de produção científica. A primeira a ser utilizada foi a da CAPES, considerada um dos maiores repositórios virtuais de ciência do Brasil, pois agrega e disponibiliza mais de 49 (quarenta e nove) mil periódicos e 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) bases de dados de conteúdos variados, incluindo patentes, teses e livros.

A segunda plataforma acessada foi a BDTD, cujo objetivo é promover a disseminação de textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Esta base contribui para aumentar a divulgação e garantir maior visibilidade às

produções científicas realizadas no Brasil, de forma gratuita.

Por fim, a terceira base de dados utilizada foi a SciELO, que é uma biblioteca digital destinada ao armazenamento e à divulgação de trabalhos científicos (artigos) publicados no Brasil e na América Latina.

Como parâmetro para o mapeamento dos dados, acessamos o Portal da CAPES e selecionamos as seguintes opções: acervo, buscar assunto, busca avançada, filtro de busca através do título, tipo de matéria: todos os itens, idioma: idioma português, e data de publicação: 2020 a 2025, a fim de garantir o acesso a pesquisas mais atuais. Adicionamos o primeiro descritor, “currículo”, que identificou 26.932 (vinte e seis mil, novecentos e trinta e dois) artigos. Acrescentando o segundo descritor, “Formação de Professores”, foram encontrados 3.901 (três mil, novecentos e um) trabalhos; adicionando o terceiro descritor, “Educação Inclusiva”, foram apresentados como resultado da busca 167 (cento e sessenta e sete) artigos; e acrescentando o quarto descritor, “educação física”, deparamo-nos com 14 (catorze) materiais.

Associando os descritores Currículo, Formação de Professores, Educação Inclusiva e Educação Física, tivemos 14 (catorze) artigos, dos quais, ao analisar títulos e resumos, foram selecionados apenas 03 (três) trabalhos, já que os demais abordavam outros temas, como metalinguagem educacional, práticas cibereducativas e dialogia, dentre outros. Os artigos selecionados estavam relacionados ao nosso objeto investigativo.

O primeiro trabalho identificado foi o de Sena Junior e Santos (2022), intitulado: “A formação do professor de educação física e a atuação de educação física adaptada: um novo olhar para a atividade esportiva inclusiva”, publicado na *Minerva Magazine of Science*, onde são publicados trabalhos de pesquisa já apresentados e defendidos em forma de tese para conclusão de curso de graduação ou pós-graduação em mestrado e/ou doutorado.

O artigo discute sobre a formação do professor de Educação Física para atuar na escola nos dias atuais com a Educação Física Adaptada, preocupando-se com a atividade esportiva inclusiva. A formação acadêmica do professor de Educação Física em seu currículo vem deixando a desejar quando diz respeito tanto à relação da teoria com a práxis profissional, quanto ao atendimento de alunos com necessidades especiais através do processo de inclusão. Atualmente, o contexto educacional abrange uma bagagem de novos conhecimentos da área esportiva, que não podem ser desvinculados da realidade escolar dos alunos.

A metodologia aplicada nessa pesquisa caracteriza-se de uma abordagem qualitativa bibliográfica para respaldar a fundamentação teórica. Conclui-se que a formação e capacitação

dos professores de Educação Física para atuarem na Educação Física Adaptada é muito importante e deve ser realizada atendendo à expectativa dos sistemas educativos atuais, e voltada a uma concepção de educação que valorize e considere o homem em sociedade.

O segundo trabalho, intitulado: “A relação entre Educação Física escolar e Inclusão”, dos autores Jucá e Maldonado (2024), foi publicado na Revista *e-Curriculum* – que é uma revista Qualis A2, ou seja, como publicação científica tem excelência internacional, de acordo com o sistema de classificação Qualis Capes. A mesma objetiva estimular a publicação, difundir estudos e pesquisas, e elevar a qualidade da produção científica na área da educação, nos âmbitos nacional e internacional, com uma perspectiva crítica e emancipatória, comprometida com a superação de todo tipo de desigualdade e opressão, com particular interesse na subárea de Currículo.

O artigo teve por objetivo examinar a produção acadêmica de teses e dissertações sobre Educação Física escolar e inclusão, elaboradas em nível nacional, devido à importância dessa questão para a estruturação de uma prática político-pedagógica justa nas aulas desse componente curricular. Uma revisão integrativa foi conduzida com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, identificando 73 (setenta e três) trabalhos. A análise temática foi aplicada ao material empírico. Os resultados obtidos permitiram identificar os variados currículos de Educação Física e o processo de inclusão/exclusão de alunos com deficiência; as estratégias didático-metodológicas desenvolvidas pelos docentes para a inclusão desses alunos; além de entender o processo de capacitação contínua de docentes de Educação Física sob uma perspectiva inclusiva.

O terceiro e último trabalho analisado foi escrito pelos autores Duré et al. (2024), com o título: “Atuação do professor diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física” A finalidade deste estudo foi examinar a maneira como os docentes de Educação Física estão auxiliando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Para tal, conduziu-se um estudo qualitativo e descritivo, empregando um questionário composto por oito perguntas, sendo seis abertas e duas fechadas, dirigido a quatro docentes de Educação Física que atuam na rede pública de ensino em Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sul.

Segue abaixo o Quadro 01 para visualização dos trabalhos científicos encontrados e descritos na pesquisa realizada.

Quadro 01: Levantamento bibliográfico de artigos científicos na base de dados da CAPES

	CAPES	3 trabalhos	Artigos
AUTORES/ ANO:	Junior e Santos (2022)	Jucá e Maldonado (2024)	Duré e Araújo <i>et al.</i> (2024)
TÍTULOS:	A formação do professor de Educação Física e a atuação de Educação Física Adaptada: um novo olhar para a atividade esportiva inclusiva	A relação entre Educação Física Escolar e Inclusão	Atuação do professor diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física
REVISTA:	<i>Minerva Magazine of Science</i>	<i>e-Curriculum</i> (Qualis A2)	Contemporânea
ACHADOS:	Necessita de formação continuada	Currículo técnico	Necessidade de formação para inclusão

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os achados do estudo mostram que, mesmo com os esforços para implementar práticas inclusivas para pessoas com deficiência, a maior parte dos docentes envolvidos não tem formação específica ou tem um conhecimento restrito sobre o assunto. Isso compromete ou impede a eficácia das suas aulas em relação à inclusão desses estudantes.

A conclusão é que a Educação Inclusiva no Brasil progrediu consideravelmente, porém ainda se depara com obstáculos na sua implementação eficaz. A participação ativa dos docentes, a modificação dos programas de estudo e a criação de espaços educacionais inclusivos são componentes cruciais para assegurar o direito à educação de todos os estudantes, valorizando a diversidade e fomentando uma sociedade mais equitativa.

Embora as disciplinas identificadas constituam uma prática recorrente de discussão de aspectos metodológicos e caracterização de estudantes da educação especial, nos planos encontrados foram raras as situações de observância destinadas a diminuir a improvisação do trabalho do professor de educação física ou de revisão dos fundamentos teórico-práticos no atendimento a esse público nos espaços educacionais.

Os demais trabalhos foram buscados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para orientar o mapeamento dos dados, recorreremos à correspondência de busca: todos os termos. Adicionamos no primeiro campo de busca “currículo” e o marcador temporal para produções do ano 2020 a 2025, que nos deram o resultado de 11.256 (onze mil, duzentos e cinquenta e seis) documentos. Adicionamos o termo “Formação de professores”, e

obtivemos o resultado de 439 (quatrocentas e trinta e nove) produções. Acrescentamos o descritor “Educação Inclusiva”, e encontramos como resultado 8 (oito) estudos; então, acrescentamos o descritor “Educação Física”, e isso manteve o total de 8 (oito) trabalhos. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, identificamos que 3 (três) se enquadravam e alinhavam à temática do nosso estudo, dado que as demais abordavam outras áreas do saber, como formação docente em disciplinas específicas (como Matemática e Língua Portuguesa), inclusão em níveis ou modalidades distintas da Educação Básica, políticas educacionais de forma ampla ou ainda temáticas relacionadas à educação especial sem articulação com o currículo da Educação Física, não sendo, portanto, diretamente pertinentes ao foco desta pesquisa.

A dissertação intitulada: “Formação inicial de professores de educação física na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa sobre Brasil e Portugal”, produzida por Bonfat (2022), teve como objetivo investigar os processos de formação inicial de professores(as) de Educação Física na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal, tomando por base as produções de conhecimento, as análises das legislações e as matrizes curriculares do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a pesquisa documental, a qual ocorreu nas produções acadêmicas, nos documentos legais, nas matrizes curriculares e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. A análise dos dados consistiu tomando como base as contribuições de Bardin (2011), e os resultados mostraram que o Brasil tem avançado em legislações inclusivas de maneira a promover um processo formativo que incentive o debate com relação à pessoa com deficiência. Portugal, por outro lado, tem investido em um conceito amplo para Educação Inclusiva.

A dissertação subsequente, produzida por Santos (2021a), denominada “Ressignificando a prática escolar de educação física numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso na Maré”, buscou compreender os significados atribuídos por docentes de Educação Física, atuantes em uma escola municipal do Rio de Janeiro, localizada no complexo da Maré, em suas práticas da cultura do movimento corporal em sala de aula, numa perspectiva inclusiva.

A pesquisa desenvolveu entrevistas individuais semiestruturadas com cinco professores/as de Educação Física que atuaram na unidade escolar pesquisada entre os anos letivos de 2019 e 2021, e mais três ocupantes de cargos na gestão escolar, totalizando oito participantes. A pesquisa evidenciou que a redução dos investimentos públicos educacionais

em infraestrutura adequada para as unidades escolares, a elaboração de um currículo comum em Educação Física descolado da realidade escolar e a escassez de embasamento teórico a respeito de estratégias de ensino inclusivo na formação inicial de professores/as de Educação Física dificultam muito sua atuação nas escolas públicas, no sentido de promoverem um ensino inclusivo através de suas práticas docentes.

A terceira e última produção, uma tese produzida por Silva (2023), intitulada: “As redes colaborativas no processo de formação docente para uma Educação Física Inclusiva”, tinha como primeiro objetivo desenvolver uma revisão narrativa sobre uma Educação Física Escolar Inclusiva através dos pensamentos complexos. Com base nessa análise, apresentou-se uma perspectiva de como os pensamentos complexos podem contribuir para a práxis pedagógica dos profissionais de Educação Física através de uma prática holística, compreendendo as relações existentes entre os diferentes sujeitos envolvidos, a fim de promover a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Física Escolar.

O estudo apresentou os principais conceitos que permeiam o tema, bem como alguns documentos, com o objetivo de contribuir para a construção do currículo da Educação Física Escolar, não explicitando aspectos importantes sobre o processo de inclusão dos escolares com deficiência no ensino regular.

O segundo objetivo do trabalho tratou de desenvolver uma revisão bibliográfica, um estudo teórico sobre a formação docente em Educação Física inclusiva a partir dos pensamentos complexos.

O terceiro objetivo visava a construir e validar um questionário para investigar sobre a inclusão na Educação Física escolar. Os resultados apontaram mudanças significativas na prática dos professores, especialmente no planejamento das aulas, na realização de adaptações sem dependerem exclusivamente de recursos materiais para promoverem a inclusão de estudantes com deficiência, na adaptação do currículo da Educação Física com modificações em seus conteúdos, além de conexões entre os colegas, enriquecendo a prática pedagógica e ampliando as possibilidades de aplicação de atividades inclusivas.

As conclusões sugerem um nova perspectiva de se pensar a formação continuada em Educação Física Inclusiva, de como se concebe o processo inclusivo no âmbito escolar no que diz respeito ao componente curricular da Educação Física e da práxis pedagógicas dos professores quanto a garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 02 com os trabalhos científicos identificados ao longo da pesquisa.

Quadro 02: Levantamento das teses e dissertações selecionadas na BDTD sobre Educação Física Inclusiva

	BDTD	3 trabalhos	
AUTORES:	Bonfat (2022)	Santos (2021)	Silva (2023)
TIPO / TÍTULOS:	Dissertação: Formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa sobre Brasil e Portugal	Dissertação: Ressignificando a prática escolar de Educação Física numa perspectiva inclusiva: um estudo de caso na Maré	Tese: As redes colaborativas no processo de formação docente para uma Educação Física Inclusiva
REGIÃO/ ACHADOS:	UFES O Brasil é avançado em legislações inclusivas	Rio de Janeiro, complexo da Maré Redução dos investimentos públicos e currículo deslocado da realidade escolar	xx Necessidade de formação continuada em Educação Física Inclusiva

Fonte: Elaboração própria (2026).

Já na *SciELO*, direcionada ao levantamento de artigos científicos, foi disposta a combinação dos descritores: “Currículo”, que apontou 2.181 (dois mil, cento e oitenta e um) textos; adicionamos “Formação de Professores”, resultando em 410 (quatrocentos e dez) artigos; a seguir, inserimos “Educação Inclusiva”, restringindo para 17 (dezessete) materiais; e “Educação Física”, chegando a 03 (três) artigos. Entretanto, com a aplicação do filtro de idioma em português, tendo como recorte temporal os últimos cinco anos, não foi encontrada nenhuma produção.

Nesse sentido, nos trabalhos analisados e no diálogo dos autores, identifica-se que a discussão sobre a temática aqui proposta é de grande relevância na sociedade atual, na qual tem emergido a necessidade do direito igualitário de participação social das pessoas e as questões éticas no discurso de reivindicações por uma sociedade justa e com equidade. Evidencia-se a necessidade de se realizarem pesquisas em nível regional, aqui delimitada como região do semiárido, que considerem as particularidades, uma vez que identificamos uma quantidade escassa de trabalhos relacionados à temática. Os trabalhos encontrados trazem dados que representam a ausência de diálogo do currículo dos cursos de formação

com a Educação Inclusiva, não dando conta de contribuir e avançar com as discussões no que diz respeito à temática – aspectos que procuramos identificar em nosso objeto de pesquisa.

Com base nos trabalhos examinados, notamos a necessidade de se realizarem pesquisas direcionadas a nossa realidade, considerando o contexto da região do semiárido e as especificidades do grupo de docentes que participam do processo de formação continuada na universidade, e que operam no ambiente dessa instituição. Os trabalhos mencionados, inicialmente, não conseguem lidar com as particularidades da nossa realidade, a fim de fundamentarem alterações nas práticas pedagógicas no contexto de formação dos docentes da UEFS. Nesse sentido, o currículo do curso se articula com as Diretrizes Nacionais de Educação Inclusiva? Qual concepção de inclusão fundamenta as propostas de formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS?

Esta pesquisa torna-se relevante, pois os dados produzidos pretendem possibilitar uma reflexão sobre como vem se organizando o currículo do curso de Educação Física da UEFS, na região do semiárido baiano, em relação às diretrizes de inclusão de pessoas com deficiência. Espera-se que, assim, o mesmo se articule de forma relevante e possa garantir uma formação capaz de contribuir diretamente para a atuação dos futuros profissionais de educação física no que se refere à prática pedagógica inclusiva de pessoas com deficiência nas aulas.

Nesse sentido, o trabalho torna-se fundamental no âmbito social, pois, após buscas no portal da CAPES, observou-se que não existem pesquisas que analisem e discutam a proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS e sua articulação com diretrizes de inclusão de pessoas com deficiência. Nem tampouco que analisem a relação do currículo no curso de formação e sua relevância no que diz respeito às competências de intervenção durante a formação dos graduandos em Educação Física da UEFS, em nível regional no semiárido baiano.

Considerando a escassez de investigações que problematizem a articulação entre o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, este estudo propõe-se a contribuir de modo substantivo para a identificação e o enfrentamento de lacunas existentes na formação inicial docente.

Ao analisar criticamente o PPC e os Planos de Ensino em diálogo com os princípios da Educação Inclusiva, a pesquisa buscou oferecer subsídios teórico-metodológicos para orientar

processos de revisão e reestruturação curricular, ampliando as competências dos licenciandos para atuarem na perspectiva da inclusão. Pretende-se, assim, contribuir para a construção de um currículo mais alinhado às demandas contemporâneas da inclusão escolar, comprometido com a equidade, com os direitos das pessoas com deficiência e com as especificidades do semiárido baiano, considerando que foram localizadas apenas seis pesquisas sobre a temática, e nenhuma era referente à região de Feira de Santana.

No âmbito pessoal e profissional, o estudo favorece a qualificação acadêmica e a reflexão sobre a formação docente em Educação Inclusiva, especialmente diante das dificuldades vivenciadas na atuação com turmas que incluem alunos com deficiência. Busca-se compreender como o currículo organiza essa formação e como prepara o futuro professor de Educação Física para intervir de maneira inclusiva no contexto escolar. A pesquisa, portanto, insere-se nos estudos sobre formação docente e inclusão, e a próxima seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a investigação.

3 CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO FÍSICA (EX)INCLUSIVA: INTER-RELACIONANDO CONCEITOS

Esta seção tem como proposta apresentar os aportes teóricos que contribuíram para uma melhor compreensão do objeto de estudo e seus atravessamentos. Aqui destacamos conceitos, proposições, expectativas formativas, bases legais, o diálogo e os caminhos a serem percorridos para estabelecer a relação currículo – formação de professores – Educação Física – inclusão de pessoas com deficiência.

3.1 CURRÍCULO: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Iniciamos tratando do currículo e de seu debate, que emerge das discussões sobre formação docente, profissionalidade, prática pedagógica e outros aspectos do cenário educacional. O currículo apresenta-se como um documento-guia que se apropria da cultura social para materializar percursos formativos.

Para possibilitar sua compreensão, serão apresentados conceitos e proposições de autores como Sacristán (2013), Macedo (2007), Saviani (2011a) e Moreira (2013), que entendem o currículo como campo de disputas ideológicas e políticas. Defendem uma concepção ampliada, na qual o currículo não pode ser pensado desvinculado da realidade, devendo configurar-se como construção cultural atrelada à experiência humana e com caráter emancipador.

Assim, o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas uma seleção cultural intencional que expressa o projeto de sociedade e de sujeito que se pretende formar. A formação docente, portanto, precisa considerar essa intencionalidade ao integrar saberes científicos, pedagógicos e éticos.

Etimologicamente, a palavra currículo deriva do latim *curriculum*. O termo remete tanto ao que professores e instituições deveriam propor como forma de aprendizado, quanto aos planos de estudo e às compreensões necessárias aos estudantes (Dicionário *Online*, 2024).

Tradicionalmente, o currículo é visto como a relação de disciplinas que compõem um curso ou como os conteúdos de uma disciplina, aproximando-se da ideia de programa. Entre os estudiosos, porém, prevalece uma concepção ampliada, que entende o currículo como “[...] o conjunto de atividades apoiadas em recursos físicos e humanos organizadas

com determinado fim educativo, abrangendo todos os elementos ligados ao funcionamento da escola” (Saviani, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, os significados de currículo estão sempre associados ao conhecimento, indicando conteúdos, tempo e espaço necessários para alcançar determinados objetivos. Por isso, a definição de currículo é ampla e complexa, marcada por sua inserção em dinâmicas sociais e históricas. Ele pode ser entendido como “[...] o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão; Almeida, 2018, p. 7).

Ainda segundo Saviani (1991), o currículo deve ir além de uma simples sistematização, exigindo condições efetivas para sua implementação, de modo que os conteúdos sejam escolhidos e ministrados de forma a permitir ao aluno compreendê-los e dominá-los. Tratar do currículo significa, portanto, criar condições para o aprendizado e para a apropriação do conhecimento universal, selecionado, organizado e sistematizado em saber escolar.

Por fim, é importante refletir que determinadas formas de unificação e classificação de conteúdos como prioritários podem comprometer a aprendizagem. Isso ocorre porque tais propostas desconsideram o vínculo do currículo com as classes trabalhadoras e reduzem o diálogo com as diferentes realidades sociais e com a participação da comunidade escolar, o que pode limitar a complexidade das aprendizagens e das produções humanas.

O currículo é uma práxis que emana de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens necessárias, configurando-se como um projeto organizado, baseado em princípios conectados a sua realização. Ele deve ter significado além da terminologia, constituindo-se como construção cultural vinculada à experiência humana, não podendo ser definido ou projetado desvinculado dela (Sacristán, 2017). Pensar o currículo é organizar práticas educativas ligadas à humanidade, superando a função dupla e fragmentada que muitas vezes assume, na qual a separação rígida entre disciplinas cria um paradoxo em sua estrutura (Sacristán *et al.*, 2013, p. 17).

Nos cursos de licenciatura, evidencia-se a necessidade de reorganização curricular, em que os projetos políticos e pedagógicos incluam componentes que atendam às reais demandas da formação docente (Gatti, 2008). O currículo precisa ser emancipador, construído de forma democrática, envolvendo todos os sujeitos para garantir acesso a conhecimentos que potencializem experiências humanas amplas, não restritas ao mercado (Moreira, 2013). Dessa

forma, promove formação humana, acadêmica e profissional, permitindo aos sujeitos viverem, compreenderem criticamente e agirem no mundo contemporâneo.

A perspectiva técnica ou simplificada do currículo ignora a complexidade dos fenômenos sociais e reduz a aprendizagem. Um currículo emancipador depende da participação coletiva, refletindo uma escola pública, democrática e de qualidade, capaz de desenvolver posturas éticas e ampliar a experiência humana, superando a formação voltada apenas ao mercado (Sacristán, 2018).

A teorização do currículo ainda carece de sistematização, muitas vezes utilizando linguagem técnica para legitimar práticas estabelecidas. “O currículo é uma construção histórica inserida em uma rede cultural, política, social e escolar, impregnada de valores e pressupostos que devem ser desvendados por análises técnico-políticas e pelo exame de sua implementação nos contextos escolares” (Sacristán, 2018, p. 17).

O currículo, como materialidade pensada por autores ou coletivos sociopedagógicos, ganha sentido a partir das ações dos sujeitos que o protagonizam. É necessário superar modelos que fragmentam aprendizagens e desvinculam o conhecimento da realidade. Os conteúdos do currículo são influenciados por necessidades sociais, econômicas, valores e ideologias que mudam ao longo do tempo e, conforme o contexto, refletem essa dinâmica histórica (Roldão; Almeida, 2018).

Os atos de currículo, entendidos como ações humanas que expressam concepções, posições e intenções, tornam o currículo mais vivo e próximo da experiência dos sujeitos. Esses atos emergem de situações concretas e envolvem seleção, organização, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores e competências, mediadas pelo processo de ensinar e aprender (Macedo, 2007). O conhecimento no campo do currículo é expresso em quatro vertentes principais: acadêmica, instrumental, progressivista e crítica, conforme podem ser visto a seguir.

A perspectiva acadêmica sustenta que nem todo saber é conhecimento, sendo este somente aquele que passa por processos de validação dentro das disciplinas acadêmicas especializadas. Nessa ótica, o saber é um conjunto de informações, teorias, concepções, conceitos e fatos apresentados à comunidade acadêmica. A perspectiva instrumental, relacionada à acadêmica, legitima o conhecimento que atende às regras e métodos rigorosos acadêmicos, mas foca na eficácia do ensino sem promover reflexão crítica (Lopes; Macedo, 2011).

A perspectiva progressista, por sua vez, entende o conhecimento como fundamental para a melhoria das atividades humanas, baseado na experiência das pessoas e voltado para o bem-estar da humanidade, diferindo da visão instrumental que privilegia objetivos do funcionamento social e produtivo (Lopes; Macedo, 2022). Para John Dewey, associado a essa perspectiva, o bem-estar estaria ligado diretamente à construção de uma sociedade democrática, e a escola teria a responsabilidade de propor mudanças sociais, formando os alunos para a cidadania em uma democracia. A perspectiva crítica problematiza de maneira mais contundente a compreensão do que é considerado conhecimento, estabelecendo as bases para questionar os critérios que definem o conhecimento escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Essa perspectiva crítica, tem bases teóricas distintas, porém próximas entre si, e conecta o conhecimento com interesses humanos, hierarquia de classes, distribuição de poder na sociedade e ideologia. Portanto, ao examinar as teorias do currículo de forma resumida, elas se preocupam em determinar os saberes que devem ser transmitidos.

Todavia, existem diversas teorias que indicam debates acerca da natureza humana e do aprendizado em relação à educação. Portanto, as tensões que emergem estão ligadas ao poder, ou seja, ao controle, no qual prevalece a teoria tradicional, que visa a preservar o estado das coisas através dos métodos convencionais e saberes predominantes. Esses conhecimentos são indiscutíveis e devem ser transmitidos de maneira sistemática.

Portanto, identificamos a perspectiva curricular sob diferentes abordagens teóricas que compreendem o currículo como uma construção histórica, social e cultural que vai além da simples organização de conteúdos. Ele passa a ser entendido como instrumento de socialização do saber sistematizado, prática social, política intencional e mediação pedagógica realizada na ação docente, e que também se articula com as políticas educacionais e a formação profissional, sendo reconhecido como um texto cultural portador de valores, ideologias e disputas que refletem os contextos nos quais está inserido. De forma técnica, as teorias crítica e pós-crítica não se restringem apenas à acessibilidade dos conceitos. Elas se dedicam a fazer conexões entre as diversas áreas do conhecimento, identidades e a discussão acerca do poder.

Com base no exposto, o currículo e seus saberes não se apresentam de maneira neutra. O currículo tem assumido um caráter de instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder, evitando uma formação humana omnilateral.⁵

⁵ Formação humana omnilateral constitui-se como uma formação que possibilitaria a organização para superar o modo capitalista que impõe ao homem um desenvolvimento e formação humana limitada.

Entendendo que o currículo expressa o modelo de sociedade que se quer formar e, conseqüentemente, os interesses capitalistas de formar indivíduos não reflexivos e não críticos, deparamo-nos com a relação currículo – formação de professores. É possível inferir que o currículo tem sido contraditório, assumindo a função de classificar e escolher conteúdos como fundamentais sem considerar as especificidades sociais e econômicas, dentre outras.

O debate sobre currículo de formação de professores exige a retomada do percurso histórico da elaboração das normativas para a formação de professores e suas bases legais. Partindo para esse aprofundamento, identificamos o curso de Magistério, que foi criado em 1835, e que surgiu como extensão do ensino médio e principal formação para atuação na educação básica. Durante décadas foi assim. Porém, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ocorreu uma reestruturação no sistema de ensino, e a docência se deparou com o embate relacionado ao nível de formação exigido para atuar como professor nos anos iniciais.

O dilema em relação ao nível de formação exigido foi estruturado quando, mediante à LDB, determinou-se que a formação do professor dos anos iniciais fosse em nível superior, deixando fixado no Art. 62 que essa formação seria em universidades e em Instituições de Ensino Superior (IES), nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Desde então, os cursos de nível médio denominados Magistério assumiram o caráter de formação mínima, deixando de ser priorizados nas diretrizes da educação básica, devido à elevação do nível de formação.

Outro dispositivo importante no que diz respeito à formação de professores é a Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, por meio de curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento constituiu uma identidade profissional e um formato para os cursos de licenciatura, trazendo elementos que impactaram a reestruturação do currículo de formação vigente à época.

Posteriormente, em julho de 2015, a Resolução CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015b) foi implementada, em meio a um cenário de mudança nacional, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em dezembro de 2019, foi elaborada a Resolução CNE/CP Nº 2 (Brasil, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação). A mesma surgiu como proposta de substituição da Resolução CNE/CP/2015 que ainda se encontrava em fase de implementação.

No que diz respeito ao objetivo da Resolução nº 2 de 2015 (Brasil, 2015a), a mesma tem a proposta de delinear as possibilidades de desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, defesa das abrangências e potencialidades. O ano e contexto histórico da elaboração da Resolução permitiram identificar que ela surgiu no ano de 2015 em meio a várias mudanças que estavam ocorrendo no contexto político nacional brasileiro. Essa Resolução foi amplamente discutida com a comunidade educacional e entendida pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores, constituindo-se como importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema.

Sobre perspectiva de currículo de formação, a Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, defende que a estrutura do currículo dos cursos tenha como alicerce a especificidade da profissão e do trabalho docente, considerando a realidade do âmbito das instituições, o que nos remete a entender a intencionalidade de fortalecer a identidade de formação do professor, acolhimento da pluralidade, articulação entre universidades, educação básica, teoria e prática, formação inicial e continuada, universidade e escola, bem como a valorização dos profissionais da Educação.

Em síntese, a Resolução nº 02/2015 foi amplamente discutida pela comunidade e legitimada por diferentes sociedades científicas, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras entidades representativas. A mesma tem como orientação o desenvolvimento de sólida formação teórica e unidade entre teoria e prática, pautando-se na proposta que abrange a pluralidade. Todavia, ainda no período das adequações dos cursos às suas orientações, foi feita a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, entrou em vigor com a função de substituir a Resolução 02/2015, tendo por objetivo propor o modelo formativo associado aos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acarretando uma formação pragmática e retomando a orientação técnico-instrumental sustentada por um lastro de competências e desconstruções.

Em síntese, a Resolução 02/2019 destaca-se pela ausência de amplos debates com as sociedades científicas, as universidades e os pesquisadores. O documento centraliza-se na grave

ruptura das potencialidades formativas existentes na Resolução CNE/CP nº. 02/2015, restringindo a formação inicial de professores à BNCC. A mesma apresenta um leque de competências profissionais docentes ancoradas no saber fazer, com base em três dimensões profissionais, a saber: conhecimento, prática e engajamento com o modelo de formação BNCC, acarretando uma formação pragmática, tecnicista, orientada por uma série de competências, padronização curricular e ruptura com a articulação entre teoria e prática, atribuindo ao professor a responsabilidade pela formação tecnicista e massificada.

É possível identificar que ela opera com normas de padronização de condutas por meio de competências que determinam tanto a formação como a atuação, previstas na BNCC e na BNC-Formação. Após reformas provocadas no sistema de educação, visivelmente ascenderam-se questionamentos sobre o currículo de formação docente e, conseqüentemente, emergiram tensionamentos. Observando os dispositivos legais, é possível questionar quais os avanços e/ou retrocessos curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O currículo, concebido como conjunto de programas nacionais universais, apresenta lacunas para atender às necessidades sociais atuais e futuras. Isso evidencia a necessidade de que ele seja um currículo flexível, capaz de se adaptar às variações sociais e educativas ao longo do tempo. Um currículo engessado, centrado no mercado e restritivo da prática docente e discente tende a reduzir a aprendizagem ao desenvolvimento de habilidades e competências, negligenciando uma formação mais ampla. O currículo deve ser compreendido como uma construção histórica-social que reflete a realidade da sociedade em que está inserido, constituindo-se em instrumento de consciência sobre a educação e a aprendizagem (Roldão; Almeida, 2018).

Nessa perspectiva, Mantoan (2003a) e Sasaki (2002) ressaltam a importância de uma abordagem inclusiva, que valorize a diversidade, promova a igualdade de oportunidades e contemple as necessidades e perspectivas de todos os estudantes, incluindo pessoas com deficiência. A inclusão, nesse sentido, torna-se princípio fundamental do currículo, exigindo acessibilidade, equidade e participação plena no ambiente escolar (Diniz, 2007).

Pensar o currículo historicamente implica reconhecer que escolas e instituições são construções sociais em constante transformação, rompendo com visões estáticas ou idealizadas (Roldão; Almeida, 2018). Assim, dispositivos legais e políticas curriculares devem ser elaborados democraticamente, considerando as demandas da sociedade

educacional e fortalecendo a formação docente, de maneira que valorize a reflexão, a resignificação da prática profissional e a ampliação da ação educativa.

Modelos impositivos de currículo devem ser superados, sendo necessário pensá-lo como instrumento de organização da formação inicial e continuada, capaz de contemplar pluralidade, diversidade e reflexão crítica. A formação de professores, de acordo com a legislação, abrange todos os níveis da educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial. Entretanto, sua institucionalização e currículos têm sido alvos de críticas, pois nem sempre contemplam a pluralidade, e corroboram, muitas vezes, com políticas padronizadoras de caráter elitista e neoliberal (Gatti, 2010).

O currículo orienta o modelo de formação docente, desempenhando papel central no cenário educacional ao possibilitar reflexões e ações que promovam mudanças no ensino. Escola e universidade não devem funcionar como espaços engessados ou delimitadores, mas como promotores de uma educação democrática e inclusiva. Assim, a discussão sobre currículo se articula diretamente ao debate sobre formação de professores, tema que será aprofundado na subseção seguinte.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E TENSÕES

Esta subseção aborda as concepções que permeiam a formação docente, temática central na transformação da sociedade. A formação deve capacitar o profissional a compreender as dimensões política e social, conferindo-lhe autonomia para atuar frente às inovações e exigências contemporâneas. Tais finalidades e princípios são identificados nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, que devem buscar coerência teórica para uma formação inicial capaz de construir conhecimento em contextos de mudança, pautada na interdisciplinaridade e transversalidade.

A formação de professores é entendida como um processo complexo, contínuo e articulado à prática social e educativa. Fundamenta-se na articulação entre teoria e prática, na atenção às políticas públicas e às demandas reais da escola, valorizando a profissionalização docente desde o início. Busca-se superar a fragmentação por meio de redes colaborativas entre universidade e escola, com protagonismo docente e reflexão crítica em uma perspectiva histórica-crítica.

Essa concepção enfatiza o domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos como base para a emancipação humana, compreendendo o professor como um trabalhador do conhecimento e da consciência crítica. Nessa visão, o currículo é prática cultural e a formação docente é um ato político, ético e libertador, pautado no diálogo, na criticidade e no compromisso com os oprimidos, em que ensinar significa construir saberes de forma coletiva.

Apesar dos princípios apontados, persistem padrões tradicionais de formação. Refletir sobre a própria formação e sobre o exercício da docência permite compreender as tensões entre tradição e mudança. Nesse sentido, Gatti, André e Barreto (2019) ressaltam a relevância de considerar os aspectos históricos da formação docente no Brasil, que, ao mesmo tempo em que constituem, também são constituídos por uma determinada cultura educacional. Tal abordagem amplia a compreensão sobre a trajetória das propostas formativas para a educação básica e suas conexões com as condições atuais dos cursos de licenciatura e da formação continuada, sobretudo diante das dinâmicas do cenário social contemporâneo (Gatti; André; Barreto, 2019, p. 15).

Surge a necessidade de partir do entendimento de que a formação não é neutra e sofre fortes influências do governo e das políticas educacionais em vigor, o que implica reconhecer que os currículos, as cargas horárias e as prioridades formativas são historicamente construídos e atravessados por disputas de projetos educacionais. Nesse sentido, as escolhas que definem o lugar da Educação Inclusiva na formação docente (muitas vezes restrita a componentes isolados e com baixa carga horária) refletem não apenas decisões pedagógicas, mas orientações políticas que tendem a secundarizar a inclusão. Tal configuração evidencia como a estrutura curricular pode reforçar abordagens fragmentadas, distanciando-se das demandas concretas da escola e contribuindo para a manutenção de lacunas na preparação dos professores para atuar com a diversidade.

O professor teria uma dupla função, que vai desde assumir o papel de ensinar o seu componente curricular até a função de garantir o desenvolvimento da disciplina, conduta e comportamento de seus alunos. Esses dois aspectos são resultados da mudança que a escola tem sofrido, em que é possível evidenciar as tendências de privatização e individualização do ensino, em que se busca tirar a obrigação do estado com a educação e transpor para grupos privados, dessa forma afastando e separando a educação como bem público, valorizando a meritocracia e a mercadologização da educação e, conseqüentemente, obrigando o professor a atender as exigências do estado em relação aos novos objetivos capitalistas e mercadológicos da escola (Nóvoa, 2019).

Ao discutir a formação docente em cursos de licenciatura, evidencia-se que a oferta desses conteúdos nos cursos de formação de professores são associados apenas a conhecimentos específicos (história da educação, metodologias de ensino, sociologia, psicologia, entre outras) e, na maioria das vezes, abordam somente o embasamento teórico, apresentando lacunas em relação ao professor e sua prática. Ou seja, os cursos de formação de professores não têm contribuído para a conexão do conhecimento adquirido e as ações dentro da sala de aula (Gatti, 2018).

A autora ainda traz para reflexão a “crise na formação dos professores”, já que a centralidade está apenas na transmissão do conhecimento, invisibilizando o desenvolvimento de valores, o que provoca uma desvinculação entre a formação pedagógica que irá atender às necessidades dos professores.

Compreendendo essa desarticulação, depara-se com professores que chegam no ambiente escolar, mas não se encontram preparados para intervirem na realidade de seus alunos. A formação de professores deve romper com o modelo fragmentado e excessivamente teórico, estabelecendo vínculos mais orgânicos com a escola básica. Para Nóvoa (2019), é fundamental a constituição de redes formativas colaborativas, integrando universidade, escolas e professores em exercício, de modo a construir uma base sólida entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica concreta.

Entre os fatores considerados essenciais para uma formação inicial consistente, destacam-se: a integração entre saberes teóricos e práticos; o fortalecimento da identidade e profissionalidade docente; o desenvolvimento da autonomia crítica e investigativa; e a constituição de espaços de reflexão coletiva e interdisciplinar. Além disso, a valorização do estágio supervisionado como campo formativo e não apenas técnico, a presença de mentorias qualificadas e a inserção da formação para a diversidade e inclusão são apontados como pilares fundamentais para responder às complexas demandas da educação contemporânea.

A formação docente, nesse sentido, deve ser entendida como um processo contínuo, situado e dialógico, ancorado na realidade escolar, mas sustentado por uma base epistemológica crítica que permita ao futuro professor compreender e transformar a prática pedagógica em contextos diversos e desafiadores. Considerar o significado, a história e as propostas iniciais que a formação de professores vem implementando nos possibilita conhecer e compreender os elementos da política, das práticas e dos conflitos emergentes no âmbito da formação e do trabalho docente na atual sociedade brasileira.

O conceito de formação abrange uma ampla gama de significados, o que dificulta uma definição precisa sobre o que se está tratando ao utilizar esse termo. A formação não se restringe a um diploma, a um programa educacional ou a uma exigência legal. Além de ser reconhecida como essencial para o exercício profissional, ela também se relaciona diretamente com o desenvolvimento pessoal ao longo da vida (Macedo, 2007). A formação seria um processo que visa a ensinar aos docentes as técnicas, metodologias e habilidades necessárias para lecionar. Além disso, a mesma precisa preparar os professores para lidarem com desafios educacionais, como a diversidade de alunos e a interação com a comunidade. A definição da educação como formação humana pode ser considerada consensual. No entanto, a questão central que se impõe é compreender em que consiste essa formação. Ao admitir que crianças e jovens são formados por adultos, torna-se necessário refletir se tal processo é de fato possível e, sendo possível, se é também legítimo. “Trata-se, portanto, de uma questão eminentemente filosófica, que envolve reflexões sobre a possibilidade, a legitimidade, o valor e os limites das ações humanas ” (Saviani; Duarte, 2010, p. 422).

A educação vem sendo defendida em uma perspectiva contrária ao modelo conteudista de ensino. Para Saviani e Duarte (2010), o conhecimento deve ser previamente produzido e sistematizado, para que seja possível ao estudante acessá-lo como instrumento de reflexão e transformação da sociedade. Porém, a humanidade e a educação têm elementos profundamente interligados, no qual a educação se mostraria inviável caso fosse analisada exclusivamente a partir dos elementos que compõem a estrutura do ser humano em sua dimensão empírica. “Isso significa que, ao considerar o homem apenas como um ser condicionado pelas circunstâncias do meio natural e cultural em que está inserido, a possibilidade da educação seria negada” (*op. cit.*, p. 422).

Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para as educar. Sendo assim, ele desenvolve senso crítico e percepção de si, do outro e do mundo, num processo de mediação em que o homem seja entendido como o centro de sua formação e o professor deva considerar as necessidades do aluno, como agente e produto do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, “[...] a formação de cada sujeito constitui um enriquecimento da maneira de pensar a formação” (Macedo, 2007, p.19).

Dessa forma, considerando o dualismo educacional que se desdobra na fragmentação da escola e separação dos indivíduos em postos antagonistas na divisão social do trabalho, a escola é entendida como instrumento de dominação do estado burguês e a formação de trabalhadores deve colaborar para o processo de equalização social e manutenção desse *status quo*. Em uma

sociedade marcada por incertezas, surge a necessidade de refletir sobre quais prioridades do conhecimento tornam a formação algo que realmente valha a pena. Embora as diretrizes de formação sejam predominantemente determinadas por políticas governamentais e, de forma crescente, por fatores econômicos, é preciso reconhecer que o processo formativo também decorre das escolhas individuais feitas por aqueles que estão em processo de formação. Quando se considera o percurso biográfico dos sujeitos, percebe-se que as estratégias pessoais de formação continuam sendo centrais para que cada indivíduo se encontre com as condições necessárias para construir o próprio futuro. Esse ponto de vista é essencial para compreender os processos formativos em sua vitalidade e significado (Macedo, 2007).

Trazendo o diálogo sobre as diretrizes de formação a fim de entender a finalidade da mesma no contexto de criação e objetivos, debruçamo-nos sobre o início da formação no nosso cenário social. No contexto histórico da formação de professores no Brasil, a proposta de cursos específicos para a docência das “primeiras letras” surgiu no final do Século XIX, com a criação das Escolas Normais. Esses cursos, inicialmente equivalentes ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, continuaram sendo responsáveis pela formação de docentes para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil até períodos mais recentes. “Foi somente com a promulgação da Lei n. 9.394/1996 que se estabeleceu a exigência da formação em nível superior para esses profissionais, com um prazo de dez anos para adequação” (Gatti, 2010, p. 1356).

A publicação da LDB surgiu com a proposta de alterações em relação à formação inicial de professores. Porém, observa-se que os cursos de formação inicial não têm um consenso, reflexo do descuido que sofreram durante muito tempo. Antes, o Conselho Federal de Educação orientava apenas a ministração de disciplinas e, durante muitas décadas, o curso existiu sem uma diretriz curricular que orientasse o caminho da formação.

Ainda dialogando sobre o processo histórico da formação de professores, só após o ano de 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas. Nos anos posteriores, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, Gatti (2010) sustenta que, mesmo com alguns ajustes resultantes das novas diretrizes, ainda é possível observar, nas licenciaturas voltadas à formação de professores especialistas, a predominância de uma concepção historicamente consolidada, que privilegia a formação centrada na área disciplinar específica, deixando pouco espaço para a formação pedagógica. “No início do Século XXI, mesmo diante de orientações que propõem uma maior integração entre a formação

disciplinar e a formação para a docência, a prática educacional ainda reproduz o modelo estabelecido no começo do Século XX” (Gatti, 2010, p. 1357).

Políticas apresentadas de forma isolada não garantem a mudança da realidade social; esta só ocorre quando há apropriação do conhecimento. Atualmente, a formação de professores carece de articulação com os contextos sociais e culturais, resultando em práticas pedagógicas que negligenciam a heterogeneidade da sala de aula e se alicerçam na homogeneidade. Para o planejamento da prática e o desenvolvimento da identidade docente, é imperativo considerar a conjuntura familiar diversa, os valores e os comportamentos que compõem a instituição.

Nesse cenário, o professor iniciante enfrenta um processo de estranhamento, causado pela ausência de discussões curriculares sobre as exigências reais do cotidiano escolar. Esse distanciamento é agravado pela fragmentação institucional: muitos docentes universitários não possuem experiência na educação básica, o que desarticula o sistema universitário do sistema de educação.

Estudos reforçam que a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Portanto, é fundamental investir na pessoa e valorizar o "saber da experiência" (Nóvoa, 1995b).

De qualquer forma, observa-se que a formação de professores para a educação básica no Brasil é realizada de maneira fragmentada, distribuída entre diferentes áreas disciplinares e níveis de ensino, sem que haja nas IES uma faculdade ou instituto específico que ofereça uma base formativa comum para esses profissionais. “Essa realidade contrasta com a de outros países, onde existem centros de formação de professores que englobam todas as especialidades, desenvolvendo estudos, pesquisas e atividades de extensão relacionadas à prática didática e às reflexões teóricas a ela associadas” (Gatti, 2010, p. 1358).

A orientação para a formação docente tem se baseado em conjuntos de ideias prévias, negligenciando a realidade cotidiana das escolas. É fundamental que a instrução curricular reflita o cenário nacional, considerando o contexto social, tecnológico, o desenvolvimento humano e as crises de conflito atuais. A formação de professores alcançaria maior relevância se fosse estruturada de forma mais sólida, bem orientada e fundamentada em diretrizes balizadoras.

A resolução que fixou a primeira diretriz curricular de formação de professor passou a existir em 2002. Em 2015, o atual CNE fez a resolução 02/2015, avançando nas questões de formação de professores em relação ao conhecimento. A mesma é ratificada introduzindo em

seu conteúdo a abordagem à diversidade, pluralidade e inclusão, tomando por base o respeito e o entendimento sobre as diferenças que precisam ser consideradas em todos os âmbitos sociais, como as questões étnicas e diferenças dos alunos que chegam à escola – superação de preconceitos na sociedade que precisam ser alterados.

A resolução foi adiada várias vezes antes de entrar em vigência e, precocemente, foi substituída pela resolução 02/2019, diretriz que causou muita polêmica, pois a redação da mesma é complexa e contém aspectos que conflituam com outras legislações que não foram revogadas, trazendo elementos contraditórios e conflitantes com o projeto de formação humana estabelecido na resolução anterior.

A formação precisa ter sentido social, compromisso do desenvolvimento das crenças e transformação social. Ser professor engloba aprendizagem e desenvolvimento social, emocional, intelectual, entre outros. É ter interesse pelo outro; propiciar conhecimentos que possibilitem viver uma vida melhor e o despertar do coletivo; proporcionar uma aprendizagem com potencial para transformar realidades. Através do trabalho do professor, é possível fazer com que crianças e adolescentes desenvolvam pensamentos que os permitam superar situações críticas e culminem na transformação de realidades.

Nesse horizonte, a prática docente assume um papel ético-político fundamental, ao exigir do professor não apenas a transmissão de conteúdos, mas o compromisso com a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade.

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, p.15). Com base nas considerações de Freire (1996), somos alertados para o quanto é necessário termos vigilância diante da exclusão e da desumanização do sujeito.

A educação deve promover a criticidade nos alunos, cabendo ao professor estimular o pensamento crítico, pois formar vai além de simplesmente treinar o educando no desenvolvimento de habilidades técnicas. “Na formação docente, o essencial não é a repetição mecânica de gestos ou procedimentos, mas sim a compreensão da importância dos sentimentos, emoções, desejos e inseguranças, que devem ser superados pela construção da segurança e da coragem através do processo educativo” (Freire, 1996, p. 24).

A educação precisa levar em conta as formas heterogêneas como os corpos se expressam, considerando os contextos culturais em que os alunos estão situados e as experiências que lhes são proporcionadas. Inspiradas nesses currículos, as práticas pedagógicas de ensino dos professores devem conscientizar os alunos sobre a legitimidade das sociedades

democráticas; utilizar seu conteúdo para formar indivíduos para pensarem criticamente sobre as práticas sociais; apresentar a importância do conhecimento historicamente construído e revelar desigualdades sociais, opressão de classe, gênero, raça, religião e deficiência, com o objetivo de construir uma realidade mais justa, inclusiva, equitativa e diversa.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, não compreendendo que a lógica da atividade educativa está na educação humanizada que deixa o espaço aberto para o diálogo, ao mesmo tempo em que valoriza as diferenças. Freire (1996, p. 24) vai defender que “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode ocorrer sem o exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, além do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição e da adivinhação”

Ao analisar profundamente o cenário da formação docente, identificamos que a educação tem sido projetada em um contexto claramente mercadológico, marcado pela persistência de tendências neoliberais. Ele destaca que a formação de professores é uma questão complexa, cujas preocupações atravessam fronteiras históricas e geográficas. Na década de 1990, o modelo predominante de formação baseado na racionalidade técnica e na aplicação da teoria à prática passou a ser intensamente questionado por não atender mais às demandas docentes, às transformações no campo profissional, às novas exigências sociais e educacionais, e às reformulações nas políticas e práticas formativas (Macedo, 2007).

Sob essa perspectiva, defende-se um ensino que valorize o ser humano, desenvolvendo suas capacidades dentro da natureza própria de se humanizar socialmente. Para romper com o modelo tecnicista e desarticulado da realidade, tem-se buscado o debate sobre as lacunas e práticas pedagógicas capazes de superar os retrocessos ainda fortemente presentes na atualidade (Freire, 1977).

A investigação e a discussão sobre a formação contribuem para a reflexão sobre políticas, currículos e práticas de formação, mas todos encaram a formação como algo relacionado à carreira. Nesses cenários, a ideia de formação assume múltiplos significados, tornando extremamente difícil aprofundar e compreender esse fenômeno mais amplo e complexo.

Dado que existem muitos entendimentos diferentes sobre formação aliado ao fato de ser um processo mais subjetivo do que objetivo, não se deve concebê-la como uma espécie de prescrição. Cabe ao coletivo de sujeitos responsáveis por pensar uma determinada formação considerar o contexto, a historicidade, a cultura, os sujeitos, suas histórias de vida e o caráter

ético e político que esse fenômeno exige. “Nesse sentido, por mais que se assuma uma perspectiva de formação, não há receituário para se pensar e fazer a formação” (Macedo, 2007, p. 122).

A formação de professores deve ser um processo de ensino que visa formar professores competentes no trabalho docente. Os seus cursos devem cultivar a autonomia dos professores, contribuir para o desenvolvimento do profissionalismo docente e refletir as funções sociais e culturais da educação. Há, portanto, uma necessidade urgente de (re)encontrar o espaço de interação entre os níveis pessoal e profissional, permitindo aos professores assumirem o controle do próprio processo formativo e dar a ele sentido no quadro das próprias histórias de vida.

A formação estabelece-se não pela acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas pela reflexão crítica sobre a prática e pela (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante o debate sobre formação. Esse processo de apropriação de conhecimentos e saberes permite que professores possam lidar de forma adequada e coerente dentro dos procedimentos pedagógicos com a diversidade, pluralidade e inclusão, permitindo que seja compreendida e valorizada a diversidade dos alunos, incluindo suas origens, capacidades e necessidades individuais.

É necessário que docentes trabalhem em parceria com os pais, familiares e cuidadores dos alunos, identificando precocemente possíveis dificuldades ou necessidades especiais dos mesmos, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem que forme um pensamento crítico e reflexivo nos estudantes, gerando respeito e compreensão sobre as diferenças, contribuindo para combater a discriminação e o preconceito. Tais perspectivas podem fortalecer práticas inclusivas, criando métodos de ensino e estratégias pedagógicas que tornem o ambiente acolhedor, respeitoso e inclusivo, onde os alunos se sintam valorizados e seguros, diminuindo casos de *bullying* e outros comportamentos prejudiciais. Nesse sentido, o ato educativo pode evidenciar as potencialidades e incluir os alunos no processo escolar.

Faz-se necessário discutir a formação do professor como fator potencializador da garantia de inclusão para alunos na escola básica, sendo mister, dessa forma, realizar uma análise dos saberes necessários e problematização das propostas de formação. Reconhece-se que a formação inicial deve ter bases sólidas, com formação teórica que dialogue com a temática da inclusão; porém, diante das várias lacunas de formação, deparamo-nos com professores que desconhecem as características das deficiências e das potencialidades dos estudantes, o que se constitui como barreira para práticas pedagógicas, e se reflete na resistência à inclusão.

No que diz respeito à educação e inclusão, a fim de sanar essa lacuna existente na formação, a Resolução CNE/CP no 1/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Conforme a letra da lei,

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 9).

O professor é responsável por propor vivências que estimulem a criatividade, aspectos cognitivos, sociais e ambientais, dentre outros; sendo assim, a escola tem o papel de desenvolver as habilidades nos alunos. Porém, para que isso aconteça, o professor precisa estar ciente da sua importância no processo e preparado para atender os desafios que se impuserem.

A formação inicial para abranger a inclusão precisa proporcionar conhecimentos pedagógicos específicos e debates com o objetivo de diminuir as barreiras enraizadas na sociedade e contemplar a formação de formadores. A reflexão desses formadores deve oportunizar que a ação pedagógica seja desenvolvida a fim de proporcionar ao licenciado uma formação capaz de atuar em escolas com propostas inclusivas (Bazon *et al.*, 2018).

Para a formação ampliada, o currículo deve abranger a dimensão intelectual, tratando das relações humanas e sociais, das dimensões biológicas, da produção de conhecimento científico e técnico, enquanto os cursos de formação inicial preparam futuros professores de diversas áreas para a intervenção nas escolas, que são instituições que ministram conteúdos de forma sistemática.

A escola oferece diversos componentes curriculares, entre os quais a Educação Física, que tem a mesma relevância que os demais na construção disciplinar e na formação. Nesse cenário, direcionamos nossa atenção para a formação inicial dos docentes de Educação Física e questionamos: os componentes curriculares vinculam a teoria à realidade que encontram no ambiente escolar? Será que a formação inicial é adequada para que o professor elabore estratégias pedagógicas que assegurem o aprendizado de estudantes com deficiência?

Entendendo que é crucial situar historicamente a formação do professor de Educação Física e, especialmente, a influência de diversas tendências formativas na sua prática profissional, tratamos sobre esses aspectos a seguir.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA

DIVERSIDADE, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA

Para podermos compreender o que está ocorrendo atualmente com o processo de formação dos professores de Educação Física na contemporaneidade, nesta subseção abordamos o desenvolvimento histórico do componente curricular de Educação Física e as consequências desse processo para a inclusão da pessoa com deficiência.

Considera-se, ao analisar o contexto histórico do surgimento da Educação Física, que ela inicialmente possuía características higienistas, militares, pedagógicas e competitivas. Atribuía-se ao professor um papel assistencialista, desempenhando funções similares às de um agente de saúde, militar ou treinador. Em relação aos alunos, os objetivos eram: fomentar a saúde através da prática de esportes; fortalecer seus corpos para defenderem a nação em conflitos; e adquirir experiências motoras para que pudessem se tornar atletas ou competirem por suas instituições (Ghiraldelli Jr., 1991).

Em síntese, a história da Educação Física atravessou várias fases, conhecidas como tendências:

1) Higienista (1889 –1930), pela qual o educador buscava ensinar hábitos de higiene, promovendo a assepsia das classes menos favorecidas, melhorando a evolução do corpo físico e dos princípios morais da sociedade;

2) Militarista (1930 – 1945), caracterizada pela preparação de soldados para o serviço militar, devido ao período em que a tendência foi implementada entre a Primeira e Segunda Guerras Mundiais;

3) Pedagogicista (1945 – 1964), que buscava integrar a Educação Física nas questões pedagógicas escolares. Por meio dela, era possível desenvolver o indivíduo de forma holística, considerando os aspectos físicos, cognitivos e emocionais, unindo a teoria à prática em suas aulas;

4) Esportivista (1964 – 1985), que tinha como objetivo a formação de atletas em busca do alto rendimento e em busca do desempenho individual; e

5) Popular (1985), em que a Educação Física estava associada ao lazer, movimentos populares, formação para a cidadania e bem-estar social, englobando aspectos sociais, econômicos e culturais. Alguns termos como criticidade, cultura corporal, inclusão, cooperação, colaboração e qualidade de vida passaram a ser amplamente utilizados nesse momento da história da educação (Ghiraldelli Jr., 1991).

Nota-se que esses currículos ignoravam as particularidades dos alunos e uniformizavam as pessoas para manterem uma sociedade alienada, desmobilizada e acrítica. Assim, os elementos históricos, sociais e culturais contidos nos conteúdos eram subordinados aos elementos fisiológicos e psicomotores que permeavam as atividades corporais.

Começaram, então, a surgir muitas críticas sobre a estrutura e a condução do ensino desse componente curricular. Assim, surgiu uma crise epistemológica no campo da Educação Física na década de 1980, resultante da desvinculação dos aspectos militaristas, técnicos e esportivos que estavam presentes na prática pedagógica. A estruturação do componente curricular começou a ser estabelecida com base em diversos currículos, concebidos a partir de conhecimentos defendidos por autores e autoras do movimento renovador.

Conforme Tani (1988), o propósito da Educação Física no ambiente escolar seria o uso do movimento corporal e a formação humana como principal ferramenta e finalidade. Segundo Freire (1991), nesse processo formativo, deve-se priorizar a construção do aprendizado e a relevância do aspecto construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo infantil. Além disso, de acordo com Guedes e Guedes (1995), deve-se enfatizar que esse componente curricular, a Educação Física, deve dar prioridade ao estímulo e à formação de hábitos saudáveis através da prática regular de atividades físicas.

Com base em teorias críticas, um grupo de autores defende que as estratégias de ensino em Educação Física devem compreender a cultura corporal a partir dos fenômenos históricos, culturais e sociais que a atravessam (Daolio, 2004; Neira, 2018). Nesse contexto, enfatiza-se que o papel desse componente curricular seria promover a emancipação dos alunos por meio de ações comunicativas desenvolvidas durante as atividades corporais. Daolio (2004) argumenta que a Educação Física deve considerar a diversidade das manifestações corporais, levando em conta o contexto cultural em que os alunos estão inseridos e as experiências corporais prévias que já vivenciaram.

A Educação Física escolar deve estimular reflexões sobre as relações de poder entre os diferentes grupos sociais presentes nas atividades corporais, permitindo uma compreensão crítica do mundo por meio dos textos culturais que envolvem danças, ginásticas, esportes, lutas e jogos. Dessa forma, os alunos podem interpretar essas práticas não apenas como atividades físicas, mas como expressões culturais carregadas de significados sociais e históricos (Neira, 2018).

Em conclusão, autores (Libâneo, 2013; Tardif, 2002; Gadotti, 1994) defendem a implementação de um currículo crítico-libertador, capaz de organizar os projetos educacionais

sob uma perspectiva politizada, questionando e problematizando as relações de opressão que se manifestam nos marcadores socioculturais presentes nas atividades corporais durante as aulas de Educação Física escolar. Essa abordagem promove uma prática educativa que não se limita à transmissão de habilidades, mas que também busca formar sujeitos críticos, conscientes das desigualdades e capazes de agir de forma emancipatória no espaço escolar e na sociedade.

Uma abordagem político-pedagógica quando adotada por educadores para fundamentar seus currículos tem como meta sensibilizar os alunos sobre os princípios de uma sociedade democrática e a validação de um componente curricular que aproveite seus conteúdos para desenvolver indivíduos capazes de refletirem criticamente sobre as práticas corporais. Essa abordagem destaca a relevância dos saberes acumulados ao longo da história, além de expor as desigualdades e opressões sociais relacionadas à classe, gênero, raça, religião e deficiência, visando à construção de uma realidade mais justa, inclusiva, equitativa e diversificada.

O livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” (Castelanni Filho *et al.*, 2009), conhecido como Coletivo de Autores, traz a perspectiva da cultura do corpo à luz da dialética e das discussões sobre ambiente escolar, educação e sociedade. Para os autores, o conhecimento que o estudante adquire durante as aulas deve estar conectado a sua realidade social, permitindo que ele entenda de forma mais eficaz sua identidade, realidade e condição social, em processo alinhado à produção intelectual e corporal.

Dessa forma, é proposto um currículo fundamentado em teorias críticas, que considere a prática político-pedagógica dos educadores e sua preocupação com a inter-relação entre conhecimento, identidade e poder, em vez de focar apenas nos aspectos metodológicos vinculados ao ensino e à aprendizagem.

Através desses conceitos, é possível analisar as dinâmicas de poder que influenciam as decisões acerca das práticas corporais e como essas questões são abordadas na Educação Física, permitindo ainda examinar as identidades que se desejam construir na trajetória de formação dos estudantes e as narrativas e práticas dos professores empregadas para viabilizar essa formação. Essa perspectiva corrobora a ideia de convivência com a diversidade desses corpos que habitam a escola e a legitimação de um currículo que possibilite o entendimento dos direitos e do respeito a essa diversidade.

Essa perspectiva de currículo associada aos movimentos políticos organizados e à promulgação de leis que garantam essas condições de igualdade de direitos e oportunidades para todos possibilita uma mudança no ambiente escolar, sendo construído a partir dessa proposição um espaço de respeito às diversidades e à promoção de um ambiente inclusivo.

Especificamente no campo da Educação Física, ao planejar suas aulas, o professor deve incluir atividades que proporcionem a todos os estudantes a experiência das práticas corporais que favoreçam a reflexão sobre o corpo e suas diferenças como potencialidades. No entanto, quando há estudantes com deficiência nas turmas de Educação Física, parece que surgem diversos obstáculos para que o planejamento das atividades promova esse ambiente reflexivo, participativo e inclusivo, representando um grande desafio para o docente.

Considerando a relevância das atividades físicas nas interações sociais, é importante ponderar sobre a importância do componente curricular para a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas. Além disso, é importante enfatizar a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares, apresentando os marcos legais que orientaram a formulação da política de Educação Inclusiva em vigor no Brasil.

Assim, em 2009, foi criado o documento conhecido como “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências”, com o objetivo de garantir os direitos dessas pessoas, como apresentado em seu Artigo 1:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 27).

Para garantir a inclusão plena⁶ das pessoas com deficiência na sociedade, em nível global, diversos órgãos governamentais e não governamentais têm se esforçado para assegurar a inclusão de todos no ambiente educacional através da criação de vários dispositivos legais. No contexto educacional, inclusão significa assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, reconhecendo e valorizando as diferenças como parte da diversidade humana. Mais do que apenas inserir alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, a inclusão exige a transformação das estruturas escolares, dos currículos, das metodologias, da formação docente e da cultura institucional, de forma a eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas (Mantoan, 2017).

Iniciamos refletindo sobre a visão social acerca do aluno com deficiência, especialmente

⁶ Refere-se à garantia do acesso, participação efetiva e valorização das diversidades no ambiente escolar, promovendo equidade e condições adequadas para o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Mantoan, 2017).

no contexto escolar. Os preconceitos que ainda persistem decorrem, em grande medida, da falta de informações e da forma como, historicamente, as limitações físicas e mentais foram compreendidas. No cenário mundial, esse olhar estigmatizante remonta à Grécia Antiga, quando o ideal de corpo belo e perfeito orientava a organização social. Aqueles que não se enquadravam nesse padrão eram marginalizados, isolados ou até eliminados. As tendências militarista e esportivizante reforçaram essa lógica ao priorizarem o “físico” em detrimento do “intelectual”, excluindo os que não apresentavam o biótipo considerado ideal ou as habilidades exigidas (Ferreira, 2014).

Estudos indicam que tais tendências contribuíram significativamente para a exclusão de alunos nas aulas de Educação Física. Conforme Ferreira (2009), as pessoas com deficiência eram percebidas de duas formas: ora excluídas da vida social, esportiva e recreativa permanecendo em abrigos ou em suas residências; ora utilizadas em contextos de guerra, sendo enviadas às frentes de batalha como forma de “utilidade” ao Estado.

Paradoxalmente, no período das Guerras Mundiais, sobretudo na Alemanha, surgiram as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência, especialmente para reabilitação de veteranos lesionados. Nesse contexto, o esporte passou a ser utilizado como meio de reabilitação e reintegração social, associando funcionalidade e eficácia. Tal cenário suscita questionamentos sobre o motivo pelo qual, na década de 1960, no Brasil, a Educação Física se distanciou desse propósito de capacitação e reintegração social das pessoas com deficiência (Ferreira, 2009).

Portanto, é crucial entender o desenvolvimento histórico da disciplina de Educação Física e sua progressão no Brasil. No começo, em 1851, a Educação Física passou a ser obrigatória nas escolas da corte, impulsionada pela tendência militarista, com o objetivo de formar militares para proteger a ordem e o avanço do país. Isso estava intrinsecamente ligado aos ideais fascistas, nacionalistas e de eugenia racial.

Nesse mesmo período, mulheres e pessoas com deficiência eram marginalizadas nas aulas, pois as mesmas eram destinadas principalmente aos homens. Contudo, rapidamente essa eugeniação deu lugar à tendência de inclusão. O higienismo tinha como metas a prevenção de enfermidades e a preservação da saúde, as quais contradiziam a visão dos educadores da "escola nova" e do Estado (Lima, 2012). Foi somente com a elaboração da Constituição Federal de 1937 que a Educação Física passou a ser obrigatória nos currículos. Em seu Art. 131 determina: “A educação física, o ensino cívico e as atividades manuais serão obrigatórios em todas as escolas, sejam elas primárias, normais ou secundárias, sendo inviável a autorização ou

reconhecimento de qualquer escola sem a comprovação dessa exigência” (Brasil, 1937, p. 59).

Nesse contexto, a Educação Física foi instituída como componente curricular obrigatório, com a finalidade de aprimorar a aptidão física para proteger a nação e sustentar a força econômica do país, sobretudo fortalecendo operários e promovendo espírito de coletividade. Após o término do Estado Novo e com a aprovação da LDB de 1961, o esporte passou a ocupar centralidade nas práticas pedagógicas, visando à descoberta de talentos para representar o país.

Na década de 1980, esse modelo passou a ser questionado, iniciando-se debates sobre o desenvolvimento motor e psicomotor. A Educação Física passou a ser discutida à luz das teorias críticas, ampliando seu foco além do aspecto biológico e incorporando dimensões sociais, psicológicas, cognitivas e emocionais, por meio de conteúdos diversificados que superassem o condicionamento físico (Lima, 2012).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) passaram a compreender o corpo em suas dimensões biológicas e socioculturais, entendendo o movimento como expressão histórica e cultural, a cultura corporal de movimento. Assim, o currículo rompe progressivamente com a perspectiva exclusivamente biológica, adotando novas concepções de corpo e movimento (Bracht, 1996).

Embora obrigatória desde 1937 na educação básica, a Educação Física ainda é, em muitas escolas, tratada como secundária, com pouca inserção nos debates pedagógicos. No entanto, seu planejamento é fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo, ético e social dos estudantes, reforçando sua relevância formativa (Lima, 2012). Mesmo trabalhando com o corpo, a área não se restringe ao desenvolvimento físico, mas abrange dimensões mentais, sociais e emocionais (Barbanti, 2003). Trata-se de um direito universal, devendo garantir a participação ativa de todos os alunos (Bazon *et al.*, 2018).

A LDB, desde 1961, estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nos currículos, contemplando práticas corporais em seus aspectos técnicos, históricos, sociais e culturais. Contudo, muitos docentes enfrentam desafios ao planejarem atividades que atendam estudantes com diferentes condições, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. Embora reconheçam seus benefícios, demonstram receio quanto à própria competência para intervirem adequadamente (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

As aulas de Educação Física configuram-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes inclusivas, dada a possibilidade de adaptação de conteúdos e métodos. O esporte e outras práticas corporais podem fortalecer autoestima, autonomia e

autoconfiança nos estudantes com deficiência, favorecendo sua participação ativa. Apesar do aumento das matrículas desses alunos no ensino regular e da predisposição dos docentes à inclusão, a qualificação profissional e a reorganização curricular são fundamentais para transformar atitudes e consolidar práticas inclusivas (Greguol; Malagodi; Carraro, 2018).

Historicamente, a ênfase na aptidão física também esteve alinhada à manutenção de interesses da classe dominante, refletindo influências políticas e econômicas na organização curricular e na formação docente. Venco e Carneiro (2018) discutem a relação entre educação e mundo do trabalho, destacando a padronização curricular voltada ao desenvolvimento de competências para atender às demandas do mercado e à mensuração de resultados educacionais.

Diante disso, evidencia-se a influência dos contextos histórico, político e educacional nos objetivos atribuídos à Educação Física e à formação de seus profissionais, o que pode repercutir na inclusão de pessoas com deficiência. Assim, torna-se necessário compreender a formação do professor de Educação Física e suas implicações na intervenção pedagógica junto a esse público.

3.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A discussão sobre a formação de professores de Educação Física evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão acerca da formação, identidade docente, currículo e práticas, visando a promover processos educativos que respondam à diversidade escolar e assegurem igualdade de oportunidades.

Ao refletir sobre a formação docente, compreende-se que é por meio da educação que as pessoas com deficiência se apropriam da cultura e se constituem como sujeitos sociais. O ser humano nasce com aptidões biológicas, mas necessita apropriar-se da produção histórica e cultural da humanidade. Nesse sentido, o desenvolvimento humano articulado ao desenvolvimento social e cultural suscita questões sobre como os indivíduos se apropriam das conquistas históricas da sociedade (Leontiev, 1978).

A perspectiva de formação humana foi historicamente marcada pela unilateralidade predominante no capitalismo. Silva (2011) distingue a formação unilateral, fragmentada e alienada, voltada à manutenção do projeto capitalista, da formação omnilateral, que pressupõe a superação desse modelo. Na sociedade de classes, prevalece a formação unilateral, centrada no trabalho e na lógica da classe dominante, limitando o desenvolvimento pleno das

potencialidades humanas. A fragmentação decorrente da divisão social do trabalho reforça a necessidade de transformação das bases estruturais da sociedade (Silva, 2011).

Nesse contexto, a educação tende a assumir um caráter mercadológico, subordinando-se às demandas econômicas e produzindo sujeitos alienados. Torna-se, portanto, fundamental que as instituições formadoras garantam uma preparação docente capaz de reconhecer a diversidade e promover acesso efetivo à cultura. A articulação entre escola e comunidade é elemento central nesse processo.

Embora amplamente debatida, a formação de professores no Brasil ainda apresenta fragilidades, especialmente na articulação entre teoria e prática. Os currículos das licenciaturas mostram-se, muitas vezes, fragmentados e carentes de integração entre fundamentos teóricos e experiências pedagógicas (Gatti, 2014). Saviani (2011a) aponta o paradoxo presente nas Diretrizes Curriculares, marcado pela dissociação entre teoria e prática e entre conhecimento disciplinar e didático. Tal cenário compromete a qualidade da formação e contribui para a manutenção de fragilidades no sistema educacional.

Diante disso, defende-se uma formação crítico-reflexiva, que promova espaços de análise das práticas e fortaleça a humanização dos futuros docentes, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas às demandas sociais concretas (Nóvoa, 1992). A formação deve ser compreendida como prática social, capaz de transformar e ser transformada pelos contextos em que se insere, aproximando didática, currículo e prática pedagógica.

No campo da Educação Física, essa discussão exige considerar seu percurso histórico. Inicialmente vinculada a práticas técnicas e esportivas, a formação profissional foi sistematizada entre 1824 e 1931, sendo formalizada em 1931. A obrigatoriedade da disciplina em 1937 e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, em 1939, consolidaram diretrizes formativas. Contudo, a área manteve forte ênfase técnica e biologicista.

Pesquisas indicam a necessidade de reestruturação dos cursos, enfatizando que “aprender a ser professor” envolve não apenas domínio de conteúdos, mas dimensões emocionais, éticas e sociais. Nóvoa (2012) destaca a importância de articular formação, pesquisa e prática, criando espaços coletivos de debate e valorização docente. Defende-se, assim, uma formação inicial ancorada em princípios crítico-reflexivos, capaz de articular escola, currículo e políticas educacionais, superando a visão restrita de aptidão física e fundamentando-se na práxis.

Para tanto, os currículos devem contemplar a diversidade como princípio estruturante, promovendo uma práxis pedagógica sensível às diferenças presentes no cotidiano escolar. A

interação entre universidade e escola é condição essencial para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva (Nóvoa, 2012), exigindo a superação de modelos tradicionais e a construção coletiva do saber docente.

De modo convergente, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1997) reforça o papel das interações sociais no desenvolvimento humano, especialmente para estudantes com deficiência. Essas contribuições evidenciam a urgência de reformulações curriculares que incorporem uma nova concepção de deficiência e orientem práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e a inclusão escolar.

Na subseção seguinte, apresentam-se os modelos biológico e social da deficiência, bem como a perspectiva histórico-cultural fundamentada em Vygotsky, a fim de aprofundar a compreensão das implicações dessas concepções na formação de professores.

3.5 DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Nesta subseção, abordamos a definição, o histórico e a concepção de deficiência, bem como os modelos biológico e social, a partir de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, relacionando-os com os princípios de uma Educação Inclusiva. Discutir diversidade significa reconhecer a pluralidade de pessoas existentes na sociedade e, conseqüentemente, implica refletir sobre o modelo e a organização social, bem como sobre a necessidade de criar ambientes que acolham essas diversidades.

Ao analisar a deficiência sob o enfoque do modelo social, torna-se essencial questionar quem, de fato, é considerado pessoa com deficiência. Para tanto, é preciso enfrentar a tensão entre corpo e sociedade, indagando se é a lesão corporal que limita a participação social ou se são os contextos insensíveis à diversidade que acabam por segregar as PCD. “A deficiência deve ser compreendida como um conceito amplo e relacional, envolvendo toda e qualquer forma de desvantagem que resulte da interação entre o corpo, suas condições e a sociedade. Essa relação evidencia diversas manifestações de exclusão social, discriminação e preconceito” (Diniz, 2007, p. 17).

Conforme dispositivo oficial que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), segundo o Art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015c , p. 1).

A deficiência pode ser interpretada como uma manifestação de problemas sociais, uma vez que as desigualdades são geradas pelas barreiras sociais e pelas concepções que definem quais corpos são considerados úteis para a produção capitalista. Ao refletir sobre o conceito de deficiência e sua relação com a sociedade, é necessário ampliar a compreensão, trazendo para o diálogo os conceitos e concepções dos modelos biomédico e social da deficiência.

O paradigma biomédico sustenta que há uma conexão causal e dependente entre as limitações físicas e as dificuldades sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Nele, a deficiência é compreendida como um fenômeno biológico, sendo considerada uma consequência natural de uma lesão ou doença, demandando tratamento, visando à cura. O modelo médico define, por exemplo, a cegueira como uma condição biológica, caracterizando a pessoa cega como alguém sem visão.

Em contraste, o modelo social amplia essa perspectiva, ao considerar que a desigualdade vivida por pessoas cegas não decorre apenas da condição física, mas da maneira como a sociedade responde ou deixa de responder à diversidade de estilos de vida, revelando-se insensível às diferenças (Diniz, 2007).

O paradigma social da deficiência surge como contraponto ao paradigma médico, que atribui à lesão, enfermidade ou restrição física a origem da desigualdade e dos prejuízos vivenciados pelas PCD, negligenciando a contribuição das estruturas sociais para sua opressão e marginalização. Entre os modelos social e médico, há uma discrepância fundamental na lógica causal da deficiência: enquanto o modelo médico a atribui à condição biológica, o modelo social aponta sua origem nas estruturas sociais.

Nesse sentido, Diniz (2007) reforça a compreensão de Vygotsky ao enfatizar que a deficiência não pode ser compreendida apenas sob uma ótica biológica ou clínica, pois são as relações sociais e as barreiras ambientais que produzem as reais limitações vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Ambas as perspectivas destacam que os impactos da deficiência são amplificados ou atenuados conforme as condições sociais, culturais e institucionais em que o indivíduo está inserido, reforçando a centralidade do contexto na constituição da diferença.

Classifica-se a deficiência em duas categorias: a deficiência primária, referente ao *déficit* de origem biológica ou orgânica; e a deficiência secundária, relacionada às

consequências psicossociais, ou seja, aos impactos que o ambiente social exerce sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência (Vygotsky, 1997).

A concepção de que condições como cegueira, surdez ou lesão medular representam apenas diferentes modos de vida é profundamente inovadora para a literatura acadêmica sobre deficiência. Entender a deficiência como uma variação do normal da espécie humana remonta a uma construção discursiva do Século XVIII, na qual ser PCD passou a significar viver em um corpo considerado fora da norma. O corpo com deficiência adquire sentido apenas quando comparado a um ideal socialmente construído de corpo "normal". No entanto, não é possível definir tal corpo como anormal, pois a anormalidade é um juízo estético e moral, atribuído aos estilos de vida. Para alguns, um corpo cego pode parecer trágico, enquanto para outros representa apenas uma das muitas formas possíveis de existência humana (Diniz, 2007).

O paradigma social defende que a deficiência não deve ser vista como um problema pessoal, mas como um aspecto da convivência social, transferindo a responsabilidade pelas limitações físicas da pessoa para a incapacidade da sociedade em prever e se adaptar à diversidade. Enquanto o modelo médico considera a deficiência como consequência direta da lesão corporal, o modelo social propõe o oposto: são as estruturas políticas e econômicas do sistema capitalista que definem o sujeito produtivo ideal, excluindo aqueles que não se enquadram nesse padrão. Dessa forma, ocorre uma inversão da causalidade: o modelo médico atribui a deficiência à lesão, enquanto o modelo social atribui à sociedade a condição de deficiência vivida por quem possui lesões (Diniz, 2007).

Mesmo com o entendimento do modelo social da deficiência e as possibilidades de reduzir barreiras para acessibilidade e inclusão, a formação social de um “tipo físico ideal” contribuiu para o desprezo às habilidades das pessoas com deficiência mesmo considerando suas potencialidades além do obstáculo físico, sensorial, intelectual ou mental. Essa percepção equivocada é denominada de capacitismo. Contrapor-se à ideia de deficiência como algo fora do normal não implica negar que corpos com lesões medulares possam necessitar de recursos médicos ou de reabilitação; pessoas com ou sem deficiência recorrem a cuidados médicos em diferentes momentos da vida (Diniz, 2007).

Portanto, a busca por assistência médica é comum a todos, e os avanços biomédicos têm contribuído para o bem-estar geral. Contudo, a concepção da deficiência como um modo de vida não deriva exclusivamente da medicina, mas de uma declaração ética que questiona os critérios sociais de normalidade e patologia. As características biológicas ou orgânicas, por si só, não constituem obstáculos ao desenvolvimento. Para que a criança com deficiência

possa se desenvolver plenamente, é fundamental que ela participe ativamente do grupo social ao qual pertence (Vygotsky, 1997). Nesse sentido, surge uma questão relevante: por que pessoas com deficiência ainda sofrem tantas violações de direitos, mesmo em um país que possui uma legislação ampla e avançada sobre o tema? Estudos indicam que o capacitismo, a falta de conscientização sobre a “cultura do acesso” (Mello *et al.*, 2020) e as políticas de austeridade estruturam esse processo. Dessa forma, “O capacitismo é um processo discriminatório baseado no modelo biomédico, que atua como um sistema que hierarquiza e oprime pessoas com deficiência com base na capacidade corporal” (Mello, 2016, p. 2019). Ao colocar a deficiência no corpo da pessoa, o pensamento capacitista enfatiza a deficiência como uma característica corporal. Como consequência, tende-se a priorizar terapias focadas na correção ou recuperação do corpo, em vez de estimular as potencialidades das pessoas e promover a luta para remover os obstáculos sociais que impedem sua participação em igualdade de condições com os demais.

O modelo capacitista está diretamente relacionado ao aprimoramento do sistema capitalista, uma vez que estabelece um ideal de capacidade corporal que sustenta e reforça a lógica desse sistema econômico. Tal relação evidencia o caráter estrutural do capacitismo dentro da organização social capitalista (Gesser; Mello, 2012). Nesse contexto, as lutas anticapacitistas emergem como elementos centrais para promover a inclusão de pessoas com deficiência e de grupos que vivenciam outras formas de opressão. A desconstrução das narrativas que apresentam a deficiência como um problema individual possui o potencial de ampliar a luta contra barreiras sociais que dificultam a participação plena desses sujeitos.

É impossível pensar no desenvolvimento humano sem considerar os aspectos sociais. Vygotsky enfatiza a relevância da sociogênese, que contempla a história de um grupo sociocultural, e destaca que o progresso das pessoas depende de suas interações sociais e culturais, capazes de transformar o mundo (Vygotsky, 2012). Segundo Gesser e Mello (2021, p. 135), é necessário que os estudos sobre deficiência alcancem diretamente as pessoas com deficiência, configurando-se como “uma estratégia subversiva às narrativas capacitistas e eminentemente emancipatória”. O desenvolvimento humano está, portanto, ligado ao ambiente social e cultural em que as pessoas estão inseridas, e ao declarar que o crescimento ocorre nas interações em contextos sociais e culturais, evidencia-se a interdependência entre indivíduo, história e sociedade. A escola é um desses ambientes de interação social, porém, muitas vezes, reproduz diferenças e limita a inclusão, em vez de potencializá-la (Vygotsky, 2012).

A concepção histórico-cultural de Vygotsky, ao enfatizar que o desenvolvimento

humano é mediado pelas interações sociais e culturais, encontra ressonância nas críticas de Mantoan (2003) à estrutura excludente da escola. Ambas as abordagens denunciam a rigidez dos modelos escolares, que desconsideram a pluralidade dos sujeitos e reforçam um padrão único de saber. Enquanto Vygotsky destaca o papel do ambiente na potencialização ou limitação das capacidades humanas, Mantoan evidencia que a escola, ao não dialogar com diferentes formas de conhecimento, mantém práticas que reforçam desigualdades e inviabilizam uma inclusão efetiva. Assim, ambos autores convergem na defesa de uma educação que reconheça e valorize a diversidade como parte integrante do processo pedagógico.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Montoan, 2003, p.13).

A educação de crianças com deficiência deve considerar as consequências secundárias, ou seja, a forma como a deficiência é interpretada no contexto social. Isso ocorre porque as funções psíquicas superiores, que se desenvolvem nas interações sociais, podem ser modificadas durante o processo de aprendizagem. Diante disso, evidencia-se a necessidade de mudanças na dinâmica escolar e no ensino de pessoas com deficiência. Sobre essa problemática, Mantoan (2003, p. 33) defende que: “[...] é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.”

O professor desempenha papel central na transformação da realidade escolar, sendo essencial que o poder da escola seja retomado por aqueles que promovem efetivamente a educação. A inclusão representa uma oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem suas competências, responsabilidades e protagonismo no processo educacional, superando o pessimismo e a acomodação (Mantoan, 2003).

O autor expressa críticas à forma como a escola especial de sua época tratava crianças com deficiência, priorizando uma perspectiva clínica centrada no tratamento da deficiência. Apenas as consequências primárias, ou seja, as alterações orgânicas e biológicas, eram consideradas. Atualmente, entende-se que a inclusão é necessária principalmente para melhorar as condições da escola, permitindo a formação de gerações preparadas para viver plenamente, livres de preconceitos e barreiras. Embora os desafios e custos envolvidos sejam consideráveis, eles nunca superam os prejuízos causados pela

marginalização escolar, evasão e estigmatização injustificada das crianças (Mantoan, 2003).

Nesse contexto, Vygotsky (1997) defende a educação social, destacando a função da escola na sociedade de trabalhadores. Ele propõe a unificação da educação, do ensino e do trabalho profissional, favorecendo a inclusão de crianças com deficiência em atividades de cooperação coletiva, o que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas. A educação social possibilita que crianças com deficiência participem de atividades em grupo, promovendo o crescimento da linguagem, da personalidade, do pensamento e da consciência.

A inclusão se legitima pelo fato de que, para muitos alunos, a escola é o único espaço de acesso ao conhecimento. Além disso, é nela que esses estudantes podem se desenvolver e construir uma identidade sociocultural, adquirindo oportunidades para viver e ser reconhecidos como cidadãos (Mantoan, 2003).

Portanto, as estratégias de ensino para pessoas com deficiência não podem se limitar a práticas convencionais, descontextualizadas e que não promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Ao vincular as concepções de Vygotsky às práticas pedagógicas no componente curricular de Educação Física, entende-se que este não deve se basear em antigas tendências excludentes. O professor deve buscar formas de incluir os alunos em suas atividades e fomentar o desenvolvimento de suas práticas, tornando o processo didático mais adequado à inclusão.

Isso se justifica pelo fato de que é no contexto escolar que estudantes com ou sem deficiência têm seus primeiros contatos com atividades corporais, conforme estabelece a BNCC, que define a Educação Física como o componente curricular responsável por abordar práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como expressões das possibilidades dos sujeitos e construídas historicamente por diferentes grupos sociais. “Nessa perspectiva, o movimento humano está sempre inserido no contexto cultural, não se restringindo a um simples deslocamento do corpo ou de suas partes” (Brasil, 2017, p. 213).

Assim, as diretrizes curriculares buscam promover um modelo de formação reflexiva, em que o sujeito possa articular os conhecimentos adquiridos na prática, desenvolvendo autonomia para analisar e refletir sobre o processo de intervenção escolar. No entanto, apesar dos avanços na formação inicial de professores para atuar na educação básica, ainda existem desafios significativos, especialmente no que se refere à consolidação

da Educação Inclusiva, pois tem possibilitado o acesso, mas não a acessibilidade — entendida como um processo pelo qual a sociedade se reorganiza, em suas diversas dimensões (humana, estrutural, política, entre outras), para acolher e potencializar os indivíduos socialmente.

Nesse sentido, surge o dilema da terminologia, significado e concretização de termos como acesso, acessibilidade e inclusão. Embora interligados, não são equivalentes, e frequentemente são usados de forma equivocada como sinônimos no ambiente escolar.

O acesso refere-se à capacidade de democratizar e ampliar o número de usuários, beneficiários e participantes. É um vetor de universalização que busca assegurar a participação de todos (Freitas, 2023). Observa-se que, muitas vezes, acesso e acessibilidade são confundidos. Entretanto, a acessibilidade exige considerar o destinatário e avaliar se a concretização realmente ocorre. Por exemplo, um espaço pode ser acessível em termos de entrada, mas não oferecer recursos adequados de acessibilidade. Como substantivo abstrato derivado de acessível, a acessibilidade representa a qualidade do que se torna acessível, sendo necessário planejamento e construção de ambientes que atendam a todos, evitando soluções improvisadas ou superficiais (Salvadori; Santos; Rocha, 2023).

Compreender a acessibilidade é essencial para promover uma nova perspectiva sobre a vida em sociedade, permitindo a quebra de barreiras atitudinais presentes em nosso cotidiano. Ela envolve a remoção de obstáculos no ambiente físico e social que dificultam a participação plena de pessoas com e sem deficiência em todas as esferas da vida. A acessibilidade exige que o indivíduo com deficiência possa se engajar, de maneira autônoma e segura, na vida econômica, social e cultural, em igualdade de condições com os demais, não se limitando a adaptações superficiais ou isoladas, como rampas inadequadas, banheiros inacessíveis, pisos táteis mal posicionados, comunicação restrita a intérpretes ou adaptações genéricas (Salvadori; Santos; Rocha, 2023).

A acessibilidade deixa de ser efetiva quando é tratada como favor ou gesto de boa vontade, ignorando que pessoas com deficiência e seus familiares fazem parte do público-alvo das instituições. Também não é real quando profissionais não assumem responsabilidade pela própria formação e atuação, alegando falta de preparo.

Quanto à inclusão, entende-se que ela significa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de alto padrão em um ambiente que valorize e respeite a diversidade, incentivando a participação engajada de todos nas atividades escolares (Mantoan, 2004). A inclusão implica o compromisso social com a acessibilidade,

transformando espaços como escolas, parques, bancos, igrejas, praças, mercados e consultórios em ambientes acessíveis a todos. Ela envolve não apenas o acesso físico, mas também a permanência, participação e convivência plena desses indivíduos na sociedade (Salvadori; Santos; Rocha, 2023).

Portanto, a inclusão não se restringe à presença física dos estudantes na escola, mas engloba sua participação ativa e significativa em todas as tarefas escolares. Segundo Mantoan (2004), é um processo contínuo que exige mudanças nas práticas de ensino, na estrutura escolar e na postura dos professores. A instituição educacional deve ser receptiva e flexível, atendendo às necessidades individuais dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de suas habilidades. A inclusão é, portanto, um direito humano essencial e uma questão de justiça social, capaz de provocar transformações em diversos setores da sociedade, contribuindo para a humanização das relações humanas.

Os humanos são os construtores da história; portanto, somos nós que alteramos as condições sociais, transformamos o mundo e nos transformamos por meio de nossas ações, acertos e falhas. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 3º, Inciso IV, estabelece como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. No Artigo 205, define a educação como direito de todos, visando a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O Artigo 206 estabelece, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo reforçado pelo Artigo 208, que impõe ao Estado o dever de assegurar o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

A Constituição também define, no Artigo 24, Inciso V, normas para a organização da educação básica, incluindo a possibilidade de avanços nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado; e no Artigo 37, a necessidade de oportunidades educacionais adequadas, planejadas considerando as características dos alunos, seus interesses e condições de vida.

Outro instrumento legal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que, em seu Artigo 55, estabelece a obrigação dos pais de matricularem seus filhos na rede regular de ensino, reafirmando os objetivos legais já citados. Ainda sobre direitos e possibilidades, a LDB de 1961 marcou o início da inclusão dos alunos excepcionais no sistema educacional. Posteriormente, foi promulgada a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971).

Desde a década de 1980, a inclusão vem sendo discutida internacionalmente; mas, no Brasil, ganhou relevância com a Constituição de 1988 e, de forma sistemática, após a LDB de

1996. Destaca-se também o Declaração de Salamanca (1994), que orienta a inclusão de estudantes com condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo dos demais alunos.

A LDB nº 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo a terminalidade para aqueles que não atingiram o nível exigido e permitindo aceleração de estudos aos superdotados. A Convenção de Guatemala, em 1999, representou um marco para a afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, repudiando toda forma de exclusão que comprometa seus direitos humanos (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) estabelece objetivos e metas para atender às necessidades educacionais especiais, promovendo uma escola que garanta atendimento a todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), criada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, tem como objetivo orientar políticas públicas que promovam educação de qualidade, abrangente e democrática, focando no acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garante a igualdade de direitos e liberdades fundamentais, materializando a inclusão social e cidadania. Baseia-se na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeiro tratado internacional de direitos humanos incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional.

Nas aulas de Educação Física, os docentes têm a oportunidade de conduzirem práticas inclusivas, considerando as diferenças individuais e explorando as potencialidades de cada estudante. A Educação Física, componente essencial da educação básica, deve promover a inclusão e favorecer o tratamento igualitário entre todos os indivíduos de uma sociedade.

Mantoan (2003b) destaca que a criança não deve ser apenas integrada, mas efetivamente incluída na sociedade e, principalmente, nas instituições de ensino, pois é o ambiente escolar que molda o meio social e contribui para a construção de uma sociedade justa. A inclusão não deve beneficiar apenas os estudantes com deficiência, mas todos os alunos. As aulas de Educação Física constituem um espaço para interação, em que estudantes com deficiência podem participar junto a seus pares, que, por sua vez, desenvolvem compreensão sobre habilidades e competências dos colegas, aprendendo a valorizar a diversidade. A mediação do professor e a presença do outro são elementos centrais nas práticas pedagógicas. Nesse sentido,

é fundamental questionar como essas dimensões aparecem no currículo de formação dos docentes e, especificamente, no curso de Educação Física da UEFS.

A perspectiva histórico-cultural, essencial para esta pesquisa, entende a escola como um meio sociocultural capaz de promover relações sociais, valorizar diversidades e respeitar as individualidades, contribuindo para o desenvolvimento de todos conforme suas subjetividades. Um currículo fundamentado em teorias críticas deve prescrever práticas político-pedagógicas que conectem conhecimento, identidade, reflexão e poder de decisão, ultrapassando uma visão restrita ao ensino e aprendizado.

Dessa forma, é possível compreender as relações de poder nas escolhas das práticas corporais, as identidades que se buscam formar nos alunos e os discursos que os docentes utilizam para promover essa formação. Admitir a persistência de ações excludentes na escola é difícil, mas essas práticas existem e resistem, mesmo diante de esforços para desconstruir a categorização das pessoas (Mantoan, 2003b), posto que a Educação Inclusiva exige mudanças que envolvem aspectos organizacionais, políticos e didático-pedagógicos (Garla; Valentim; Poker, 2017).

Nesse contexto, a capacitação dos docentes de Educação Física é fundamental, pois eles desempenham papel central no crescimento social dos estudantes e no processo de inclusão. Não basta realizar adaptações superficiais: os professores devem estruturar conteúdos, métodos e metas que atendam à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva, e não apenas de aulas inclusivas. Nesse sentido, a prática docente reflete as metodologias e abordagens aprendidas na graduação, bem como as experiências universitárias e extrauniversitárias que enriquecem sua formação. Assim, o professor incorpora visões sociais, políticas, econômicas e educacionais do contexto em que se formou.

Segundo a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, as restrições físicas de uma pessoa com deficiência não determinam seu desenvolvimento. O progresso do indivíduo está ligado às oportunidades proporcionadas no contexto social e à participação ativa em ambientes de interação e aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve valorizar as diferenças de forma positiva, reconhecendo-as como pontos fortes e habilidades que servirão de guia para a construção do processo de ensino-aprendizagem e da inclusão. A aula de Educação Física pode se configurar como um ambiente ideal para a inclusão de todos os estudantes, pois, normalmente, promove intensa interação entre eles (Vygotsky, 1997).

Vygotsky também enfatiza que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem na

interação social. Para ele, o princípio do progresso é social, válido para todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não deficiência. Assim, é no contexto social que os indivíduos com deficiência podem construir vínculos significativos e se sentirem integrados à comunidade.

A presente seção buscou articular diferentes dimensões que estruturam o debate sobre a inclusão, contemplando não apenas reflexões sobre a definição, o histórico e as concepções de deficiência, mas também a análise crítica dos modelos biológico e social, o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e, por fim, os desdobramentos dessas discussões na formação de professores para a inclusão na escola e nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, não se trata de um recorte isolado, mas de um movimento analítico que integra esses eixos, evidenciando como se inter-relacionam e fundamentam a necessidade de repensar a formação docente a partir de uma perspectiva inclusiva, crítica e comprometida com a transformação das práticas pedagógicas.

Na próxima seção, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevendo os meios que possibilitam o alcance dos objetivos gerais e específicos do estudo. Nesta etapa, detalham-se a abordagem utilizada, os participantes, os procedimentos de coleta de dados e os métodos de análise aplicados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O investigador é impulsionado pela curiosidade, pelo questionamento e pela busca por respostas e soluções para questões relacionadas a determinado fenômeno ou situação. O objetivo da análise é percorrer diferentes direções em busca de explicações. Para tanto, são empregados conhecimentos, métodos e técnicas científicas. Assim, ao examinar um fenômeno da realidade, é necessário recorrer a um conjunto de saberes científicos para confirmar as hipóteses, uma vez que, frequentemente, esses resultados não se manifestam de forma evidente nas dinâmicas sociais (Gil, 2002).

Nesta seção, apresenta-se a abordagem metodológica da investigação, que permitiu articular as informações obtidas por meio da pesquisa documental com o referencial teórico, culminando na análise dos dados e nas considerações finais. A metodologia exige rigor científico por parte do investigador, garantindo a validade e a fidedignidade do estudo. Além de explicitar formalmente os métodos e técnicas utilizados, a metodologia apresenta as alternativas e a interpretação operacional adotadas no contexto teórico da pesquisa.

Na pesquisa educacional, além de estabelecer objetivos claros, é essencial compreender as dinâmicas presentes na realidade investigada. Este estudo segue um rigor metodológico com o objetivo de analisar como a formação para o trabalho pedagógico com PCD se articula aos conteúdos abordados no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS.

A abordagem metodológica adotada resulta de análises, leituras e amadurecimentos relacionados ao objeto e ao contexto da investigação. Nesse cenário, um dos espaços fundamentais para compreender o problema de pesquisa e suas implicações na formação docente foi o contexto institucional do curso de Educação Física.

A pesquisa possui natureza descritiva. Estudos descritivos são amplamente utilizados na educação, pois têm como objetivo conhecer a comunidade estudada, seus hábitos, suas instituições de ensino e os sujeitos envolvidos (Triviños, 2008). Dessa forma, buscam-se descrever os eventos e fenômenos da realidade, considerando a dinâmica que envolve a problemática de pesquisa: de que forma o currículo de formação inicial em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana se articula às diretrizes de formação voltadas para a Educação Inclusiva, garantindo saberes para atuação em espaços educativos inclusivos?

Para tanto, foram investigados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os ementários e planos de ensino dos componentes curriculares, bem como os espaços formativos destinados à pesquisa e à extensão, compreendendo projetos, programas, grupos e núcleos institucionais, tais

como o Projeto Basquete Adaptado da UEFS (equipe Roda Viva), o Programa Técnico-Pedagógico em Ginástica Rítmica (Estrela Menina), o Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC), as Oficinas de Práticas Corporais na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), o Projeto Movimenta UEFS, o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Artes do Corpo, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar, o Grupo FIRMINA – Pós-Colonialidade: História, Educação, Cultura e Ações Afirmativas, a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEFS), o Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado, o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Saúde (NEPAFIS), o Núcleo de Pesquisa em Educação Física Escolar (NUPEFES) e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão de Educação e Saúde (NIEPEXES). Esses espaços foram analisados com o objetivo de compreender como a temática da formação inclusiva se materializa na formação inicial dos futuros docentes, considerando suas potencialidades, limites e articulações com o campo da Educação Inclusiva.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, adequada para lidar com essa realidade. Trata-se de um estudo que responde a questões específicas, ocupando-se de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, e trabalha com significados (Minayo; Deslandes, 2007). Assim, buscou-se descrever a complexidade do problema, analisar a interação de determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo para a transformação desses grupos e permitindo um entendimento aprofundado das particularidades do comportamento humano.

A pesquisa qualitativa possui caráter descritivo, em que a análise de dados não exige métodos estatísticos, tendo como foco a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados (Godoy, 1995). Quanto ao seu objetivo, este estudo se classifica como exploratório, pois visa proporcionar uma visão geral sobre o caso investigado, aprofundando conceitos preliminares sobre a temática (Lakatos; Marconi, 2001).

4.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO

Torna-se necessária a aproximação com o local da pesquisa, uma vez que o conhecimento aprofundado dessa realidade possibilita compreender os diversos fatores que a influenciam. Nesse sentido, são apresentadas informações sobre a cidade de Feira de Santana, a Universidade Estadual de Feira de Santana (Imagem 01) e o curso de Licenciatura em Educação Física oferecido pela instituição.

Imagem 01 – Universidade Estadual de Feira de Santana



Fonte: https://www.uefs.br/arquivos/Image/Campus_Uefs/Portico4.JPG.

A UEFS possui um *campus* central com infraestrutura ordenada e adequada ao bom funcionamento das suas atividades. Situada em Feira de Santana, região semiárida da Bahia, na Avenida Transnordestina:

A UEFS localiza-se em um ponto significativamente estratégico de convergência migratória, a cidade de Feira de Santana, na Bahia, que se destaca por ser um importante entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste brasileiro. O município de Feira de Santana está localizado a 108 km a noroeste da capital baiana, Salvador. Feira, como é apelidada, é a segunda cidade mais populosa do Estado e a maior cidade do interior do Norte-Nordeste em população. É também a sexta maior cidade do interior do país, com uma população superior à de oito capitais brasileiras. Tem como região prioritária de atuação o semiárido, onde desenvolve seus projetos e programas acadêmicos, culturais e sociais, contribuindo estrategicamente para o desenvolvimento nacional e a elevação da qualidade de vida da população (UEFS, 2018, p. 14).

Na hierarquia urbana do Brasil, Feira de Santana é sede da maior região metropolitana do interior nordestino, a qual concentra 757.036 (setecentos e cinquenta e sete mil e trinta e seis) habitantes em 2.265,426 km, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁷ (IBGE). A população do município em 2010 era de 556.642 (quinhentos e cinquenta e seis mil, seiscentos e quarenta e dois) habitantes; em 2017, a população estimada chegou a 627.477 (seiscentos e vinte e sete mil, quatrocentos e setenta e sete) habitantes, e sua unidade territorial conta com 1.337,993 km² ⁸.

⁷ Dados obtidos no *link*: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?Lang=&codmun=2910800>, em: 30/11/2024.

⁸ Dados obtidos na Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia (FAEB), através do *link*: <http://www.faeb.org.br/perfil-de-territorios/portal-do-sertao.html>, em 04/08/2024.

Feira de Santana pertence ao território de identidade Portal do Sertão, que abrange uma população de 856.252 (oitocentos e cinquenta e seis mil, duzentos e cinquenta e dois) habitantes distribuídos em 17 (dezessete) municípios. Além de Feira de Santana, compõem o território os municípios de: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

A cidade conta com duas universidades públicas: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo esta a mais antiga e a única estadual. A UEFS oferece, em sua graduação regular, 28 (vinte e oito) cursos, distribuídos em 12 (doze) licenciaturas, 13 (treze) bacharelados e 3 (três) cursos de dupla modalidade. No âmbito do ensino superior, Feira de Santana ainda abriga instituições de educação tecnológica, como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), além de diversas faculdades particulares, que recebem alunos de municípios vizinhos. No campo profissionalizante, a cidade também conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O curso de graduação em Licenciatura em Educação Física da UEFS foi criado a partir da necessidade de formar profissionais capacitados para atuarem em diferentes contextos, especialmente no espaço escolar, atendendo às demandas relacionadas à promoção da educação física e à intervenção pedagógica em diversos âmbitos sociais.

O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, em seu projeto original, datado de 1996, foi implantado em 1997, a fim de atender à demanda expressa com base em dados da DIREC 02 que indicava, na época, a carência de professores de educação física, com curso superior, nas diferentes escolas de Feira de Santana e Região, bem como, nos ambientes não escolares, como academias de ginástica, clubes e comunidades de uma forma geral (UEFS, 2018, p. 37).

Nesta subseção apresentamos o contexto em que aconteceu a pesquisa. Na próxima seção traremos o protocolo para produção e análise de dados, que é uma fase prévia que define as especificações e o campo da análise de conteúdo, onde existem várias operações com o objetivo de representar aquele conteúdo do documento de forma diferente. Ela contempla a utilização de documentos realizada através de classificações-indexação, que têm por objetivo representar de forma condensada a informação.

4.2 PROCEDIMENTO PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A produção de dados se deu por meio de pesquisa documental, utilizando materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Este procedimento envolve a análise de documentos que não passaram previamente por interpretação ou classificação, podendo incluir registros de entidades públicas e privadas, como igrejas, sindicatos, associações científicas, entre outros. Os documentos podem compreender correspondências, diários, ofícios, regulamentos e similares (Gil, 2002).

Quanto ao instrumento de pesquisa, este estudo se caracteriza como pesquisa documental, cuja função é esclarecer a especificidade e o campo de análise do conteúdo, por meio de operações que representam a informação presente nos documentos de forma organizada e condensada. A pesquisa documental contempla classificações, indexações e a sistematização de informações, permitindo a representação objetiva dos dados coletados (Lakatos; Marconi, 2006).

A opção por este procedimento metodológico também se relaciona às condições objetivas de tempo e aos prazos institucionais do curso de mestrado, que demandaram a definição de um recorte investigativo viável e consistente. Assim, privilegiou-se a análise dos documentos oficiais do curso, compreendendo-os como expressão do currículo formalmente instituído. Reconhece-se, contudo, que o currículo é um processo dinâmico, construído e ressignificado nas práticas pedagógicas cotidianas, podendo revelar dimensões que nem sempre se explicitam nos projetos e ementas. Nesse sentido, outras estratégias metodológicas, como entrevistas, observações de aulas ou grupos focais poderiam ampliar a compreensão do currículo em ação, evidenciando elementos que emergem no cotidiano formativo e que extrapolam a materialidade documental. Porém, o tempo para desenvolvimento da pesquisa foi fundamental para optar pelo procedimento apresentado.

No que se refere à delimitação do campo empírico da investigação, para a coleta e produção de dados, o critério de inclusão considerou instituições públicas de ensino presencial que ofertam o curso de Licenciatura em Educação Física na cidade de Feira de Santana. Como resultado, a UEFS foi selecionada. O procedimento de coleta consistiu inicialmente no contato com o *site* e/ou colegiado do curso de Educação Física da UEFS, com o objetivo de obter, presencial ou virtualmente, o Projeto Pedagógico do Curso.

Os documentos de fonte primária, caracterizados por serem materiais originais

produzidos diretamente pelos órgãos responsáveis, podem incluir documentos escritos e não escritos. Entre as fontes não escritas, encontram-se fotografias, gravações, transmissões em rádio e televisão, desenhos, pinturas, canções, vestimentas, objetos de arte e elementos do folclore. Esses materiais servem como base para a pesquisa científica, podendo ser encontrados em arquivos públicos ou privados, bem como em fontes estatísticas compiladas por entidades oficiais e particulares (Lakatos; Marconi, 2006).

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para tratar os dados, consistindo em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que permitem descrever o conteúdo das mensagens e extrair indicadores quantitativos ou qualitativos, possibilitando inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011). Neste estudo, a análise de conteúdo foi aplicada às diretrizes, documentos e materiais relacionados à deficiência e às concepções que fundamentam a formação de professores de Educação Física, com foco na promoção da Educação Inclusiva.

A partir da análise dos conteúdos estabelecidos, foram feitas as explanações de todo o material selecionado para o estudo, levando em conta as três etapas básicas do trabalho de análise de conteúdo de Bardin (2016): 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados.

- 1) A pré-análise se refere à fase de organização do material. Tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais a fim de conduzir um esquema preciso. Geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha de documentos a serem submetidos à análise, a formulação da hipótese e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.
- 2) A exploração do material é o momento em que se realiza o processo de codificação dos dados. Nesta pesquisa, adotou-se a análise categorial, que consiste na organização das unidades de registro em categorias que permitam a interpretação dos conteúdos em relação aos objetivos do estudo. Optou-se pela análise por frequência temática, ou seja, a identificação das categorias foi orientada pela quantificação da recorrência de determinados termos, expressões e ideias nos documentos analisados, considerando que a frequência com que certos conteúdos aparecem pode indicar sua relevância no contexto da formação docente para a inclusão. As categorias de análise são apriorísticas, uma vez que foram previamente definidas com base nos referenciais teóricos e nas diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva e a formação de professores. Dessa forma, as operações de

codificação, decomposição e enumeração dos dados seguirão regras estabelecidas anteriormente, permitindo uma análise sistemática dos documentos curriculares à luz dos princípios da inclusão educacional.

- 3) O tratamento dos resultados é a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo à disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações em propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

A execução das etapas metodológicas mencionadas anteriormente tem como objetivo proporcionar ao pesquisador resultados significativos, possibilitando interpretações alinhadas aos objetivos da pesquisa. Após a análise dos documentos, pretendeu-se situar a temática da inclusão como uma competência essencial para estudantes de graduação e graduados, tanto como metodologia de ensino quanto no processo de avaliação. Dessa forma, a finalidade foi identificar os caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência no processo de ensino e aprendizagem do curso de Educação Física, destacando sua presença no PPC, nos componentes curriculares e nos projetos de extensão.

Em síntese, esta pesquisa intitulada “A formação inicial de professores de Educação Física para inclusão de pessoas com deficiência: uma análise do currículo da UEFS”, objetiva que a análise de conteúdo (AC), em suas etapas, permita a organização, exploração e análise crítica dos documentos do curso de Licenciatura em Educação Física, especialmente no que se refere às proposições para a inclusão de pessoas com deficiência na formação de professores.

Este percurso metodológico foi fruto de análises, leituras e reflexões sobre o objeto e a realidade investigada. Um dos ambientes que favoreceu o amadurecimento do problema de pesquisa para a formação docente foi o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual a pesquisa participa. No NEPPU, os diálogos entre docentes, discentes de iniciação científica e de mestrado proporcionaram espaços para discussões acerca de projetos de dissertação, reforçando a relevância do grupo de pesquisa nas reflexões sobre pedagogia universitária e formação de professores.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, EMENTAS E PLANOS DE ENSINO: O QUE NOS MOSTRAM OS DOCUMENTOS

Compreender o currículo de formação docente requer a consideração dos determinantes que estruturam esse contexto. Observa-se a existência de um movimento social que, por um lado, reflete paradigmas históricos já superados e, por outro, contribui para a consolidação de novos paradigmas que demandam avanços. Na análise do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, diversos elementos foram examinados, buscando uma compreensão ampla e articulada. Para tanto, recorreram-se a produções científicas sobre Educação Física, currículo, formação de professores e Educação Inclusiva, bem como a documentos legais que regulam a educação, fornecendo uma base sólida para a análise do PPC, dos ementários e dos planos de ensino.

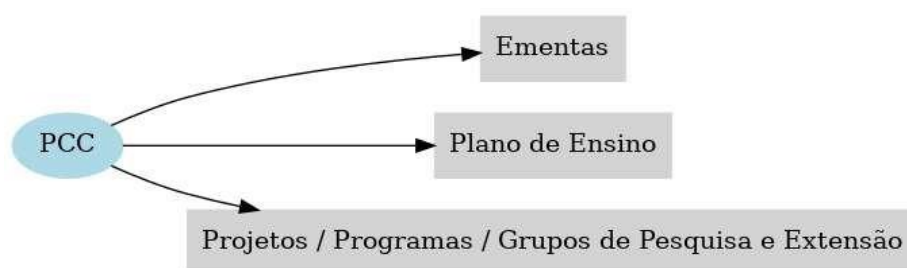
Considerando a delimitação do objeto investigado, a formação inicial de professores para a Educação Básica, a análise documental concentrou-se especificamente no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física, tal recorte metodológico assegura coerência entre a problemática da pesquisa, as fontes selecionadas e o foco na formação docente, permitindo maior precisão na identificação das concepções, princípios e diretrizes que orientam o currículo da Licenciatura.

Nesse sentido, ao deslocar o olhar do contexto mais amplo para a materialização dessas concepções nos documentos institucionais, torna-se possível compreender como as disputas históricas e teóricas se expressam no currículo formal e orientam ou limitam as práticas formativas. Dessa forma, a análise do PPC de formação docente na UEFS revela que a materialização da Educação Inclusiva nos documentos oficiais é um processo atravessado por tensões históricas e epistemológicas. Estudos que examinam Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Educação Física em diferentes universidades evidenciam que a simples inserção de termos relacionados à inclusão não assegura, por si só, uma práxis comprometida. Tal constatação dialoga com pesquisas nacionais que analisam currículos e políticas de formação o docente e que indicam a presença de uma tendência à “documentalização” da inclusão, na qual o compromisso político permanece no plano declaratório, sem repercutir de forma estruturante nas práticas formativas, produzindo um hiato entre o planejamento normativo e a experiência pedagógica vivenciada pelos licenciandos (Castro; Almeida, 2017; Silva, 2018a; Santos, 2021a; Sato; Mendes, 2012).

Diante dessas constatações e, visando a aprofundar a compreensão sobre como a Educação Inclusiva se materializa nos diferentes níveis do currículo formal, torna-se necessário avançar para uma análise mais detalhada dos documentos que estruturam o curso. Assim, dando continuidade ao diálogo e às reflexões sobre a temática da Educação Inclusiva, a seção subsequente organiza a análise dos dados que foi estruturada em quatro categorias. A Categoria 1 (5.1) apresenta o Projeto Pedagógico do Curso como elemento direcionador da formação, evidenciando seus princípios, objetivos e orientações curriculares. A Categoria 2 (5.2) trata dos ementários dos componentes curriculares presentes na matriz do curso e dos respectivos planos de ensino, buscando identificar como a temática da Educação Inclusiva se materializa nesses documentos. A Categoria 3 (5.3) contempla os projetos, programas, grupos de pesquisa e extensão considerados, no PPC, como parte integrante do currículo da Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, analisando suas contribuições para a formação inicial. Por fim, a Categoria 4 (5.4) aborda a quantificação das ocorrências implícitas e apresenta a síntese dos dados, evidenciando a presença da Educação Inclusiva na formação inicial em Licenciatura em Educação Física.

A análise segue a estrutura apresentada na Figura 02, a seguir, que ilustra as inter-relações na organização do currículo.

Imagem 02: Estrutura dos Documentos



Fonte: Elaboração própria (2026).

5.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

A análise do curso de formação de professores(as) requer a identificação dos documentos que orientam sua estrutura, permitindo compreender suas concepções, fundamentos organizativos e diretrizes pedagógicas e administrativas. Nesse sentido, este estudo investiga, em particular, as aproximações e distanciamentos em relação à Educação

Inclusiva no processo de formação dos(as) estudantes da Licenciatura em Educação Física da UEFS.

A partir desse recorte analítico, torna-se possível examinar de que modo as diretrizes institucionais relacionadas à Educação Inclusiva são incorporadas ao principal documento orientador do curso, revelando tensões entre o discurso institucional e sua efetivação na formação docente. No PPC da Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, a perspectiva de formação indica que o egresso deve ser capaz de atuar em diferentes contextos educacionais, considerando a diversidade dos sujeitos e das modalidades de ensino. O documento estabelece que o licenciado deve “atuar na educação básica em suas etapas e modalidades, incluindo a educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo e outros espaços educativos” (UEFS, 2019, p. 34), evidenciando o reconhecimento formal da pluralidade dos contextos de atuação docente e da centralidade da inclusão no processo formativo.

Esse direcionamento aponta para uma compreensão ampliada da formação inicial, alinhada às diretrizes contemporâneas da educação, ao incorporar a atuação em espaços educativos diversos e a atenção às especificidades dos sujeitos. No entanto, a análise do documento evidencia que tais princípios aparecem predominantemente em nível normativo, sem detalhamento explícito de sua operacionalização na organização curricular e nas experiências formativas propostas ao longo do curso. Nesse sentido, o PPC explicita intenções formativas que dialogam com a perspectiva inclusiva, mas ainda carece de maior densidade quanto à articulação entre esses princípios e sua efetivação pedagógica, o que pode indicar uma distância entre o discurso institucional e a concretização das práticas formativas no interior da licenciatura.

Pesquisas realizadas em outras IES apontam que a formação inicial tende a se fragilizar quando o compromisso institucional não é acompanhado por uma reestruturação curricular profunda, resultando em currículos nos quais a Educação Inclusiva assume um caráter acessório, sem se integrar de modo orgânico à matriz central do curso (Glat; Pletsch, 2009; Sato; Mendes, 2012; Castro; Almeida, 2017).

Diante desse cenário, faz-se necessário explicitar quais documentos estruturam o curso e de que modo eles expressam ou restringem a materialização da Educação Inclusiva no currículo formal. O primeiro documento analisado, o PPC, elaborado em 2018 (em vigência) apresenta informações sobre a instituição, organização didático-pedagógica, gestão, corpo docente e discente, corpo técnico-administrativo, avaliações institucionais e infraestrutura física

(UEFS, 2018). Nesta pesquisa, o foco da análise recaiu sobre a seção “Organização didático-pedagógica”, que detalha o papel social do curso, a matriz curricular, seus objetivos, carga horária, metodologia, avaliação e demais elementos estruturantes.

O curso de Educação Física da UEFS foi criado para atender às demandas de Feira de Santana e de sua microrregião, ampliando a oferta de cursos de graduação da universidade. Compreender seu percurso histórico é, portanto, essencial, pois influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Iniciado em 1997, o curso estruturou sua matriz curricular com base na Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03/1987 (Brasil, 1987), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Profissional em Educação Física e na Carta de Belo Horizonte. Essas normativas sustentaram a criação do curso, a construção da matriz curricular e a articulação com saberes experienciados e projetos. Entre a abertura e o reconhecimento do curso, o currículo vigente (Resolução CONSEPE/UEFS nº 028/1996) passou por ajustes, incluindo a ampliação da carga horária de 2.880 (duas mil, oitocentas e oitenta) para 3.090 (três mil e noventa) horas (UEFS, 2018).

Em 2004, foi aprovado, no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, o currículo nº 528 (quinhentos e vinte e oito), código institucional que identifica a matriz curricular do curso, ampliando a carga horária para 3.230 (três mil, duzentas e trinta) horas. Em 2009, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a compor o currículo como componente obrigatório, em consonância com o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). As primeiras matrizes curriculares da Educação Física buscavam formar professores preparados para atuarem em diferentes espaços profissionais, academias, universidades, escolas e clubes, atendendo à demanda social de Feira de Santana, que enfrentava carência de profissionais qualificados. Esses currículos combinavam conhecimentos das ciências humanas, biológicas e naturais, conteúdos específicos e didático-pedagógicos, com forte ênfase esportiva, organizados de forma linear, segundo pré-requisitos estabelecidos pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Essa organização curricular inicial revela os fundamentos históricos que marcaram a constituição do curso. Nesse sentido, o curso de Educação Física da UEFS carrega uma herança histórica pautada na Portaria nº 921/95, marcada por uma concepção tecnicista e esportivizada que prioriza o desempenho motor e a padronização corporal. Estudos sobre a história da Educação Física indicam que essa matriz original atua como uma barreira epistemológica para a inclusão, uma vez que a valorização do “corpo produtivo” tende a marginalizar sujeitos que fogem aos padrões de rendimento desportivo. Mesmo com o processo de reformulação curricular ocorrido a partir de 2018, evidenciado pela atualização da matriz do curso, observa-

se que não há no Projeto Pedagógico do Curso da UEFS a explicitação de uma mudança nominal ou estruturante para o referencial da Cultura Corporal de Movimento, permanecendo como eixo orientador a concepção de cultura corporal. Ainda assim, identifica-se a manutenção de uma lógica formativa que, embora apresente discursos críticos, não necessariamente se traduz em práticas pedagógicas coerentes com a Educação Inclusiva, evidenciando uma lacuna recorrente na área, na qual a adoção de referenciais críticos nem sempre implica transformação efetiva das práticas formativas (Gorgatti, 2008; Vitor; Silva; Souza, 2020).

A hegemonia dessa tradição tecnicista consolidou práticas seletivas que dificultaram, por décadas, a incorporação de uma perspectiva inclusiva, restringindo a formação à dimensão técnica em detrimento das questões sociais e pedagógicas (Gorgatti, 2008). As evidências sugerem que a centralidade do esporte retardou a inclusão como eixo estruturante, mantendo o desafio de superar modelos formativos historicamente excludentes (Duarte; Lima, 2004; Vitor; Silva; Souza, 2020).

Essas limitações históricas são reforçadas por análises críticas do currículo da área. Esse tensionamento epistemológico é corroborado por pesquisas que discutem a “esportivização” do currículo. Autores defendem que a tradição biológica e performática da Educação Física cria uma resistência subjetiva no corpo docente, que passa a enxergar a inclusão como um “empecilho” ao desenvolvimento das habilidades técnicas clássicas. Assim, observa-se no Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Estadual de Feira de Santana que a Educação Inclusiva aparece vinculada a princípios gerais de formação e à atuação em diferentes contextos da educação básica, sobretudo em associação à diversidade dos sujeitos e à educação especial, sem, contudo, configurar-se como um eixo estruturante central e transversal do currículo.

Essa configuração indica que a temática se apresenta de forma mais difusa no documento, o que permite inferir que sua inserção ainda não se consolida como elemento organizador da formação inicial. Nesse sentido, tal configuração corrobora a discussão de Santos (2021b) e Silva (2018), ao evidenciarem que a área da Educação Física ainda enfrenta desafios na superação do paradigma da normalidade corporal como referência hegemônica do movimento.

Diante desse cenário crítico, as reformulações curriculares surgem como tentativa de superação dessas heranças. Relacionando dados da literatura e dando continuidade às informações sobre o PPC do curso de Licenciatura de Educação Física da UEFS e sua estruturação, identificou-se que, em consonância com as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº

02/2002 (Brasil, 2002), o currículo passou a priorizar a qualificação profissional dos estudantes egressos, ampliando o ensino e a aprendizagem além da mera transmissão de conteúdos.

Dessa forma, os princípios filosóficos do curso passaram a contemplar movimentos renovadores na Educação Física e na formação docente que, pautada no ordenamento legal, objetivava a atuação na Educação Básica (UEFS, 2018). Nesse sentido, o currículo 528 (quinhentos e vinte e oito) incorporou a Cultura Corporal de Movimento como eixo epistemológico central, abordando práticas corporais como jogos, esportes, dança, ginástica, capoeira e lutas, contextualizando-as em espaços escolares e não escolares, mediante a consideração das dimensões históricas, sociais e políticas.

Entretanto, a adoção da Cultura Corporal de Movimento como eixo epistemológico central não se traduz automaticamente em práticas inclusivas. Embora esse referencial amplie o diálogo com a inclusão ao compreender as práticas corporais como produções culturais, os achados indicam que sua efetividade depende de escolhas pedagógicas intencionais e de sua articulação sistemática com os princípios da Educação Inclusiva. Na ausência dessa intencionalidade, o referencial tende a ser incorporado de forma genérica, sem problematizar práticas historicamente excludentes, mantendo lacunas na materialização da inclusão como princípio organizador do currículo (Gorgatti, 2008; Glat; Pletsch, 2009; Vitor; Silva; Souza, 2020).

Paralelamente a essas mudanças epistemológicas, ocorreram redefinições estruturais na organização do curso. A reorganização também evidenciou a dicotomia Licenciatura *versus* bacharelado, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Física (Resolução CFE nº 03/87, Brasil, 1987) e orientações da SESu/MEC, em 1996, delimitando o campo escolar à licenciatura e o não escolar ao bacharelado. Tal divisão refletiu interesses profissionais e mercadológicos, influenciando a formação docente e os saberes mobilizados (UEFS, 2018).

Com a implementação do currículo 528 (quinhentos e vinte e oito), a UEFS passou a oferecer o curso no modo licenciatura, incorporando pesquisa, prática profissional, formação didático-pedagógica e flexibilização curricular. Essa proposta aproximou a formação acadêmica das demandas sociais, fortalecendo dimensões humanísticas, políticas, éticas e técnicas, com ênfase na pesquisa e na gestão democrática. A comparação entre os currículos nº 523 (quinhentos e vinte e três) e nº 528 (quinhentos e vinte e oito), ambos códigos institucionais que identificam as matrizes curriculares do curso no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, evidencia avanços significativos: superação da orientação exclusivamente desportivizante, incentivo à formação científica, ampliação da carga horária dos estágios,

inserção de componentes relativos à cultura corporal indígena e afro-brasileira e valorização de conhecimentos advindos da prática profissional (UEFS, 2018).

Seguindo o percurso histórico, em 2010 o curso iniciou seu primeiro processo de renovação, tendo seu reconhecimento prorrogado por mais seis anos. Em 2016, foi iniciado um novo processo de renovação do reconhecimento. Contudo, até 2018, o Conselho Estadual de Educação (CEE) ainda não havia nomeado a comissão responsável pelo prosseguimento do processo de avaliação e tramitação institucional do curso, necessário a sua regularização junto ao sistema estadual de ensino (UEFS, 2018).

Em 2017, ocorreu a reformulação curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b). Essas diretrizes visam fortalecer a formação docente por meio da ampliação da carga horária das licenciaturas, da consolidação da formação teórica e interdisciplinar, do diálogo com a Educação Inclusiva e da articulação entre graduação e pós-graduação.

Para atender a essas demandas, a UEFS instituiu o Fórum das Licenciaturas (FORLIC), responsável por promover debates e amadurecimento coletivo das normativas, e o Colegiado do curso de Educação Física constituiu uma comissão específica para conduzir o processo de reformulação curricular. Conforme o PPC analisado, em 2018 foram implementadas as adequações previstas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, preservando-se os princípios estruturantes do currículo 528 (quinhentos e vinte e oito), voltados à formação de professores para o exercício do magistério. Esse currículo passou a vigorar a partir do segundo semestre de 2019, permanecendo como a versão mais recente do curso (UEFS, 2018).

Diante da atual organização curricular, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana tem como objetivo a preparação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica, em suas diversas etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A formação também contempla a atuação nas diversas modalidades de ensino, incluindo:

[...] Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância e espaços educativos não escolares, como: Organizações Não-Governamentais (ONG), brinquedotecas, projetos de formação esportiva, entre outros (UEFS, 2019, p. 34).

Essa organização do PPC busca uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, assegurando a produção e a difusão dos conhecimentos da Cultura Corporal,

bem como a participação docente na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, a fim de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática e a avaliação institucional (UEFS, 2018). Essa configuração formativa expressa as intencionalidades declaradas do curso, ao mesmo tempo em que abre espaço para problematizar como tais princípios se materializam no currículo efetivamente praticado.

Dentro dessa perspectiva, o curso estrutura os espaços de atuação e os conhecimentos necessários à formação do professor. Organizado em oito semestres letivos, é ofertado no período diurno (matutino e vespertino), podendo, eventualmente, disponibilizar componentes curriculares no período noturno. O tempo de integralização varia de quatro a seis anos, com carga horária total de 3.410 (três mil, quatrocentas e dez) horas, distribuídas da seguinte forma: 2.190 (duas mil, cento e noventa) horas para componentes curriculares obrigatórios; 180 (cento e oitenta) horas para componentes optativos; 420 (quatrocentas e vinte) horas destinadas a práticas como componentes curriculares, distribuídas do primeiro ao quarto semestre; 420 (quatrocentas e vinte) horas para estágios curriculares obrigatórios, ofertados do quarto ao oitavo semestre, a serem realizados em contexto escolar; e 200 (duzentas) horas para atividades complementares (UEFS, 2018).

A análise do percurso histórico do curso evidencia que diferentes concepções filosóficas estiveram associadas à Educação Física. Essas concepções vão desde a compreensão popular da Educação Física como mera prática de atividades corporais até abordagens sociológicas, que buscam compreender os movimentos formativos a partir do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Assim, o currículo atua como organizador das experiências de forma sistematizada, situando a formação profissional dos sujeitos em contextos históricos e sociais específicos (Sousa, 1997).

Nesse contexto, ao buscar a articulação da Educação Inclusiva no PPC (UEFS, 2018), tornou-se imprescindível compreender a presença ou ausência desse conhecimento, bem como seu reconhecimento ou negação, considerando o acúmulo didático-pedagógico, as demandas sociais e o amadurecimento desses elementos na Educação Física. Dessa forma, a análise da seção “Organização didático-pedagógica do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física”, que apresenta os encaminhamentos da perspectiva formativa do curso, objetivos gerais e específicos, concepção de educação, ensino e aprendizagem, extensão, metodologias, entre outros, permite a identificação dos elementos que atravessam as intencionalidades político-

pedagógicas sobre a formação inicial de professores de Educação Física da UEFS no âmbito da Educação Inclusiva.

Para um melhor entendimento, segue abaixo o Quadro 03, que apresenta os Marcos Históricos do Curso de Educação Física da UEFS.

Quadro 03: Marcos Históricos do Curso de Educação Física da UEFS

Marco Histórico	Referência/Descrição
Ato de Autorização do Curso (1995/1996)	Portaria nº 921/95, de 22 de agosto de 1995, complementada pela Portaria 687/95, cria o Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Resolução 07/96 do CONSUN autoriza a criação do curso.
Início do Curso (1997)	Primeiro semestre de 1997, com carga horária total de 2.880 horas.
Nova Matriz Curricular (2004)	Proposta de reforma curricular encaminhada pelo Colegiado de Educação Física ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEFS.
Ato de Reconhecimento do Curso (2004)	Resolução do CONSEPE nº 26/2004 e Decreto nº 9.105, de 29 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia.
Título Concedido (2004)	Licenciatura Plena em Educação Física.
Início do Novo Currículo (2004)	Implantação da nova matriz curricular, em vigor a partir desse ano.
Duração Atual do Curso	4 anos (8 semestres letivos).
Ato de Renovação do Reconhecimento (2011)	Decreto nº 12.397/2011, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 25/05/2011.
Ato de Renovação do Reconhecimento (2016)	Reconhecimento renovado por seis anos, conforme publicação em Diário Oficial do Estado da Bahia.

Fonte: PPC/UEFS (2018, p. 47-48, adaptado).

A partir dessa análise documental, procedeu-se ao mapeamento dos indícios da temática no texto do PPC. Nessa perspectiva, foram identificados termos interligados, de forma explícita e implícita, à Educação Inclusiva. A análise quantitativa das ocorrências explícitas e implícitas da Educação Inclusiva evidencia que, enquanto as ocorrências implícitas demonstram uma presença difusa, as explícitas se concentram em marcos institucionais e normativos.

Embora essa configuração represente um avanço em relação à ausência total da temática nos currículos, ela também evidencia limites importantes no que se refere à transversalidade da Educação Inclusiva na formação docente. A análise realizada nesta dissertação converge com estudos que indicam que a abordagem episódica da Educação Inclusiva, restrita a determinados

componentes ou conteúdos, mostra-se insuficiente para promover uma formação crítica e comprometida com a diversidade. Esses resultados reforçam a necessidade de uma maior articulação curricular e institucional, de modo que a Educação Inclusiva deixe de ocupar um lugar periférico e passe a orientar de forma mais consistente os processos formativos nos cursos de Educação Física (Silva, 2018b; Santos, 2021b).

Em relação à análise quantitativa de ocorrências da Educação Inclusiva, explícita e implicitamente, no PPC de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018), ocorreu uma diferença significativa: enquanto 4 (quatro) ocorrências se apresentam de forma explícita, diretamente vinculadas à Política Institucional de Educação Inclusiva e ao Núcleo de Acessibilidade, outras 7 (sete) se distribuem de maneira implícita em seções como disciplinas, linhas de pesquisa, bibliografia e referências legais. Essa disparidade revela que a maior parte das menções à Educação Inclusiva não se encontra nomeada de forma direta, mas aparece diluída em diferentes componentes curriculares, sinalizando uma presença que, embora existente, manifesta-se com menor visibilidade. Esse resgate torna-se central para a análise, pois evidencia que a inclusão não está ausente do currículo, mas incorporada de forma difusa, o que pode comprometer sua consolidação como eixo estruturante da formação docente e limitar sua apropriação crítica e intencional pelos sujeitos em formação.

A predominância de 7 (sete) ocorrências implícitas frente a apenas 4 (quatro) explícitas no PPC da UEFS sinaliza um processo de “periferização” do debate inclusivo no currículo. Estudos que analisam documentos curriculares em cursos de Licenciatura em Educação Física, com foco em Projetos Pedagógicos de Curso, ementários e políticas de formação docente, têm apontado fenômeno semelhante, evidenciando que a temática da Educação Inclusiva tende a aparecer de forma diluída ou subentendida nos documentos institucionais, o que enfraquece sua consolidação como diretriz estruturante da formação inicial.

Autores vinculados à teoria curricular argumentam que essa presença assistemática pode camuflar a ausência de uma sistematização rigorosa, tornando a abordagem da inclusão dependente da iniciativa individual dos docentes, em vez de a configurar como uma política curricular efetivamente estruturada (Sato; Mendes, 2012; Sacristán, 2000; Pacheco, 2005). A sistematização das informações discutidas encontra-se no Quadro 04, a seguir.

Quadro 04: Análise quantitativa de ocorrências da educação inclusiva, explícita e implicitamente, no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS de 2018

Tipo de ocorrência	Quantidade
--------------------	------------

Ocorrências explícitas	4
Ocorrências implícitas	7
Total de ocorrências	11

Fonte: Elaboração própria (2026).

Essa lógica de dispersão também se expressa na forma como os conteúdos inclusivos são organizados no currículo. A concentração da temática em componentes curriculares específicos, como Educação Especial e Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, evidencia a presença de disciplinas obrigatórias voltadas ao tema, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais preveem a oferta de componentes específicos na formação docente. No entanto, a literatura da área problematiza que, quando a temática da inclusão se restringe predominantemente a esses espaços curriculares isolados, pode ocorrer uma tendência à fragmentação do debate, dificultando sua efetiva transversalização no conjunto das demais disciplinas do curso. Nesse sentido, mais do que a existência da disciplina específica em si, o que se analisa é o grau de articulação da Educação Inclusiva com os demais componentes curriculares, uma vez que sua efetivação como princípio formativo pressupõe sua presença transversal e não apenas concentrada em espaços delimitados da matriz curricular.

Quando a inclusão é encapsulada em disciplinas isoladas, o restante do corpo docente tende a não se reconhecer como corresponsável pelo processo inclusivo, reforçando a compreensão da inclusão como um campo restrito a especialistas (Duarte; Lima, 2004; Glat; Pletsch, 2009).

Essa fragmentação curricular repercute diretamente no Estágio Curricular Supervisionado. A ausência de uma abordagem transversal da Educação Inclusiva ao longo do curso contribui para que o licenciando chegue ao estágio com fragilidades na mediação pedagógica da diversidade, reproduzindo práticas excludentes observadas no cotidiano escolar. Tal achado, identificado no contexto da UEFS, converge com estudos da área que apontam o estágio, com frequência, mais como espaço de reprodução do que de transformação das práticas pedagógicas (Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022).

Dessa forma, ainda que a predominância de ocorrências implícitas possa ser interpretada, em um primeiro momento, como um avanço, por indicar a incorporação transversal da Educação Inclusiva e da atenção às pessoas com deficiência no currículo, uma análise crítica revela que essa presença difusa pode também ocultar a ausência de intencionalidade pedagógica e de articulação sistemática entre política institucional e formação docente. Conforme argumentam Sacristán (2000) e Pacheco (2005), a inserção fragmentada de

temáticas sociais relevantes, sem um eixo organizador claro, tende a fragilizar a efetividade das propostas formativas, ampliando o distanciamento entre discurso e prática.

Nesse sentido, a predominância de ocorrências implícitas revela não apenas possibilidades de diálogo interdisciplinar, mas também uma resistência histórica à centralidade do debate sobre deficiência e Educação Inclusiva nos currículos de licenciatura. Tal crítica já foi apresentada por autores como Michels (2006) e Bueno (1999), ao evidenciarem que a Educação Inclusiva costuma ocupar espaços marginais nos projetos pedagógicos, raramente figurando como eixo estruturante da formação docente. No campo da Educação Física, essa resistência mostra-se ainda mais acentuada em razão da tradição esportivista que, por longos períodos, priorizou o rendimento, a *performance* e a padronização corporal, invisibilizando sujeitos com deficiência como protagonistas das práticas corporais e escolares.

Apesar dessas limitações, o aparecimento, ainda que parcial, da temática da Educação Inclusiva no PPC de 2018 representa um avanço em relação a versões anteriores dos currículos da área. A inserção de disciplinas como Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas e Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, bem como a menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituem evidências da tentativa de alinhar a formação docente às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001; Brasil, 2008).

Esse avanço, contudo, não elimina as contradições presentes na organização curricular. Apesar dessas críticas, reconhece-se que a existência de disciplinas específicas pode constituir um espaço formativo relevante quando articulada aos demais componentes do curso. O desafio reside na ausência de transversalidade e de diálogo curricular, o que contribui para a manutenção de uma formação fragmentada e pouco integrada à perspectiva inclusiva (Glat; Pletsch, 2009; Silva, 2018).

Esse reconhecimento institucional também se expressa na ampliação dos espaços formativos do curso. O aparecimento da temática Educação Inclusiva demonstra um reconhecimento institucional da necessidade de preparar futuros professores para atuarem em contextos inclusivos, mesmo que a materialização dessa preparação ainda encontre desafios em sua articulação prática, especialmente no estágio supervisionado e nas práticas pedagógicas integradas.

Nesse ponto, o estágio curricular assume papel central na efetivação ou negação desses princípios. O estágio curricular supervisionado ocupa lugar estratégico na articulação entre teoria e prática na formação docente. Contudo, quando não há intencionalidade formativa

voltada à Educação Inclusiva, tende a reproduzir práticas escolares excludentes, limitando o desenvolvimento de competências pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão (Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022).

O estágio, portanto, apresenta-se como espaço privilegiado tanto para a reprodução quanto para a transformação das práticas pedagógicas. Quando orientado por princípios inclusivos e acompanhado de reflexão crítica, pode contribuir significativamente para a formação docente. Entretanto, a ausência de diretrizes claras e de acompanhamento sistemático voltado à inclusão limita esse potencial formativo nos cursos de Educação Física (Mantoan, 2003; Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022).

Essas limitações reforçam os efeitos de uma organização curricular que, embora reconheça a importância da Educação Inclusiva, ainda apresenta desafios quanto à sua integração efetiva no conjunto da formação. A centralização da temática em disciplinas específicas, como Educação Especial e Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, não deve ser compreendida como um fator de desresponsabilização do curso, mas como uma exigência formativa prevista nas diretrizes curriculares, que reconhecem a necessidade de espaços próprios para a sistematização de conhecimentos específicos sobre a inclusão.

Nesse sentido, quando a responsabilidade pela inclusão é atribuída exclusivamente a componentes curriculares isolados, pode-se incorrer no risco de fragilização da articulação transversal da temática no currículo. Ainda assim, a literatura reconhece que tais disciplinas constituem espaços formativos relevantes, desde que articuladas de modo transversal aos demais componentes curriculares, de forma a evitar a fragmentação do debate e a garantir sua presença como princípio orientador da formação docente.

A superação dessa lógica fragmentada exige o envolvimento coletivo do currículo e do corpo docente, de forma que a Educação Inclusiva deixe de ocupar um lugar periférico e passe a orientar a formação docente de maneira integrada e consistente (Duarte; Lima, 2004; Glat; Pletsch, 2009; Silva, 2018). À luz dessas análises, torna-se necessário retomar o PPC de forma mais sistemática, a fim de compreender como essa articulação se materializa ou não na organização curricular da Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Por fim, no que diz respeito ao PPC do curso de licenciatura em Educação Física da UEFS, a análise comparativa entre as ocorrências explícitas e implícitas aponta para a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a intencionalidade da presença da Educação Inclusiva no currículo. Nesse sentido, a próxima seção se debruça sobre o exame detalhado das

ocorrências explícitas, apresentadas no quadro-síntese, de modo a compreender como a universidade sistematiza formalmente o compromisso com a Educação Inclusiva e de que forma esse compromisso se traduz no PPC em termos de diretrizes, políticas e fundamentações declaradas.

Além das 4 (quatro) menções diretas ao termo “Educação Inclusiva”, foram identificadas 7 (sete) unidades de sentido relacionadas à temática, compreendidas como trechos do documento que expressam o conteúdo inclusivo mesmo sem a utilização literal da expressão, abrangendo referências à Educação Física Adaptada, Atendimento Educacional Especializado (AEE), acessibilidade, pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, “unidade de sentido” refere-se à presença da ideia de inclusão em sua dimensão conceitual e pedagógica, ainda que expressa por diferentes terminologias no texto curricular. Esse movimento evidencia que o PPC da Universidade Estadual de Feira de Santana (2019) integra a temática não apenas em sua forma nominal, mas também por meio de disciplinas, eixos formativos, práticas pedagógicas e normativas institucionais, revelando uma inserção que extrapola a repetição terminológica e se distribui ao longo da organização curricular.

Buscando compreender como a Educação Inclusiva se apresenta e seus direcionamentos no que diz respeito à análise das ocorrências explícitas do termo “Educação Inclusiva” no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018), identificamos que as 4 (quatro) ocorrências concentram-se majoritariamente em seções de caráter institucional, especialmente naquelas relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva da universidade e à atuação do Núcleo de Acessibilidade (NAU). Essa concentração indica que o compromisso com a Educação Inclusiva está formalmente assegurado em documentos normativos e estruturais da instituição, mas ainda pouco explicitado na organização das práticas pedagógicas que compõem o currículo do curso.

A 1ª menção ao termo ocorre no tópico 5.1 do PPC, nas páginas 17 e 18, e refere-se à criação do NAU e a sua atribuição de executar a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS. Nesse contexto, a Educação Inclusiva aparece associada à garantia de acessibilidade acadêmica, com ênfase nas condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência. Trata-se de um avanço relevante, na medida em que institucionaliza a responsabilidade da universidade frente à diversidade discente mas não explicita como essa política se articula diretamente com os processos formativos dos cursos de Licenciatura na UEFS.

Nas páginas 81 e 82, identificaram-se 2 (duas) outras ocorrências explícitas vinculadas à seção que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nessa parte, o PPC reconhece a existência da Política Institucional de Educação Inclusiva e reafirma a importância de ações voltadas à acessibilidade arquitetônica e às tecnologias assistivas, ampliando a compreensão da inclusão além da dimensão pedagógica. Apesar disso, permanece a ausência de articulação entre essas condições institucionais e o percurso formativo dos licenciandos, o que limita a compreensão da Educação Inclusiva como princípio pedagógico.

A 4ª menção explícita também se encontra à página 82, ao reiterar a vinculação do NAU à Política Institucional de Educação Inclusiva e destacar a participação de docentes do curso nesse processo. Trata-se de uma articulação institucional mais ampla, na qual o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana, vinculado à PROGRAD, constitui-se como instância de apoio às políticas de inclusão no âmbito da universidade.

Nesse sentido, é importante destacar que o Projeto Pedagógico do Curso, por sua natureza normativa e curricular, não tem como função detalhar a operacionalização institucional de órgãos como o NAU, uma vez que estes se situam em outra esfera de organização universitária. Assim, a ausência de descrição sobre como essa articulação se desdobra em práticas curriculares, estágios supervisionados ou projetos de extensão não constitui lacuna do documento, mas expressa a distinção entre diferentes níveis de organização institucional. Ainda assim, o PPC indica possibilidades de interface com tais políticas, especialmente no que se refere à formação docente para atuação em contextos inclusivos. A organização dos dados produzidos nessa etapa da pesquisa está apresentada no Quadro 05 subsequente.

Quadro 05: Ocorrências explícitas do termo educação inclusiva no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018)

Seção	Subseção	Localização (página)	Trecho do PPC*
Política Institucional da UEFS	NAU	p. 17	“O NAU foi criado em 2006 com a função de executar a Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS.”
Política Institucional da UEFS	NAU	p. 18	“O Núcleo de Acessibilidade atua de acordo com a Política Institucional de Educação Inclusiva da universidade garantindo o acesso de estudantes com deficiência.”
Atendimento Educacional Especializado	AEE no PDI da UEFS	p. 81	“No Plano de Desenvolvimento Institucional, a UEFS dispõe da Política Institucional de Educação Inclusiva , vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).”

Atendimento Educacional Especializado	NAU e participação docente	p. 82	“O Núcleo de Acessibilidade, vinculado à Política Institucional de Educação Inclusiva da UEFS, conta com a participação de professores do curso de Educação Física.”
---------------------------------------	----------------------------	-------	---

Fonte: Elaboração própria (2026).

De modo geral, as ocorrências explícitas evidenciam avanços no reconhecimento formal da Educação Inclusiva como diretriz institucional. No entanto, observa-se uma lacuna quanto a sua sistematização no interior do currículo, o que indica que a inclusão aparece mais como referência normativa do que como elemento estruturante da formação docente. Assim, embora o PPC de 2018 represente um avanço nesse campo, torna-se necessário fortalecer a articulação entre as diretrizes institucionais e as práticas formativas, de modo que o compromisso com a Educação Inclusiva ultrapasse o plano declaratório e se materialize no cotidiano da formação docente.

A análise das ocorrências implícitas relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) evidencia tensões entre o que é prescrito nos marcos normativos e o que efetivamente se materializa no percurso formativo dos futuros professores. O atendimento formal às exigências legais não assegura, por si só, a incorporação substantiva dos princípios da Educação Inclusiva no cotidiano da formação docente, uma vez que essa efetivação depende das práticas pedagógicas, das concepções formativas e das experiências vivenciadas ao longo do curso.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS fundamenta-se nas DCN de 2015 (Brasil, 2015b), mesmo diante da existência de uma versão mais recente, publicada em 2019 (Brasil, 2019). A manutenção das diretrizes de 2015 pode ser compreendida à luz das análises de Gonçalves, Mota e Anadon (2020), que destacam o caráter qualitativamente mais avançado desse documento, sobretudo no que se refere à formação docente crítica, inclusiva e socialmente comprometida. Ainda assim, a adoção dessas diretrizes não garante automaticamente sua materialização no currículo prescrito.

Os resultados indicam que a Educação Inclusiva se manifesta no PPC de forma dispersa e fragmentada, tanto explícita quanto implicitamente, o que limita sua consolidação como eixo central da formação. Essa abordagem pontual e episódica, também identificada em estudos nacionais, mostra-se insuficiente para promover uma formação crítica e comprometida com a diversidade, reforçando a urgência de uma maior articulação curricular para que a inclusão deixe de ocupar um lugar periférico nos cursos de Educação Física (Vitor; Silva; Souza, 2020; Silva, 2018; Santos, 2021).

Diante desses achados, tornou-se necessário aprofundar a análise dos elementos conceituais presentes no documento. Assim, para ampliar a compreensão das conexões entre o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS e sua organização didático-pedagógica com a Educação Inclusiva, foi necessário entender terminologias que possuísem uma relação com a Educação Inclusiva.

A partir das ocorrências implícitas, é possível identificar orientações que atravessam a perspectiva da Educação Inclusiva no processo de compreensão da realidade formativa e do movimento didático-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para o delineamento dessa análise, as ocorrências foram examinadas em relação às subseções do PPC. Essa análise evidencia tensões recorrentes entre o currículo prescrito e sua materialização formativa.

O descompasso entre o que é prescrito nos documentos e o que se concretiza na formação docente evidencia que a Educação Inclusiva em enunciados normativos é insuficiente, exigindo uma reorganização profunda da lógica curricular para que a diversidade seja assumida como princípio fundamental (Mantoan, 2003; Sato; Mendes, 2012). Além disso, a efetividade de referenciais como a Cultura Corporal de Movimento depende de escolhas pedagógicas conscientes, sob o risco de manter o currículo preso a práticas excludentes e lacunas formativas (Gorgatti, 2008; Glat; Pletsch, 2009; Vitor; Silva; Souza, 2020).

Essas tensões tornam-se visíveis nas ocorrências implícitas identificadas no documento. A primeira ocorrência implícita é observada na referência à Coordenação de Políticas Afirmativas (CPAFIR), que insere a inclusão de pessoas com deficiência entre suas atribuições institucionais. Tal reconhecimento é relevante, pois evidencia que a universidade assume um compromisso político com a diversidade. No entanto, a ausência de detalhamento quanto ao impacto dessa coordenação na prática formativa dos licenciandos em Educação Física aponta para uma fragilidade curricular. Como afirmam Sacristán (2000) e Pacheco (2005), o currículo deve ser compreendido como espaço de definição intencional de saberes e práticas. Assim, quando a Educação Inclusiva aparece apenas como diretriz institucional, sem tradução no percurso pedagógico, corre-se o risco de se manter distante da efetiva preparação docente.

O reconhecimento institucional da diversidade configura um marco simbólico, mas sua efetividade depende da articulação com práticas curriculares concretas. Nesse sentido, a presença da CPAFIR deveria transcender à esfera administrativa, oferecendo subsídios metodológicos e experiências práticas que consolidem a percepção da Educação Inclusiva como eixo estruturante da formação docente. A reflexão sobre a tradução dessas políticas em

experiências de ensino-aprendizagem permite compreender que a Educação Inclusiva não é apenas um princípio ético, mas uma competência profissional a ser desenvolvida.

Além disso, a análise crítica dessa ocorrência sugere a necessidade de desenvolver indicadores de avaliação que monitorem a efetividade da Educação Inclusiva no percurso acadêmico. A ausência de estratégias de acompanhamento limita a capacidade do curso de transformar diretrizes institucionais em práticas pedagógicas concretas. Portanto, compreender a Educação Inclusiva como dimensão intencional do currículo fortalece o vínculo entre política afirmativa, prática docente e formação de profissionais capazes de atuarem de forma crítica e reflexiva em contextos diversos. A identificação da CPAFIR evidencia positivamente o compromisso institucional com a diversidade, embora ressalte a necessidade de fortalecer a articulação entre políticas afirmativas e práticas pedagógicas efetivas.

A segunda ocorrência implícita surge na seção dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), descrito como suporte para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. A presença dessa referência dialoga com a Resolução CNE/CES nº 7/2004, que destaca a necessidade de formação docente articulada às políticas educacionais inclusivas (Brasil, 2004). No entanto, o PPC limita-se a reconhecer o AEE como recurso, sem indicar estratégias para que os licenciandos desenvolvam competências pedagógicas voltadas a sua utilização. Michels (2006) já alertava que, sem articulação com a prática docente, a Educação Inclusiva tende a ser reduzida a medidas compensatórias, fragilizando sua dimensão formativa.

A segunda ocorrência implícita surge na seção dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), descrito como suporte para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. No entanto, é importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não se restringe ao ensino superior, sendo historicamente estruturado como um serviço de apoio educacional complementar e suplementar ao processo de escolarização em diferentes etapas de ensino. Nesse sentido, a menção ao AEE no Projeto Pedagógico do Curso da Universidade Estadual de Feira de Santana indica uma aproximação com a política institucional de inclusão, ainda que o documento o apresente de forma mais geral, sem detalhamento das estratégias específicas de implementação no contexto da formação inicial em Educação Física.

Refletir sobre o papel do AEE na formação docente permite perceber que a Educação Inclusiva é um processo dinâmico, demandando articulação entre teoria, prática e políticas

institucionais, para que os licenciandos desenvolvam competências críticas, criativas e socialmente responsáveis. Tal integração pode ocorrer por meio da inserção de atividades formativas articuladas ao AEE, como a realização de estágios e práticas supervisionadas em salas de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento de estudos de caso envolvendo estudantes com deficiência, a elaboração de planos de aula adaptados em diálogo com professores do AEE, bem como a promoção de projetos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a vivência concreta de práticas inclusivas. Essas iniciativas favorecem a aproximação entre os referenciais teóricos e as demandas reais da escola, contribuindo para uma formação mais consistente e contextualizada.

A terceira ocorrência implícita foi localizada nas linhas de pesquisa vinculadas ao curso, que contemplam temáticas como Educação Física Adaptada, Inclusão Escolar, Esporte Paralímpico e Acessibilidade. Esse registro expressa o crescimento da Educação Inclusiva como campo de investigação científica, alinhando-se às DCN de 2015, que salientam a importância de consolidar a pesquisa como dimensão indissociável da formação docente (Brasil, 2015a). Entretanto, ao permanecer circunscrita ao âmbito investigativo, sem diálogo direto com a matriz curricular obrigatória, a Educação Inclusiva pode restringir-se a espaços acadêmicos específicos, acessíveis apenas a grupos de estudantes envolvidos em projetos de pesquisa, perpetuando a fragmentação curricular.

A reflexão sobre essa ocorrência destaca que a produção científica deve ser mediada e incorporada ao cotidiano pedagógico, de modo que todo o corpo discente tenha acesso a conhecimentos gerados em pesquisas sobre Educação Inclusiva. Integrar investigação e prática pedagógica fortalece a formação crítica e contribui para que futuros professores compreendam a Educação Inclusiva não como conceito abstrato, mas como elemento que orienta decisões didáticas e planejamentos curriculares.

Ademais, a vinculação entre pesquisa e currículo permite a construção de estratégias inovadoras e contextualizadas para atender à diversidade de estudantes, ampliando a relevância social da formação docente. Ao refletir sobre essa articulação, evidencia-se que a Educação Inclusiva só se consolida como prática significativa quando é vivenciada, discutida e aplicada em diferentes cenários acadêmicos e profissionais. A presença de linhas de pesquisa sobre Educação Inclusiva fortalece a formação científica e investigativa, destacando a importância de articular investigação e currículo para ampliar o alcance formativo da inclusão.

Nas ocorrências quatro e cinco implícitas, foi possível identificar que elas se encontram nas disciplinas Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas e Metodologia da

Educação Física e do Esporte Adaptado. Esses componentes constituem os espaços mais concretos para o debate sobre Educação Inclusiva no PPC, possibilitando o contato dos licenciandos com fundamentos teóricos e práticos da temática.

A presença dessas disciplinas representa um avanço, pois responde à necessidade de formação para a diversidade, prevista nas DCN (Brasil, 2015b). Todavia, ao concentrar a temática em componentes curriculares específicos, o currículo pode indicar uma organização que tende à segmentação dos conteúdos relativos à Educação Inclusiva, o que coloca em evidência o desafio de sua articulação transversal no conjunto da formação.

Nesse sentido, mais do que a distribuição em disciplinas isoladas, o que se destaca é a necessidade de que a temática da inclusão se constitua como princípio orientador do currículo, perpassando os diferentes componentes curriculares de forma articulada, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil, 2015b). Como lembra Pacheco (2005), um currículo compartimentalizado tende a formar sujeitos igualmente compartimentalizados. Ainda assim, essa análise se limita ao plano documental, não sendo possível inferir a efetiva transversalização da temática nas práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, o que demandaria investigações de natureza empírica junto às experiências formativas.

Para melhor visualização e compreensão das informações anteriormente descritas, apresenta-se o Quadro 06, a seguir.

Quadro 06: Ocorrências implícitas da Educação Inclusiva no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018)

Seção do PPC	Subseção/ Contexto	Localização (página)	Trecho do PPC*
Coordenação de Políticas Afirmativas	CPAFIR – inclusão de pessoas com deficiência	p. 31	“A CPAFIR tem a função de promover políticas afirmativas, compreendendo também a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. ”
Atendimento Educacional Especializado	AEE e suporte ao processo inclusivo	p. 79–82	“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é voltado para garantir condições de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência. ”
Linhas de Pesquisa do Curso	Inclusão e acessibilidade como campo de investigação	p. 100	“ Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar; Esporte Adaptado/Paralímpico e Inclusão Social; Inclusão, Acessibilidade e Novas Tecnologias.”
Disciplina curricular	Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado	p. 125	“Aborda a atividade motora adaptada modalidades esportivas adaptadas e a superação de fatores excludentes no processo de ensino-aprendizagem.”
Disciplina curricular	Educação Especial e Políticas	p. 87	“Discute a inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto da família, da escola e da comunidade.”

	Educacionais Inclusivas		
Bibliografia específica	Educação Física Adaptada e Educação Especial	p. 126	“Bibliografia básica e complementar voltada à Atividade Motora Adaptada, Educação Física Especial e Inclusão Escolar .”
Referências institucionais e legais	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	p. 118–119	“A UEFS considera a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como referência fundamental para a construção da escola inclusiva .”

Fonte: Elaboração própria (2026).

Essa lógica de concentração temática evidencia limites estruturais do currículo. A centralização da Educação Inclusiva em disciplinas isoladas pode induzir a uma segregação curricular e à desresponsabilização do restante do corpo docente, comprometendo a formação integral (Duarte; Lima, 2004). Embora componentes específicos sejam relevantes, o desafio permanece na falta de transversalidade e diálogo entre as áreas, o que perpetua uma formação fragmentada e pouco integrada (Glat; Pletsch, 2009; Silva, 2018).

Tal fragilidade se expressa de modo ainda mais evidente quando se analisa a relação entre teoria e prática. Essa fragilidade é acentuada pela distância entre a teoria e a prática, uma vez que a inclusão não se efetiva apenas por normas, mas pela reorganização da lógica curricular que compreenda a diversidade como base (Mantoan, 2003). Quando a inclusão não organiza o currículo, ela permanece como um discurso institucional sem impacto na prática docente, ainda que sua explicitação documental seja um primeiro passo necessário (Sato; Mendes, 2012; Vitor; Silva; Souza, 2020). Nesse contexto, a normatização assume caráter mais formal do que formativo. A ancoragem do PPC em normativas internacionais assegura a legitimidade jurídica do documento, mas estudos críticos alertam que o cumprimento burocrático de leis não se traduz em mudanças substantivas na formação.

A bibliografia indicada no Projeto Pedagógico do Curso da UEFS, corre o risco de permanecer como um registro inerte se não houver o que a literatura denomina de “transposição didática”, entendida como o processo de transformação do conhecimento científico em saber ensinável e apropriado para o contexto escolar. Esse conceito, formulado por Chevallard (1991), refere-se às mediações necessárias para que o conhecimento acadêmico seja reorganizado em conteúdo pedagógico, enquanto Verret (1975) já destacava que o saber científico, ao ser escolarizado, sofre transformações estruturais em sua finalidade e forma.

No campo da Educação Física, autores como Kunz (1994) e Bracht (1999) contribuem para compreender que a transposição didática implica não apenas a adaptação de conteúdos,

mas a ressignificação das práticas corporais no contexto escolar, considerando suas dimensões culturais, sociais e pedagógicas. Nesse sentido, a ausência de mediações efetivas entre o conhecimento acadêmico e sua materialização pedagógica pode limitar a potência formativa da bibliografia indicada no PPC.

Articulando essa discussão ao campo da Educação Inclusiva, autores como Mantoan (2003) e Diniz (2007) destacam que a inclusão não se efetiva apenas pela presença de referenciais teóricos nos currículos, mas pela capacidade de transformá-los em práticas pedagógicas acessíveis, contextualizadas e socialmente comprometidas. Assim, a transposição didática torna-se elemento central para que os conhecimentos previstos na formação inicial em Educação Física ultrapassem o nível declarativo e se convertam em saberes pedagógicos efetivamente inclusivos.

A distância entre a referência teórica e a prática pedagógica tem sido recorrente nas análises curriculares de cursos de licenciatura. Estudos que analisam documentos curriculares, projetos pedagógicos de cursos de formação docente e políticas educacionais na área da Educação Física e da Educação Inclusiva indicam a existência de um “congelamento teórico”, no qual referenciais teóricos são frequentemente mencionados nos documentos oficiais, mas nem sempre são aprofundados ou articulados à prática pedagógica cotidiana. Para que a Educação Inclusiva deixe de ocupar o lugar de apêndice legal e se constitua como princípio estruturante da formação docente, torna-se fundamental que o currículo assuma a diversidade como eixo organizador, incorporando referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem no próprio processo formativo (Bueno, 1999; Mantoan, 2003; Silva, 2018).

Ainda assim, é importante reconhecer os avanços presentes no interior do currículo. Os resultados do presente estudo indicam que disciplinas específicas podem constituir espaços formativos relevantes, desde que articuladas de forma intencional aos demais componentes curriculares. Contudo, a ausência de diálogo e de estratégias de integração compromete tanto o potencial dessas disciplinas quanto de outros momentos formativos, como o estágio curricular supervisionado.

Embora estratégico na articulação entre teoria e prática, o estágio tende a reproduzir práticas escolares excludentes quando carece de uma orientação inclusiva clara, limitando o desenvolvimento de competências pedagógicas para lidar com a diversidade presente nas escolas (Mantoan, 2003; Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022). Nessa perspectiva, a ausência de diretrizes sistêmicas e de reflexão crítica fragiliza seu potencial transformador,

evidenciando a necessidade de uma organização curricular mais integrada nos cursos de Educação Física.

Diante desse conjunto de evidências, impõe-se uma reflexão de caráter estrutural. Tal cenário reforça a necessidade de maior articulação curricular e institucional para superar a fragmentação e consolidar a Educação Inclusiva como eixo estruturante da formação docente em Educação Física (Silva, 2018; Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022). A análise desses componentes curriculares evidencia que o ensino isolado de conteúdos inclusivos é insuficiente para formar professores capazes de atuarem com a diversidade em contextos educacionais complexos. A transversalidade da Educação Inclusiva requer a integração de conceitos, estratégias e princípios em todas as disciplinas, fortalecendo uma formação global e evitando a visão segmentada da prática pedagógica. Além disso, o enfrentamento crítico da fragmentação curricular favorece a adoção de metodologias interdisciplinares, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Dessa forma, incorporar a Educação Inclusiva de forma transversal contribui para a formação de professores reflexivos, capazes de adaptar práticas pedagógicas e responder às demandas de diferentes perfis de estudantes de maneira ética e eficaz. A inserção de componentes curriculares voltados à Educação Especial e Metodologia Adaptada é relevante, pois promove contato teórico-prático com a Educação Inclusiva, mas evidencia a necessidade de transversalidade para evitar a fragmentação curricular.

A sexta ocorrência implícita é identificada na bibliografia do curso, que contempla referências de Educação Física Adaptada, Educação Especial e Inclusão Escolar. Essa seleção demonstra preocupação em assegurar que os licenciandos tenham acesso a materiais teóricos que sustentem o debate inclusivo. Contudo, a simples indicação bibliográfica não assegura, por si só, a efetividade da formação. Se tais obras não forem mobilizadas de modo crítico e sistemático pelos docentes, correm o risco de permanecerem como um registro formal, sem impacto direto na formação profissional.

Refletir sobre a bibliografia evidencia que a leitura crítica e sistemática é fundamental para a apropriação do conhecimento e para a construção de competências profissionais. O acesso a obras sobre Educação Inclusiva deve ser acompanhado de estratégias de análise, debate e aplicação prática, garantindo que os licenciandos internalizem conceitos e os transformem em ações pedagógicas concretas. Além disso, a bibliografia pode servir como instrumento de reflexão ética e social, permitindo que os futuros professores compreendam a Educação Inclusiva como princípio fundamental de justiça educacional. A apropriação crítica do material

teórico reforça a necessidade de alinhamento entre estudo, prática e valores institucionais, consolidando a formação docente integral e inclusiva. A bibliografia inclusiva oferece suporte teórico relevante; porém, sua efetividade depende da mobilização crítica e sistemática pelos docentes, garantindo articulação entre teoria e prática.

Por fim, a sétima ocorrência implícita refere-se às referências institucionais e legais, notadamente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa vinculação internacional confere legitimidade ao PPC, alinhando-o às normativas de direitos humanos e de Educação Inclusiva. Entretanto, como observa Bueno (1999), a Educação Inclusiva não pode restringir-se a enunciados políticos; exige reorganização efetiva das práticas escolares. Nesse sentido, ainda que simbolicamente relevante, a citação da Convenção carece de articulação pedagógica no currículo, o que reforça o desafio de transformar normativas em práticas formativas concretas.

A reflexão sobre essa ocorrência indica que a legitimação legal e normativa deve ser acompanhada de medidas concretas que efetivem a Educação Inclusiva. A incorporação de princípios de direitos humanos ao currículo exige planejamento, formação continuada de docentes e avaliação de práticas pedagógicas, para que a normatização se traduza em experiências significativas de aprendizagem.

Ademais, o estudo crítico das referências legais fortalece a consciência ética e profissional dos licenciandos, permitindo que reconheçam seus direitos e responsabilidades na promoção de ambientes educativos inclusivos. Assim, a Educação Inclusiva deixa de ser apenas um compromisso formal e se consolida como eixo central da formação docente, orientando decisões pedagógicas e construindo práticas educativas mais justas e equitativas. O reconhecimento de normas e convenções internacionais legitima o compromisso com direitos humanos e inclusão, destacando a importância de traduzir esses documentos em práticas pedagógicas concretas.

A análise quantitativa das ocorrências explícitas e implícitas da Educação Inclusiva no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018) evidencia uma diferença significativa entre as formas de inserção da temática no currículo. Enquanto 4 (quatro) ocorrências se apresentam de maneira explícita, diretamente vinculadas à Política Institucional de Educação Inclusiva e ao Núcleo de Acessibilidade, outras 7 (sete) distribuem-se de forma implícita em seções como disciplinas, linhas de pesquisa, bibliografia e referências legais. Essa disparidade indica que a maior parte das menções à Educação Inclusiva não se encontra nomeada de forma direta, mas aparece diluída em diferentes

componentes curriculares, sinalizando uma presença que, embora existente, manifesta-se com menor visibilidade e sistematização.

A predominância de ocorrências implícitas pode ser interpretada, inicialmente, como um avanço, na medida em que indica a incorporação transversal da Educação Inclusiva e da atenção às pessoas com deficiência no currículo, ainda que de forma não centralizada. No entanto, sob uma análise crítica, essa presença implícita pode também camuflar a ausência de sistematização e de intencionalidade pedagógica na articulação entre política institucional e formação docente. Como argumentam Sacristán (2000) e Pacheco (2005), a inserção fragmentada de temáticas sociais relevantes, sem um eixo organizador claro, tende a fragilizar a efetividade das propostas formativas, produzindo distanciamentos entre discurso e prática. Assim, ao aparecer diluída em disciplinas ou referências pontuais, a Educação Inclusiva corre o risco de não se consolidar como elemento estruturante do projeto formativo.

Nesse sentido, é necessário considerar que a implícita presença da Educação Inclusiva se, por um lado, amplia a possibilidade de diálogo com diferentes áreas da formação; por outro, revela uma resistência histórica à centralidade do debate sobre deficiência e Educação Inclusiva nos currículos de licenciatura. A crítica a essa resistência já foi apresentada por autores como Michels (2006) e Bueno (1999), ao evidenciarem como a Educação Inclusiva tende a ocupar espaços marginais ou periféricos nos projetos pedagógicos, raramente figurando como eixo estruturante da formação docente. No caso da Educação Física, essa resistência é ainda mais visível devido à tradição esportivista que, por muito tempo, invisibilizou sujeitos com deficiência como protagonistas das práticas corporais e escolares.

O Quadro 06 evidenciou que as ocorrências da Educação Inclusiva no PPC da Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018) se distribuem entre duas dimensões complementares: a institucional e a didático-pedagógica. A dimensão institucional manifesta-se em seções relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva, ao Núcleo de Acessibilidade, à CPAFIR, ao AEE e às referências legais. Já a dimensão didático-pedagógica concentra maior número de ocorrências implícitas, expressas por meio de disciplinas específicas, linhas de pesquisa e bibliografias voltadas à Educação Física Adaptada, Inclusão Escolar e Esporte Paralímpico. Essa distribuição indica que, embora a universidade assegure formalmente uma política de Educação Inclusiva, é na organização curricular e nas práticas pedagógicas que se configuram ainda de forma incipiente as estratégias concretas de formação docente, reforçando a necessidade de maior articulação entre diretrizes institucionais e o cotidiano da formação inicial.

Mesmo diante das limitações observadas, a incorporação da Educação Inclusiva no PPC de 2018, ainda que de forma parcial, representa um avanço em relação às versões curriculares anteriores. A presença de componentes como Educação Especial, Políticas Educacionais Inclusivas e Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, bem como a referência ao AEE sinalizam uma aproximação às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001; Brasil, 2008). Esse movimento expressa o reconhecimento institucional da necessidade de formar docentes para contextos inclusivos, embora persistam fragilidades na concretização dessa formação, sobretudo no estágio supervisionado e nas práticas integradas.

As lacunas identificadas no PPC da UEFS, como a diluição da temática da Educação Inclusiva e a fragilidade na articulação entre teoria, prática e estágio dialogam com um cenário amplamente identificado na formação em Educação Física no Brasil. A literatura evidencia que, apesar dos avanços observados nas últimas décadas e da ampliação do debate acadêmico, a Educação Inclusiva ainda ocupa lugar secundário nos currículos de licenciatura, permanecendo, muitas vezes, restrita ao plano discursivo e normativo. Estudos nacionais reiteram que a superação desse quadro exige não apenas ajustes documentais, mas políticas curriculares integradas e maior investimento institucional, incluindo a formação continuada dos docentes universitários, de modo a deslocar a inclusão do plano declaratório para o centro das decisões pedagógicas, metodológicas e avaliativas dos cursos de formação docente (Santos, 2021; Silva, 2018; Vitor; Silva; Souza, 2020; Rufino; Souza Neto, 2023).

À luz desse debate, a análise do PPC de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2018) evidencia que a Educação Inclusiva está presente tanto de forma explícita quanto implícita no documento. As quatro ocorrências explícitas concentram-se, sobretudo, na descrição da Política Institucional de Educação Inclusiva e na atuação do NAU, revelando a existência de um compromisso institucional formalizado. Entretanto, é nas sete ocorrências implícitas que se observa a tentativa de materialização pedagógica dessa política, por meio de disciplinas específicas, linhas de pesquisa, bibliografia, referências legais e menções ao AEE.

Esse conjunto de evidências demonstra que o curso busca atender às diretrizes nacionais da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, incorporando a temática em diferentes dimensões da formação docente. Todavia, a predominância de menções implícitas indica que ainda há fragilidades na sistematização e na efetiva articulação entre teoria, estágio supervisionado e realidade escolar.

A distância entre o currículo prescrito e a formação concretizada constitui, assim, um dos principais entraves à consolidação de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva,

exigindo a reorganização da lógica curricular e das práticas pedagógicas para que a diversidade seja assumida como princípio estruturante da formação inicial. Tais constatações corroboram estudos que alertam para a necessidade de deslocar a inclusão do plano discursivo para o centro das decisões pedagógicas e curriculares, sob pena de sua permanência como elemento periférico nos processos formativos (Mantoan, 2003; Sato; Mendes, 2012). Diante do exposto, apresenta-se, a seguir, o Quadro 07, contendo a síntese que sistematiza as informações analisadas.

Quadro 07: Síntese das ocorrências explícitas e implícitas no PPC do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física

Seção / Localização	Sessão do PPC	Ocorrências implícitas	Ocorrências explícitas	Total ocorrências
Política Institucional e Núcleo de Acessibilidade (p. 17–18; 81–82)	Política Institucional e Núcleo de Acessibilidade	0	4	4
Atendimento Educacional Especializado (p. 79–82)	Atendimento Educacional	2	0	2
Coordenação de Políticas Afirmativas (p. 31)	Organização Didático-Pedagógica	3	0	3
Linhas de Pesquisa do Curso (p. 100)	Organização Pedagógica	3	0	3
Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado	Organização Pedagógica	2	0	2
Bibliografia de Educação Física Adaptada e Especial (p. 126)	Organização Pedagógica	1	0	1
Total geral	-	12	4	16

Fonte: Elaboração própria (2026).

5.2 EMENTA DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Ao examinar o PPC de Licenciatura em Educação Física da UEFS, foi possível perceber o entrelaçamento entre a formação inicial de professores e a Educação Inclusiva. Assim, a fim de aprofundar essa compreensão, é fundamental realizar uma análise mais detalhada das ementas dos componentes curriculares obrigatórios para entender como esses elementos orientam a formação voltada para a Educação Inclusiva.

Levando em conta a meta deste estudo, a investigação focou nos elementos curriculares obrigatórios, com o intuito de verificar a inclusão ou exclusão de temas ligados à Educação Inclusiva, assim como os direcionamentos explicitados nas ementas e nos planos de ensino. Nesse sentido, o programa apresenta 44 (quarenta e quatro) disciplinas obrigatórias, que cobrem

os principais setores de atuação nas áreas de saúde, educação, lazer e esporte, e está estruturado em quatro departamentos da universidade: Saúde, Educação, Biologia e Letras. Essa estrutura departamental foi utilizada como base para a elaboração da análise sugerida. Assim, ficam evidenciados os componentes curriculares essenciais de cada departamento, incluindo: (a) a importância relativa de cada um na formação obrigatória; (b) a identificação das orientações voltadas para a Educação Inclusiva; e (c) as possíveis interações entre departamentos, componentes curriculares e a Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em formação inicial.

Nesse cenário, o Departamento de Saúde (DSAU) é responsável por 27 (vinte e sete) dos 44 (quarenta e quatro) componentes curriculares obrigatórios, o que equivale a 62% do total. Os componentes curriculares alocados no DSAU abrangem conhecimentos: metodológicos, específicos da área, produções científicas, práticas curriculares e temas interdisciplinares. É nesse Departamento onde se encontra a maior parte dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, que abrangem todos os semestres letivos. Assim, a conexão entre o DSAU, por meio de seus componentes curriculares, e o curso de Educação Física da UEFS pode ser justificada pelo fato de que o curso integra esse Departamento. Dessa forma, o DSAU concentra a maior parte dos componentes curriculares do curso, especialmente aqueles relacionados às metodologias de ensino das práticas corporais. No que se refere à Educação Inclusiva, observa-se predominância quase absoluta da ausência da temática.

A inclusão aparece de forma explícita e concentrada apenas na disciplina SAU195 (Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado), indicando que o debate inclusivo é tratado como um conteúdo especializado, e não como princípio estruturante das diferentes metodologias (esporte, dança, lutas, ginástica, capoeira, atividades aquáticas). Essa configuração reforça uma lógica de centralização e isolamento curricular da inclusão, aspecto criticado por estudos do campo do currículo e da formação docente. Esses componentes são apresentados na Tabela 01, a seguir:

Tabela 01: Componentes obrigatórios ofertados pelo Departamento de Saúde da UEFS

Código	Componente Curricular	Carga horária	Semestre
SAU184	Metodologia da Ginástica	60h	1º
SAU185	História da Educação Física, Esporte e Lazer	60h	1º
SAU186	Introdução ao Trabalho Científico em Educação Física	60h	1º
SAU325	Corpo e Diversidade	60h	1º
SAU187	Prática Curricular em Educação Física I	105h	1º
SAU326	Introdução aos Estudos do Lazer e Saúde para Educação	60h	2º

SAU188	Metodologia do Jogo	60h	2º
SAU189	Prática Curricular em Educação Física II	105h	2º
SAU191	Metodologia do Esporte I	75h	3º
SAU150	Primeiros Socorros	60h	3º
SAU192	Prática Curricular em Educação Física III	105h	3º
SAU193	Metodologia do Esporte II	75h	4º
SAU142	Medidas e Avaliação em Educação Física I	60h	4º
SAU194	Prática Curricular em Educação Física IV	105h	4º
SAU195	Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado	60h	5º
SAU196	Educação Física e Saúde Coletiva	75h	5º
SAU197	Metodologia das Manifestações Culturais	60h	5º
SAU198	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	60h	5º
SAU328	Metodologia da Capoeira	60h	6º
SAU199	Seminário de Projetos	60h	6º
SAU143	Treinamento Desportivo	60h	6º
SAU200	Metodologia das Lutas	60h	6º
SAU305	Metodologia das Atividades Aquáticas	60h	7º
SAU306	Metodologia da Dança	60h	7º
SAU327	Educação e Lazer	60h	7º
SAU157	Políticas Públicas, Planejamento e Gestão em Educação Física, Esporte e Lazer	60h	8º
SAU307	Trabalho de Conclusão de Curso	30h	8º

Fonte: Elaboração própria (2026).

Ao analisar os ementários dos componentes curriculares obrigatórios previstos no DSAU, foi possível identificar dois direcionamentos diante da Educação Inclusiva, um de forma explícita e outro de forma implícita: o de forma implícita, no componente curricular SAU 325 – Corpo e Diversidade; e o explícito no componente SAU 195 – Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado, ambos com carga horária de 60 (sessenta) horas.

Esse destaque dos componentes curriculares em que a Educação Inclusiva poderia estar presente de maneira mais evidente parte do próprio direcionamento que esses componentes devem ter na formação dos licenciandos em Educação Física. Desse modo, nos componentes que se enquadram nas metodologias que abordam os conhecimentos específicos da Educação Física são trabalhados os elementos da cultura corporal de forma organizada, intencional e pedagógica para a formação das novas gerações (Castellani Filho *et al.*, 2009).

O PPC já indica a articulação da Educação Física com o delineamento formativo que o país e a sociedade vêm sofrendo, existindo a necessidade de articulação da Educação Inclusiva com esses componentes curriculares. Ou seja, a inserção da Educação Inclusiva nesse movimento parte da compreensão do aparecimento de novas formas pedagógicas por que a educação e a Educação Física vêm passando. Com isso, o curso de licenciatura em Educação

Física da UEFS precisa considerar a Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a incorporação desses saberes na formação dos licenciandos, visando à ampliação curricular dessa área. Assim, rompem-se as visões fragmentadas da Educação Física, como apresentou Darido (2005), ao afirmar a necessidade de direcionamentos em nível de redemocratização e aplicação de novas correntes pedagógicas.

Com vistas a organizar e tornar mais evidente a sistematização dos dados discutidos, apresenta-se a Tabela 02, a seguir.

Tabela 02: Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Saúde (SAU) da UEFS e referências à Educação Inclusiva

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre	Referência à Educação Inclusiva
SAU184	Metodologia da Ginástica	60h	1º	Ausente
SAU185	História da Educação Física, Esporte e Lazer	60h	1º	Ausente
SAU186	Introdução ao Trabalho Científico em Educação Física	60h	1º	Ausente
SAU325	Corpo e Diversidade	60h	1º	Implícita
SAU187	Prática Curricular em Educação Física I	105h	1º	Ausente
SAU188	Metodologia do Jogo	60h	2º	Ausente
SAU326	Introdução aos Estudos do Lazer e Saúde para Educação	60h	2º	Ausente
SAU189	Prática Curricular em Educação Física II	105h	2º	Ausente
SAU191	Metodologia do Esporte I	75h	3º	Ausente
SAU150	Primeiros Socorros	60h	3º	Ausente
SAU192	Prática Curricular em Educação Física III	105h	3º	Ausente
SAU193	Metodologia do Esporte II	75h	4º	Ausente
SAU142	Medidas e Avaliação em Educação Física	60h	4º	Ausente
SAU194	Prática Curricular em Educação Física IV	105h	4º	Ausente
SAU195	Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado	60h	5º	Explícita
SAU196	Educação Física e Saúde Coletiva	75h	5º	Ausente
SAU197	Metodologia das Manifestações Culturais	60h	5º	Ausente
SAU198	Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	60h	5º	Ausente
SAU328	Metodologia da Capoeira	60h	6º	Ausente
SAU199	Seminário de Projetos	60h	6º	Ausente
SAU200	Metodologia das Lutas	60h	6º	Ausente
SAU143	Treinamento Desportivo	60h	6º	Ausente
SAU305	Metodologia das Atividades Aquáticas	60h	7º	Ausente

SAU306	Metodologia da Dança	60h	7º	Ausente
SAU327	Educação e Lazer	60h	7º	Ausente
SAU157	Políticas Públicas, Planejamento e Gestão em Educação Física, Esporte e Lazer	60h	8º	Ausente

Fonte: Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS, 2019).

O Departamento de Educação (DEDU) constitui o núcleo aglutinador das licenciaturas, sendo responsável pelos componentes curriculares que articulam os fundamentos gerais da educação aos saberes específicos da Educação Física. Essa unidade concentra o segundo maior volume de disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, distribuídas entre o segundo e o oitavo semestres letivos. Assim, a alocação desses componentes guarda estreita relação com a natureza do curso, orientando-se pelas diretrizes de formação docente. A partir da análise das ementas dessas disciplinas obrigatórias vinculadas ao DEDU, observa-se que foram identificadas 2 (duas) ocorrências, uma explícita no componente curricular EDU 113 – Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusiva, de 60 (sessenta) horas e outra implícita em EDU 311 – Relações Étnico Raciais na Escola, de 60 (sessenta) horas.

No Departamento de Educação, a Educação Inclusiva apresenta maior densidade conceitual, especialmente por meio da disciplina EDU – 113, que aborda explicitamente políticas educacionais inclusivas e pessoas com deficiência. Entretanto, mesmo nesse departamento, a inclusão não se constitui como eixo transversal, aparecendo de forma explícita em apenas um componente e implícita em disciplinas que tratam de diversidade sociocultural ou étnico-racial.

Os componentes curriculares obrigatórios oferecidos pelo DEDU representam 27% do total, distribuídos em 12 (doze) disciplinas, conforme apresentado na Tabela 03, a seguir:

Tabela 03: Componentes curriculares obrigatórios do departamento de educação (DEDU) do curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS)

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre
EDU416	Filosofia da Educação	60h	2º
EDU113	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	60h	2º
EDU650	Teorias da Educação	60h	3º
EDU651	Didática	60h	3º
EDU612	Psicologia e Educação	75h	4º
EDU196	Teoria e Metodologia da Educação Física	60h	4º
EDU197	Estágio Curricular em Educação Física I	120h	5º

EDU311	Relações Étnico-Raciais na Escola	60h	6º
EDU198	Estágio Curricular em Educação Física II	105h	6º
EDU115	Política e Gestão Educacional I	60h	7º
EDU199	Estágio Curricular em Educação Física III	105h	7º
EDU478	Estágio Curricular em Educação Física IV	90h	8º

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise dos componentes curriculares do DEDU e das referências à Educação Inclusiva evidencia que, entre as disciplinas vinculadas a esse Departamento, a temática apresenta uma inserção bastante restrita no currículo formal. Das três disciplinas identificadas, apenas o componente Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (EDU-113) aborda a temática de forma explícita e integral, concentrando o debate no 2º semestre do curso. As demais Didática (EDU-651) e Relações Étnico-Raciais na Escola (EDU-311) trazem apenas referências implícitas, sinalizando possibilidades de diálogo com a inclusão em uma perspectiva mais ampliada, porém sem centralidade na discussão sobre deficiência. Esse cenário reforça o caráter pontual da presença da Educação Inclusiva no currículo, evidenciando limites na sua consolidação como eixo estruturante da formação docente.

Por outro lado, observa-se a ausência de menções à Educação Inclusiva em componentes estruturantes da formação pedagógica, como Filosofia da Educação (EDU-416), Teorias da Educação (EDU-650), Psicologia e Educação (EDU-612), Teoria e Metodologia da Educação Física (EDU-196), Política e Gestão Educacional I (EDU-115), bem como nos estágios supervisionados: Estágio Curricular em Educação Física I (EDU-197), Estágio Curricular em Educação Física II (EDU-198), Estágio Curricular em Educação Física III (EDU-199) e Estágio Curricular em Educação Física IV (EDU-478).

Esse panorama sugere que, no currículo prescrito, a abordagem da Educação Inclusiva não se configura como eixo transversal ao longo da formação, permanecendo concentrada em componentes específicos, o que pode impactar a articulação entre fundamentos teóricos e práticas formativas no contexto escolar (Tabela 04).

Tabela 04: Componentes curriculares do Departamento de Educação (DEDU) e referências à Educação Inclusiva

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre	Referência à Educação Inclusiva
EDU416	Filosofia da Educação	60 h	2º	Ausente
EDU113	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	60 h	2º	Explícita
EDU650	Teorias da Educação	60 h	3º	Ausente

EDU651	Didática	60 h	3º	Implícita
EDU612	Psicologia e Educação	75 h	4º	Ausente
EDU196	Teoria e Metodologia da Educação Física	60 h	4º	Ausente
EDU197	Estágio Curricular em Educação Física I	120 h	5º	Ausente
EDU198	Estágio Curricular em Educação Física II	105 h	6º	Ausente
EDU115	Política e Gestão Educacional I	60 h	7º	Ausente
EDU311	Relações Étnico-Raciais na Escola	60 h	6º	Implícita
EDU478	Estágio Curricular em Educação Física IV	90 h	8º	Ausente
EDU199	Estágio Curricular em Educação Física III	105 h	7º	Ausente

Fonte: Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS, 2019).

Os componentes curriculares vinculados ao Departamento de Ciências Biológicas (DCBIO) articulam debates acerca da saúde, contemplando tanto dimensões interdisciplinares quanto especificidades inerentes à Educação Física. Essas disciplinas distribuem-se entre o primeiro e o quarto semestres letivos, estabelecendo as bases biológicas da formação. A análise dos ementários desses componentes revela que os componentes desse departamento apresentam ausência quase total da Educação Inclusiva. A única menção implícita ocorre em BIO – 162 (75h), ao tratar da diversidade humana em sentido biológico e étnico, sem articulação com a Educação Inclusiva.

No âmbito do DCBIO, concentram-se 9% dos componentes curriculares obrigatórios do curso, os quais correspondem a quatro componentes, conforme especificado na Tabela 05, a seguir:

Tabela 05: Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Ciências Biológicas do curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS)

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre
BIO162	Biologia Humana	75h	1º
BIO175	Anatomia Humana	60h	2º
BIO407	Fisiologia Humana	60h	3º
BIO450	Fisiologia do Exercício	60h	4º

Fonte: Elaboração própria (2026).

Urge analisar as especificidades desses componentes curriculares a partir das demandas biológicas que os licenciandos em Educação Física devem dominar. Nessa análise, privilegia-se a não fragmentação das aprendizagens, refutando a hierarquização entre os saberes

pedagógicos e os conhecimentos específicos da saúde. Busca-se, portanto, uma formação integradora que considere a pluralidade dos corpos no processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa ótica, ao examinar os quatro componentes lotados no DCBIO, evidenciam-se seus respectivos núcleos temáticos: a "Biologia Humana" abrange a organização celular, genética e molecular, além das influências socioambientais na formação do corpo; a "Anatomia Humana" enfatiza a organização funcional osteomioarticular e suas relações com o movimento; a "Fisiologia Humana" foca na funcionalidade dos sistemas orgânicos; e, por fim, a "Fisiologia do Exercício" discute a evolução da área, o metabolismo energético e os mecanismos de adaptação orgânica ao esforço físico (UEFS, 2018).

Destarte, embora os componentes delimitem claramente os conceitos de biologia, anatomia e funcionamento do corpo voltados ao movimento consciente, observa-se uma lacuna no que tange às questões pedagógicas voltadas à Educação Inclusiva. Não ficam explícitas as estratégias de percepção, acompanhamento e avaliação do corpo humano que considerem a variabilidade funcional e as adaptações necessárias ao exercício para todos. Nesse contexto, a Educação Inclusiva deveria perpassar o ensino desses componentes, possibilitando que o futuro docente compreenda o corpo não apenas em sua norma biológica, mas em sua diversidade de possibilidades e limitações.

A Licenciatura em Educação Física incorpora saberes interdisciplinares que fundamentam a compreensão da atividade física em diversos contextos, incluindo o atendimento a PCD. Todavia, a formação inicial muitas vezes carece de uma articulação direta entre a base biológica e a prática inclusiva. O processo de formação de professores deve superar a barreira do conhecimento puramente clínico, integrando estratégias que promovam a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições motoras ou sensoriais.

Diante do exposto, os conhecimentos sobre Educação Inclusiva devem estar intrínsecos aos componentes do DCBIO, garantindo o desenvolvimento de competências que permitam ao licenciando transpor o saber fisiológico para a realidade da escola comum. Observa-se que, atualmente, tais componentes não apresentam relações propositivas diretas com o cotidiano escolar. Ao alinhar os conteúdos da cultura corporal obrigatórios às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), percebe-se que as temáticas de promoção da saúde e exercício físico só adquirem sentido pleno na escola quando correlacionadas às competências de inclusão e respeito às diferenças.

Em suma, as disciplinas localizadas no DCBIO (Tabela 06) precisam indicar, em seus e mentários, perspectivas formativas que contemplem a Educação Inclusiva. Dado que essas

temáticas são nucleares para a docência, a compreensão do funcionamento biológico deve servir como base para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, garantindo que o direito ao movimento seja assegurado a todos os discentes, conforme preconiza a literatura contemporânea sobre a formação inicial em Educação Física e inclusão (Faria; Santos, 2021; Gair, 2022).

Tabela 06: Componentes curriculares do Departamento de Ciências Biológicas (DCBIO) e referências à Educação Inclusiva

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre	Referência à Educação Inclusiva
BIO162	Biologia Humana	75h	1º	Implícita
BIO175	Anatomia Humana	60h	2º	Ausente
BIO407	Fisiologia Humana	60h	3º	Ausente
BIO450	Fisiologia do Exercício	60h	4º	Ausente

Fonte: Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS, 2019).

Por fim, a estrutura curricular do curso contempla a participação do Departamento de Letras e Artes (DLA), responsável por 2% da carga horária obrigatória. O componente curricular LIBRAS: Noções (LET-808), com carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas e ofertado no quinto semestre, integra o conjunto de disciplinas obrigatórias disponibilizadas pelo DLA e compõe a matriz curricular das licenciaturas, incluindo o curso de Licenciatura em Educação Física. Conforme a organização de sua ementa, a disciplina contempla conceitos introdutórios, parâmetros linguísticos, sinalizações e vocabulário relacionados à estrutura da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de acordo com documento institucional da Universidade Estadual de Feira de Santana (2018). Essa representação se materializa em um único componente curricular, discriminado na Tabela 07, a seguir:

Tabela 07: Componentes curriculares obrigatórios do Departamento de Letras e Artes (DLA) do curso de Licenciatura em Educação Física (UEFS)

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre
LET808	LIBRAS: Noções	45h	5º

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise documental não evidenciou menções explícitas à Educação Inclusiva ou a sua articulação direta com a formação para o atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Ainda assim, a presença da disciplina no currículo constitui um indicativo relevante de compromisso institucional com a perspectiva inclusiva, ainda que operando de forma implícita.

A inserção da LIBRAS na formação inicial de professores não se limita ao ensino de um sistema linguístico, mas representa o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, deslocando-a de uma compreensão estritamente biomédica para uma abordagem sociocultural. Nesse sentido, mesmo sem explicitar o termo “Educação Inclusiva”, o componente curricular dialoga com seus fundamentos ao contribuir para a superação de barreiras comunicacionais, uma das dimensões centrais das barreiras educacionais enfrentadas por estudantes surdos.

Tal compreensão ganha respaldo nas disposições do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a obrigatoriedade da oferta de LIBRAS nos cursos de formação de professores. O referido decreto define a pessoa com deficiência auditiva como aquela que apresenta perda auditiva bilateral, parcial ou total, e que estabelece processos de comunicação e interação social predominantemente por meio de experiências visuais, especialmente pela oferta desse componente curricular. Ao determinar a inclusão da LIBRAS na formação docente, a legislação reafirma a necessidade de preparar professores para atuarem em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística, assegurando o direito à comunicação, à participação e à aprendizagem.

Dessa forma, embora a ementa da disciplina não explicita sua vinculação à Educação Inclusiva, sua inserção na matriz curricular das licenciaturas, incluindo a Educação Física, configura-se como uma estratégia formativa que materializa, no plano estrutural do currículo, princípios alinhados às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de uma abordagem que evidencia como a inclusão pode se manifestar de maneira implícita no currículo, por meio de componentes que promovem condições para o reconhecimento das diferenças e para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas. A sistematização das informações discutidas encontra-se organizada na Tabela 08, que se apresenta na sequência.

Tabela 08: Componentes curriculares do Departamento de Letras e Artes (DLA) e referências à educação inclusiva

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre	Referência à Educação Inclusiva
LET808	LIBRAS: Noções Básicas	45h	5º	Implícita

Fonte: UEFS, Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Física (2019).

Dessa forma, torna-se necessário avançar para a análise dos planos de ensino dos componentes curriculares obrigatórios, buscando compreender como a Educação Inclusiva se materializa nas orientações pedagógicas, conteúdos e estratégias formativas. Essa etapa permite identificar aproximações, ausências e possíveis tensionamentos no desenvolvimento concreto do currículo.

5.3 PLANOS DE ENSINO DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS

Em conformidade com a estrutura hierárquica e documental do curso, na qual as diretrizes macroestruturais se desdobram em instâncias operacionais de ensino, as premissas estabelecidas no PPC articulam-se às ementas e se consolidam, em última análise, nos planos de ensino dos componentes curriculares obrigatórios. Sob essa perspectiva, esta seção dedica-se à análise dos referidos planos no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, com o intuito de investigar a inserção e a articulação da Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia de análise transcende à mera verificação terminológica, buscando compreender os pressupostos formativos que orientam a inclusão em suas dimensões explícitas e implícitas no currículo.

O percurso metodológico para a obtenção dos dados iniciou-se com a identificação sistemática dos componentes curriculares obrigatórios previstos no PPC, seguida da consulta aos planos de ensino disponíveis no repositório digital do Colegiado do curso. Após esse mapeamento, procedeu-se ao *download* dos documentos para o tratamento analítico do *corpus* documental. No que concerne à composição da matriz curricular, o curso totaliza 44 (quarenta e quatro) componentes obrigatórios; todavia, a análise circunscreveu-se a 35 (trinta e cinco) planos de ensino efetivamente acessados, visto que 9 (nove) componentes apresentaram-se inviáveis ao acesso, seja pela indisponibilidade do arquivo no portal ou por falhas técnicas nos *links* de consulta, conforme discriminado na Tabela 09, adiante:

Tabela 09: Componentes curriculares obrigatórios não disponíveis no *site* do Colegiado de Educação Física da UEFS

Código	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre	Motivo do Não Acesso
SAU185	História da Educação Física, Esporte e Lazer	60h	1º	Plano não anexado ao sistema

BIO450	Fisiologia do Exercício	60h	4º	Link de acesso ao plano não estava funcionando
SAU305	Metodologia das Atividades Aquáticas	60h	7º	Plano não anexado ao sistema
SAU306	Metodologia da Dança	60h	7º	Plano não anexado ao sistema
SAU327	Educação e Lazer	60h	7º	Plano não anexado ao sistema
EDU199	Estágio Curricular em Educação Física III	105h	7º	Plano não anexado ao sistema
SAU157	Políticas Públicas, Planejamento e Gestão em Educação Física, Esporte e Lazer	60h	8º	Plano não anexado ao sistema
SAU307	Trabalho de Conclusão de Curso	30h	8º	Plano não anexado ao sistema
EDU478	Estágio Curricular em Educação Física IV	90h	8º	Plano não anexado ao sistema

Fonte: Elaboração própria (2026).

A impossibilidade de acesso aos planos de ensino dos componentes supracitados impediu a consolidação de entendimentos acerca das diretrizes voltadas à Educação Inclusiva em tais âmbitos, impossibilitando a atribuição de análises a esses conteúdos formativos específicos. Nesse cenário, fez-se necessário situar o cronograma de implementação da nova organização curricular da Licenciatura em Educação Física da UEFS, cuja vigência iniciou-se no semestre letivo de 2019.2.

Sob essa lógica temporal, os componentes SAU-185 e BIO-450, bem como seus respectivos planos de ensino, já deveriam constar no repositório digital do Colegiado, considerando sua alocação no 1º e 4º semestres, respectivamente. Em contrapartida, as disciplinas SAU-305, SAU-306, SAU-327, EDU-199 (referentes ao 7º semestre) e SAU-157, SAU-307 e EDU-478 (referentes ao 8º semestre) podem ter sua ausência justificada pelo estágio atual de implementação do curso. Soma-se a esse contexto os impactos da pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), cujas medidas de distanciamento social e a consequente suspensão das atividades presenciais podem ter corroborado para a desatualização do portal.

É imperativo reiterar a necessidade de publicização dos planos de ensino tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade civil, dado o caráter público e transparente da universidade. A opção pelo *site* institucional como fonte de dados justifica-se por se constituir um dos canais oficiais de comunicação, devendo manter informações atualizadas para fins de consulta, formação inicial e continuada, e pesquisa acadêmica.

No que tange ao tratamento documental, identificou-se que os planos de ensino seguem uma estrutura padronizada, composta por onze tópicos que orientam o processo pedagógico: Significado do Componente para a Formação Profissional, Ementa, Programa, Habilidades e Competências, Objetivos (Geral e Específicos), Metodologia, Avaliação, Cronograma de Atividades e Bibliografias (Básica e Complementar). Tomando essa estrutura como unidade de análise, buscou-se compreender como a Educação Inclusiva é articulada nos componentes curriculares obrigatórios acessíveis, permitindo tanto sínteses coletivas quanto observações individuais acerca dos subtópicos dos planos.

A partir da análise documental dos 35 (trinta e cinco) planos de ensino disponibilizados pelo Colegiado, identificaram-se conteúdos que tangenciam à Educação Inclusiva, direta ou indiretamente, distribuídos na totalidade dos componentes curriculares examinados. Conforme detalhado anteriormente, observou-se que cinco componentes curriculares apresentaram ocorrências explícitas e implícitas, em que dois apresentaram termos diretamente explícitos e três apresentaram ocorrências implícitas relacionadas à temática. Em contrapartida, embora 25 (vinte e cinco) componentes não tenham registrado menções diretas ou indiretas, em 10 (dez) deles foram identificados termos correlatos que remetem ao paradigma da inclusão, ainda que não formalizados como conteúdos programáticos declarados.

A análise do quadro que sistematiza as ocorrências da Educação Inclusiva nos planos de ensino da Licenciatura em Educação Física da UEFS, considerando especificamente a inclusão de pessoas com deficiência, evidencia um currículo que apresenta movimentos de aproximação significativos em relação às políticas e aos debates contemporâneos da área, ainda que tais aproximações não se expressem de maneira plenamente transversal.

A presença de componentes que tratam diretamente da deficiência indica que a temática é reconhecida institucionalmente e ocupa espaços formais no currículo, o que representa um avanço frente a modelos formativos que historicamente silenciavam essa discussão. Ao mesmo tempo, a análise aponta distanciamentos relacionados à distribuição e articulação desses conteúdos ao longo da formação inicial, aspecto também observado em estudos nacionais sobre currículos de Educação Física (Vitor; Silva; Souza, 2020; Glat; Pletsch, 2009).

Entre as aproximações mais evidentes, destaca-se o componente Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (EDU-113), do DEDU, que assume a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência como eixo central de sua proposta. Ao abordar fundamentos conceituais, históricos, éticos, legais e políticos, o componente dialoga diretamente com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica e com a literatura especializada,

contribuindo para a construção de uma base teórica consistente na formação inicial. Esse achado converge com pesquisas que ressaltam a importância de espaços curriculares específicos para a compreensão crítica da inclusão, especialmente no que se refere à superação de concepções assistencialistas ou medicalizantes da deficiência (Castro; Almeida, 2017; Mantoan, 2003).

No DSAU, a disciplina Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado (SAU-195) representa outra aproximação relevante, ao tratar explicitamente das pessoas com deficiência, da acessibilidade e do AEE. A existência desse componente sinaliza o reconhecimento da complexidade pedagógica envolvida na atuação com esse público e oferece subsídios metodológicos importantes para a prática docente. Embora a literatura alerte para os riscos da centralização excessiva da inclusão em disciplinas específicas, autores também reconhecem que esses componentes desempenham papel estratégico na sensibilização e na qualificação técnica dos futuros professores, sobretudo quando articulados a outros momentos formativos (Duarte; Lima, 2004; Gorgatti, 2008).

Outros componentes do Departamento de Saúde, como Prática Curricular em Educação Física II (SAU-189) e Metodologia do Esporte I (SAU-191), também se aproximam da temática ao mencionarem a inclusão e as necessidades especiais de forma explícita, ainda que em níveis distintos de aprofundamento. Essas menções indicam esforços de incorporação do debate inclusivo em componentes voltados à prática pedagógica e ao esporte, ampliando as possibilidades de contato dos licenciandos com a temática ao longo do curso. Estudos que analisam PPC e planos de ensino apontam que tais inserções, mesmo quando iniciais ou genéricas, podem constituir pontos de partida importantes para a construção de práticas mais inclusivas, especialmente quando acompanhadas de experiências formativas concretas (Castro; Almeida, 2017; Silva; Kinalski, 2013).

A disciplina Metodologia da Capoeira (SAU-328) também apresenta aproximações ao referenciar iniciativas e políticas de inclusão social, sugerindo a possibilidade de articular práticas corporais culturais com debates inclusivos. Embora a deficiência não seja explicitamente problematizada de forma central, esse componente evidencia o potencial de ampliação do debate inclusivo além dos contextos tradicionalmente associados à Educação Física Adaptada. A literatura aponta que a incorporação gradual da temática da deficiência em práticas corporais diversas pode favorecer a construção de uma concepção mais ampla de inclusão, desde que acompanhada de intencionalidade pedagógica (Mantoan, 2003; Silva; Silveira; Marques, 2022).

No que se refere à ocorrência implícita, no componente como Corpo e Diversidade (SAU-325), contribui para a formação de uma compreensão ampliada das diferenças humanas e das desigualdades sociais, criando condições favoráveis para o diálogo com a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência. Embora a deficiência não seja explicitada como eixo central, esse componente fortalece valores como equidade, justiça social e respeito às diferenças, considerados fundamentais pela literatura para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Pesquisas indicam que tais abordagens podem funcionar como base ética e política para a atuação docente, desde que posteriormente articuladas às especificidades da deficiência no contexto escolar (Vitor; Silva; Souza, 2020; Silva, 2018).

O componente LIBRAS: Noções Básicas (LET-808), ofertado pelo Departamento de Letras, constitui uma inserção relevante no currículo ao contemplar a dimensão da acessibilidade linguística da pessoa surda, ampliando a compreensão da inclusão para além das barreiras físicas e pedagógicas. **Sua existência é fundamental**, não apenas por atender a dispositivos legais, mas por introduzir, ainda que de forma inicial, o contato dos licenciandos com uma língua e uma cultura historicamente marginalizadas no contexto educacional. Ainda que sua articulação com a Educação Física escolar não esteja explicitada, a presença desse componente contribui para sensibilizar os futuros professores quanto às múltiplas dimensões da acessibilidade e da comunicação, aspecto valorizado por estudos que defendem uma formação docente inter e multidisciplinar para a inclusão (Santos, 2021c; Glat; Pletsch, 2009). Contudo, ao mesmo tempo em que se reconhece sua importância, sua oferta isolada e com carga horária limitada também evidencia os desafios de avançar para uma formação mais consistente e articulada no campo da Educação Inclusiva.

Durante a análise documental das ementas, programas, objetivos, bibliografias e cronogramas das disciplinas que compõem o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, foram identificados alguns termos que, à primeira vista, poderiam ser interpretados como relacionados à Educação Inclusiva. No entanto, considerando o rigor metodológico adotado nesta pesquisa e a necessidade de delimitação conceitual precisa, tais termos não foram classificados como ocorrências de Educação Inclusiva, uma vez que se apresentam de forma ampla, genérica e não direcionada especificamente à escolarização de pessoas com deficiência. O Quadro 08, a seguir, sistematiza esses componentes curriculares, destacando os trechos que suscitam possibilidades interpretativas, mas que não se configuram como indicadores efetivos de Educação Inclusiva.

Quadro 08: Ocorrências da educação inclusiva nos planos de ensino dos componentes curriculares

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	CH	SEM.	SUBTÓPICO	TERMOS E CONHECIMENTOS	NATUREZA DA OCORRÊNCIA
SAU-325	Corpo e Diversidade	60h	1º	Significado	Modelos educacionais a partir da valorização da diversidade e garantia dos direitos humanos .	Implícita
EDU-113	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	60h	2º	Todo o plano	A defesa da Educação Inclusiva / reconhecimento da diversidade humana/ educação especial, políticas públicas de inclusão. Discute aspectos políticos, conceituais, históricos, éticos e legais a respeito de abordagens e tendências da Educação Especial e Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro.	Explícita
SAU195	Metodologia da EF e do Esporte Adaptado	60h	5º	Todo o Plano	Pessoas com Deficiência; Educação Especial; Inclusiva ; AEE; Acessibilidade.	Explícita
SAU328	Metodologia da Capoeira	60h	6º	Bibliografia	Ministério do Esporte/ 1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social .	Implícita
LET 808	LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS	45 h		Habilidades e competências	Reconhecer à importância da língua de sinais na construção do ser surdo, para sua acessibilidade a área cultural, social e educacional/ social : implicações históricas, sociais, psicológicas, clínicas e políticas;	Implícita

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise referente aos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS evidencia que não foram identificadas ocorrências explícitas de Educação Inclusiva, compreendida neste estudo como aquela que se refere de modo intencional, sistematizado e conceitualmente delimitado à escolarização de pessoas com deficiência. De modo semelhante, não se observaram ocorrências implícitas com direcionamento específico à educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que, em nenhuma das disciplinas analisadas, foi localizado o uso do termo Educação Inclusiva, tampouco referências diretas à inclusão de pessoas com deficiência ou às políticas e práticas da educação especial inclusiva.

Entretanto, conforme apresentado no quadro, identificaram-se menções indiretas, amplas e de caráter genérico, classificadas neste estudo como ocorrências implícitas de natureza ampla, por se referirem a temas que podem, em uma leitura ampliada, dialogar com princípios associados à inclusão, ainda que sem delimitação conceitual ou pedagógica específica. Essas ocorrências estão distribuídas em diferentes componentes curriculares, como em SAU-189 Prática Curricular em Educação Física II, que aborda a inclusão e a Educação Física em primeiras aproximações, associando-as a discussões sobre diversidade, terceira idade e necessidades especiais, sem, contudo, explicitar o campo da Educação Inclusiva escolar voltada às pessoas com deficiência.

De modo semelhante, em SAU-191 Metodologia do Esporte I, a inclusão aparece vinculada às relações entre esporte, inclusão social e questões de gênero, ampliando o debate para dimensões sociais relevantes, mas deslocando o foco da Educação Inclusiva como política educacional específica. Já a disciplina SAU-197 Metodologia das Manifestações Culturais destaca a noção de prática educativa intercultural inclusiva, reforçando perspectivas de diversidade cultural, porém sem articulação direta com a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

Na disciplina EDU-311 Relações Étnico-Raciais na Escola, os objetivos e significados explicitam de forma consistente temas como diversidade étnico-racial, justiça social, valorização de grupos historicamente subalternizados e a escola como espaço sociocultural plural. Embora tais discussões sejam fundamentais para uma formação crítica e comprometida com a equidade, elas se inserem no campo das relações étnico-raciais e da diversidade cultural, não configurando, do ponto de vista documental, uma abordagem específica da Educação Inclusiva voltada às pessoas com deficiência.

Outros componentes curriculares também apresentam termos de caráter abrangente, como adequações, restrições e possibilidades pedagógicas na disciplina SAU-188 Metodologia

do Jogo; políticas públicas voltadas a minorias em SAU-326 Introdução aos Estudos de Lazer e Saúde; formação ética e política e intervenção com idosos em SAU-192 Prática Curricular em Educação Física III; iniquidades e determinantes sociais da saúde em SAU-196 Educação Física e Saúde Coletiva; bem como a compreensão da realidade escolar em sua totalidade e dos desafios do contexto educativo em EDU-198 Estágio Curricular em Educação Física II. Tais expressões evidenciam preocupações legítimas com diversidade, justiça social, envelhecimento e contextos educacionais complexos, mas permanecem desvinculadas das especificidades conceituais, pedagógicas e políticas da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, ainda que termos como “inclusão”, “diversidade”, “idosos”, “minorias”, “iniquidades” e “adequações” possam sugerir possibilidades de diálogo com a Educação Inclusiva, especialmente sob a ótica da equidade e dos direitos sociais, sua abordagem genérica e pouco delimitada impede que sejam reconhecidos como indicadores efetivos de uma formação orientada à inclusão de pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva não se configura como um princípio amplo de atenção à diversidade, mas como uma proposta que exige clareza conceitual, posicionamento político e compromisso institucional explícito (Mantoan, 2003).

No campo da Educação Física, autores alertam que a ausência de referências sistematizadas à Educação Inclusiva nos currículos de formação inicial pode reforçar modelos tradicionais de ensino, nos quais diferentes grupos sociais são tratados de forma pontual e não como parte constitutiva do processo educativo. Nessa direção, a presença de menções à terceira idade, à cultura lúdica ou às manifestações culturais, embora relevantes, não se confunde, do ponto de vista conceitual, com a Educação Inclusiva no contexto da educação básica (Duarte; Lima, 2004; Gorgatti, 2008).

A formação docente para a inclusão não pode depender de interpretações individuais ou de abordagens excessivamente amplas, sendo necessária sua explicitação sistemática nos documentos curriculares (Glat; Pletsch, 2009). Assim, a predominância de ocorrências implícitas de natureza ampla e genérica, conforme evidenciado no quadro analisado, indica que a Educação Inclusiva ainda não se consolida como eixo estruturante do currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS, permanecendo mais associada a discursos gerais sobre diversidade do que a uma diretriz formativa institucionalizada.

Dessa forma, embora os termos identificados nos componentes curriculares possam favorecer discussões ampliadas sobre diversidade, justiça social e contextos educacionais, sua generalidade e ausência de direcionamento específico reforçam a necessidade de maior explicitação conceitual, política e pedagógica da Educação Inclusiva nos documentos

curriculares. Tal constatação evidencia a importância de se fortalecer esse campo na formação inicial, de modo que futuros professores de Educação Física estejam preparados para atuarem, de forma crítica e consistente, em contextos escolares efetivamente inclusivos, especialmente no que se refere à escolarização de pessoas com deficiência.

De modo geral, os achados do quadro analisado dialogam com pesquisas nacionais que apontam para um cenário de avanços combinados com desafios na inserção da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência nos currículos de Educação Física. Assim como observado em pesquisas de outros cursos e instituições, a UEFS apresenta componentes específicos e menções explícitas que sinalizam compromisso institucional com a temática, ao mesmo tempo que enfrenta o desafio de ampliar a articulação e a transversalidade desses conteúdos ao longo da formação. Esse equilíbrio entre aproximações e distanciamentos reforça a compreensão de que a consolidação de um currículo inclusivo é um processo em construção, que demanda revisões contínuas, integração entre componentes e fortalecimento da relação entre teoria e prática (Silva, 2018; Medeiros Filho; Magalhães Junior, 2022; Rufino; Souza Neto, 2023).

À luz das contribuições de Mantoan (2003) e de estudos que analisam criticamente a formação docente em Educação Física, é possível reconhecer que o currículo analisado apresenta bases importantes para o desenvolvimento de uma formação orientada pela Educação Inclusiva, especialmente pela presença de componentes específicos e pela incorporação de valores associados à diversidade, à acessibilidade e ao reconhecimento das diferenças. Contudo, tais avanços mostram-se ainda insuficientes para assegurar a preparação efetiva dos futuros professores para a inclusão escolar de PCD, uma vez que a temática permanece concentrada em disciplinas pontuais e pouco articulada ao conjunto do percurso formativo.

Os distanciamentos identificados evidenciam a necessidade de aprofundar o debate curricular, de modo que a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência assuma o papel de eixo direcionador da formulação dos currículos, orientando concepções pedagógicas, práticas formativas e experiências de ensino ao longo da licenciatura. Conforme assinalam pesquisas no campo, a efetivação da inclusão na escola depende de processos formativos que superem a fragmentação curricular, promovam a articulação entre teoria e prática e reconheçam a deficiência como dimensão constitutiva da ação pedagógica, condição indispensável para a consolidação de práticas educacionais inclusivas (Mantoan, 2003; Gorgatti, 2008; Glat; Pletsch, 2009; Castro; Almeida, 2017; Vitor; Silva; Souza, 2020).

A análise da Educação Inclusiva a partir da estruturação dos planos de ensino dos componentes curriculares obrigatórios revelou-se um processo complexo, uma vez que

demandou a apreensão dos distintos direcionamentos formativos que caracterizam cada componente, bem como a compreensão da relevância atribuída a seus subtópicos e das articulações estabelecidas entre eles em uma perspectiva mais ampla. Nesse sentido, observou-se que determinados componentes curriculares apresentam aproximações explícitas e implícitas com a Educação Inclusiva; contudo, tais aproximações tendem a se concentrar em aspectos pontuais de seus princípios, evidenciando limitações quanto à integração entre os subtópicos previstos nos planos de ensino.

Dessa forma, a Educação Inclusiva manifesta-se de maneira fragmentada e circunscrita, não se consolidando como eixo formativo estruturante, nem como um campo de produção de conhecimentos que possibilite aos licenciandos compreenderem, intervirem criticamente e elaborarem proposições pedagógicas no contexto da formação inicial em Educação Física. Essa constatação reforça que a simples presença da temática nos documentos curriculares não assegura, por si só, uma formação comprometida com práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário, a incorporação da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores exige a ampliação do debate no âmbito das universidades e de suas comunidades acadêmicas, com vistas à construção de processos de ensino e aprendizagem alinhados às demandas sociais contemporâneas e ao direito universal à educação. Todavia, essa incorporação não ocorre de forma homogênea, visto que algumas instituições avançam na proposição de fundamentos e práticas inclusivas, enquanto outras permanecem restritas a inserções pontuais ou meramente normativas nos currículos.

Investigações no campo da formação de professores em Educação Física evidenciam que a Educação Inclusiva ocupa lugares distintos nos projetos formativos, a depender dos contextos institucionais, sociais e políticos. Estudos de natureza revisional e comparativa indicam que, apesar do reconhecimento crescente da relevância da inclusão, sua materialização curricular ainda ocorre de forma fragmentada, geralmente vinculada a componentes específicos e sem articulação transversal com o conjunto do curso, o que fragiliza a formação para a atuação em contextos educacionais diversos (Vitor; Silva; Souza, 2020).

No contexto brasileiro, análises dos currículos e dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Educação Física revelam que a Educação Inclusiva permanece, em grande parte das instituições, associada predominantemente à discussão sobre deficiência. Tal perspectiva reforça um modelo centrado na adaptação de práticas, em detrimento de uma concepção ampliada de diversidade, participação e equidade. Produções clássicas da área já problematizavam essa lógica ao questionarem a centralidade de disciplinas isoladas, como a

Educação Física Adaptada, como resposta suficiente às complexas demandas da inclusão escolar (Duarte; Lima, 2004; Gorgatti, 2008).

Ao analisar investigações realizadas em diferentes regiões do país, constata-se que as especificidades locais influenciam diretamente a organização curricular. Castro e Almeida (2017), ao examinarem os Projetos Pedagógicos de Cursos de universidades federais da região Sudeste, identificaram que, embora a Educação Inclusiva esteja presente nos documentos oficiais, sua abordagem ocorre majoritariamente de forma genérica, com escassa explicitação de estratégias pedagógicas e limitada integração entre os componentes curriculares. Resultados semelhantes são evidenciados em pesquisas desenvolvidas em outras regiões, como as de Silva (2018a) e Santos (2021), que apontam fragilidades na formação inicial para a atuação em contextos escolares inclusivos.

Essas análises indicam que, mesmo no âmbito das universidades públicas, coexistem distintas compreensões acerca da centralidade da Educação Inclusiva na formação em Educação Física, o que se reflete diretamente na organização curricular e nas experiências formativas ofertadas aos licenciandos. Tal cenário é corroborado por estudos que consideram a perspectiva de professores em exercício, os quais relatam dificuldades no enfrentamento da diversidade presente nas escolas, associando essas limitações a lacunas oriundas da formação inicial (Silva; Silveira; Marques, 2022).

Nesse debate, destaca-se o papel da universidade como espaço estratégico para a consolidação das políticas de Educação Inclusiva. Glat e Pletsch (2009) afirmam que a efetivação da inclusão não se limita à existência de dispositivos legais, mas requer uma reestruturação curricular intencional, capaz de integrar princípios inclusivos às práticas formativas ao longo de todo o percurso formativo. Essa compreensão converge com as contribuições de Mantoan (2003), ao enfatizar que a inclusão pressupõe transformações estruturais e conceituais que ultrapassam soluções pontuais ou compensatórias.

No contexto do estado da Bahia, a presença de perspectivas diversas acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores configura-se como uma realidade possível nas instituições públicas estaduais. No entanto, conforme evidenciado no Estado da Questão desta pesquisa, não foi possível identificar, de forma sistemática, análises que delimitem com profundidade essas configurações no âmbito estadual. Tal cenário evidencia uma lacuna investigativa relevante, e reforça a necessidade de aprofundamento analítico e de proposições voltadas à formação de professores de Educação Física na região, considerando a multiplicidade

de fatores que incidem sobre esse processo, sejam eles de ordem formativa, financeira, social ou política.

No que se refere à instituição investigada e ao curso de Licenciatura em Educação Física, a efetivação da Educação Inclusiva no contexto educacional implica a reconfiguração de diferentes dimensões institucionais. Esse processo abarca desde a ampliação da compreensão acerca da relevância desses conhecimentos e a revisão dos referenciais formativos, até o investimento em infraestrutura, a oferta de formação continuada aos docentes formadores e a sensibilização da comunidade acadêmica. Tais aspectos ratificam a necessidade de reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, visando a fortalecer uma formação efetivamente comprometida com a inclusão (Warth, 2021).

Todavia, ao confrontar tais prerrogativas teóricas com a realidade empírica da instituição, a análise documental permitiu identificar que a Educação Inclusiva não se apresenta de forma transversal no currículo do curso investigado. Constatou-se uma concentração temática em componentes específicos, nos quais predomina uma lógica de especialização e periferização curricular da inclusão. Observou-se, outrossim, que os Departamentos de Saúde e de Ciências Biológicas apresentam baixa articulação com o debate inclusivo, ao passo que os Departamentos de Educação e de Letras e Artes centralizam as escassas menções à temática, o que reforça o caráter fragmentado e a reduzida integração da Educação Inclusiva no processo formativo.

O Quadro 09, a seguir, reúne e organiza os dados mencionados, possibilitando uma visão sintética dos elementos analisados.

Quadro 09: Componentes curriculares com termos amplos não classificados como ocorrências de educação inclusiva

Código	Componente curricular	CH	Sem.	Subtópico	Termos e conhecimentos relacionados à Educação Inclusiva	Natureza da ocorrência
SAU-189	Prática Curricular em Educação Física II	105h	1º	Programa	Inclusão e Educação Física; primeiras aproximações com a diversidade; terceira idade; necessidades especiais.	Ampla e genérica
SAU-326	Introdução aos Estudos de Lazer e Saúde	60h	2º	Bibliografia	Políticas públicas voltadas às minorias étnico-raciais, mulheres e juventude.	Ampla e genérica
SAU-191	Metodologia do Esporte I	75h	3º	Objetivos	Relações do esporte com a inclusão social e as questões de gênero.	Ampla e genérica
SAU-192	Prática Curricular em	105h	3º	Bibliografia	Formação de profissionais de Educação Física para	Ampla e genérica

	Educação Física III				intervenção com idosos; exercício ético e político.	
SAU-193	Metodologia do Esporte II	75h	4º	Objetivos	Diferentes formas de expressão das modalidades esportivas; valorização da cultura lúdica.	Ampla e genérica
SAU-196	Educação Física e Saúde Coletiva	75h	5º	Cronograma	Iniquidades no esporte; determinantes sociais da saúde; doença falciforme.	Ampla e genérica
SAU-197	Metodologia das Manifestações Culturais	60h	5º	Significado	Prática educativa intercultural inclusiva.	Ampla e genérica
EDU-311	Relações Étnico-Raciais na Escola	60h	6º	Objetivos específicos / Significado	Diversidade étnico-racial; justiça social; valorização de grupos historicamente subalternizados; escola como espaço sociocultural; prática educativa pautada no respeito às diferenças.	Ampla e genérica
SAU-200	Metodologia das Lutas	60h	6º	Bibliografia	Tematização das lutas; restrições e possibilidades pedagógicas; formação para a totalidade.	Ampla e genérica
EDU-198	Estágio Curricular em Educação Física II	105h	6º	Objetivo	Compreensão da realidade escolar em sua totalidade e dos desafios do contexto educacional.	Ampla e genérica

Fonte: Elaboração própria (2026).

5.4 PROJETOS/PROGRAMAS/GRUPOS DE PESQUISA E EXTENSÃO

Com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, consideraram-se as atividades de extensão e pesquisa como dimensão constitutiva desse processo formativo, tendo em vista que projetos, programas e grupos de pesquisa e extensão configuram-se como espaços qualificados e estratégicos para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos(as) licenciandos(as). No PPC são apresentados os projetos, programas e grupos aos quais o curso se vincula, os quais são fomentados tanto pela própria instituição quanto por iniciativas externas que incentivam a formação pedagógica, além das ações promovidas pelo próprio curso de Licenciatura em Educação Física.

Nessa perspectiva, alicerça-se a compreensão ampliada do papel da universidade, que pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, procedeu-se à identificação desses elementos e de suas articulações no âmbito da formação inicial em

Educação Física na UEFS, considerando que cabe à universidade assegurar o desenvolvimento integrado dessas dimensões.

A produção e a socialização do conhecimento no ensino superior, quando articuladas ao ensino, entendido como a apropriação, pelos(as) estudantes, dos conhecimentos historicamente produzidos; à pesquisa, voltada à construção científica de novos saberes; e à extensão, compreendida como intervenção profissional orientada pelas demandas sociais, contribuem para a ampliação dos horizontes formativos e para o fortalecimento da formação docente (Gonçalves, 2016).

Ao reconhecer a necessidade de articulação entre essas dimensões formativas, a comunidade universitária passa a instituir ações que extrapolam o ensino formal, promovendo uma ampliação das concepções de formação assumidas pelos cursos de graduação e, conseqüentemente, de sua função social. Nesse sentido, no que se refere à dimensão do ensino, a análise concentrou-se no PPC e nos planos de ensino dos componentes curriculares; já no que diz respeito à pesquisa e à extensão, a investigação teve como foco as proposições de projetos, programas e grupos que assumem tais perspectivas no curso de Licenciatura em Educação Física. A partir desse movimento analítico, foram identificadas 13 (treze) organizações às quais o curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS apresenta vinculação.

Observa-se que o curso dialoga com diferentes eixos temáticos e campos de debate, tais como saúde, esporte, inclusão, cultura, lazer, terceira idade, entre outros, os quais ampliam as possibilidades e perspectivas formativas dos(as) licenciandos(as). Nesse cenário, a análise das descrições dos projetos, programas e grupos vinculados ao curso, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso, permitiu identificar aquelas iniciativas que estabelecem articulações diretas ou indiretas com a Educação Inclusiva para pessoas com deficiência. A sistematização a seguir (Quadro 10) organiza os dados qualitativos das ações de extensão e pesquisa, facilitando a compreensão de seus objetivos e características.

Quadro 10: Projetos, programas e grupos de pesquisa e extensão do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS

NOME	CARACTERÍSTICAS
Projeto Basquete Adaptado da Universidade Estadual de Feira de Santana: equipe Roda Viva	“[...] O projeto tem como finalidade ações prioritárias de basquetebol em cadeira de rodas; ações processuais contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico, que visam à ampliação e consolidação da equipe de basquetebol em cadeira de rodas da UEFS” (UEFS, 2018, p. 94).

Programa Técnico-Pedagógico em Ginástica Rítmica (Estrela Menina)	“É um programa de extensão que tem ação permanente e se propõe a oferecer apoio técnico-pedagógico a profissionais de Educação Física e áreas afins, de Feira de Santana e Região, e a estudantes da UEFS que desejem trabalhar com a modalidade Ginástica Rítmica” (UEFS, 2018, p. 95).
Programa Encaminhar: Ação Cidadã (PEAC)	“[...] um Projeto de Formação de Professores, que busca contribuir na capacitação de profissionais e estudantes voluntários e bolsistas que atuem nas áreas de Educação Física, Esporte e Lazer” (UEFS, 2018, p. 95).
Oficinas de Práticas Corporais na Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI)	“[...] tem como principais objetivos estimular a promoção da saúde, a socialização dos saberes, a prática de esportes, o exercício consciente da cidadania, as relações sociais, o lazer, a arte, a cultura, a inclusão digital, a reinserção no setor produtivo, a reintegração sócio comunitária, o fortalecimento dos vínculos familiares, o equilíbrio psicossomático, a preparação para a Terceira Idade e a educação permanente” (UEFS, 2018, p. 95).
Projeto Movimenta UEFS: Promoção do estilo de vida fisicamente ativo na Universidade	“Projeto de extensão que trata do fomento e supervisão da prática de atividades físicas e exercícios físicos regulares na comunidade acadêmica [...] bem como da difusão do conhecimento científico que relaciona a prática de atividades físicas e exercícios físicos regulares com os benefícios à saúde” (UEFS, 2018, p. 96).
Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Artes do Corpo (Artes do corpo: memória, imagem e imaginário)	“O Artes do Corpo tem como proposta desenvolver ações integradas de pesquisa e extensão [...] considerando os campos da história, da cultura, da arte, da imagem e da memória, incentivando estudos sobre o corpo a partir de diferentes manifestações artísticas e culturais” (UEFS, 2018, p. 96).
Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia do Esporte e Educação Física Escolar	“Seus objetivos concentram-se na formação de estudiosos e pesquisadores da pedagogia dos esportes coletivos e individuais, bem como na produção e divulgação de conhecimentos nesta área” (UEFS, 2018, p. 97).
Grupo FIRMINA – Pós-Colonialidade: História, Educação, Cultura e Ações Afirmativas	“O grupo tem se empenhado em pesquisas e reflexões que garantem o aprofundamento do conhecimento sobre as experiências históricas das populações negras brasileiras, especialmente em aspectos negligenciados pela historiografia oficial” (UEFS, 2018, p. 97).
Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEFS)	“Tem a proposta de pesquisar questões sobre políticas públicas, formação de professores, prática pedagógica e produção do conhecimento no campo da Educação Física, fundamentando-se na teoria marxista e em um projeto de sociedade” (UEFS, 2018, p. 98).
Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados (NEFEA)	“Tem por objetivo assegurar a participação das pessoas com deficiência por meio do esporte e da atividade física, fomentar a pesquisa em educação física, educação especial e inclusão, e possibilitar o ensino supervisionado em intervenções próprias da área” (UEFS, 2018, p. 99).
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Saúde (NEPAFIS)	“Trata da investigação sobre a saúde e sua relação com a Educação Física, abordando a prática de atividades físicas, exercícios físicos e suas repercussões na saúde de diferentes segmentos populacionais” (UEFS, 2018, p. 100).
Núcleo de Pesquisa em Educação Física Escolar (NUPEFES)	“Configura-se como espaço de reflexão e produção acadêmica voltado ao suporte teórico-metodológico de professores de Educação Física Escolar, considerando a diversidade e a amplitude da cultura baiana e brasileira” (UEFS, 2018, p. 100).
Núcleo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisa e Extensão de Educação e Saúde (NIEPEXES)	“Desenvolve estudos inter e transdisciplinares, pesquisas e ações extensionistas no âmbito da saúde pública, saúde coletiva e saúde mental, com foco na produção do cuidado e na promoção da qualidade de vida” (UEFS, 2018, p. 101).

Fonte: Elaboração própria (2026).

Dessa forma, dentre as 13 (treze) organizações mapeadas, foi possível reconhecer aquelas que contemplam debates específicos relacionados à temática Educação Inclusiva. Ao

observar os destaques do quadro anterior, verifica-se que as ocorrências implícitas identificadas se orientam para a Educação Física na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência nas práticas corporais, especialmente no âmbito da extensão universitária e da pesquisa.

Projetos como o Basquete Adaptado Equipe Roda Viva e o Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados (NEFEA) configuram-se como espaços formativos que possibilitam o contato dos(as) futuros(as) professores(as) com esse segmento social, contribuindo para a ampliação de experiências relacionadas à diversidade humana. Entretanto, a análise dos trechos evidencia que a Educação Inclusiva é frequentemente associada a termos como “especial” ou “adaptado”, o que pode sinalizar a permanência de um modelo integrador, em detrimento de uma concepção de inclusão mais ampla e estruturante (Mantoan, 2003).

No caso específico do Projeto Basquete Adaptado: Equipe Roda Viva, observa-se que suas ações se concentram prioritariamente no desenvolvimento do basquetebol em cadeira de rodas. Embora tais iniciativas sejam relevantes para a garantia de acesso às práticas esportivas, o direcionamento formativo centrado em modalidades específicas ou em componentes isolados de “Educação Física Adaptada” pode, de forma paradoxal, reforçar processos de segregação, em vez de promover uma formação docente efetivamente inclusiva (Duarte; Lima, 2004). Ademais, quando essas experiências se restringem ao campo da extensão, compreendidas como complementares às atividades de ensino, evidencia-se que a inclusão ainda não se consolida como um eixo transversal e estruturante do Projeto Pedagógico de Curso.

No que se refere ao NEFEA, a proposta de assegurar a participação de pessoas com deficiência por meio do esporte expressa uma preocupação institucional com a acessibilidade e com a ampliação de experiências formativas tanto no contexto escolar quanto universitário. Nesse sentido, os projetos e programas vinculados à extensão e à pesquisa constituem-se como espaços relevantes de formação docente, na medida em que possibilitam o contato dos estudantes com práticas pedagógicas inclusivas e com diferentes dimensões da diversidade humana.

A presença de linhas de pesquisa que articulam “Inclusão, Acessibilidade e Novas Tecnologias” indica uma abertura institucional para discussões contemporâneas no campo da Educação Inclusiva; contudo, a efetivação dessas experiências formativas depende da articulação entre esses espaços e o currículo formal do curso, bem como das condições de participação dos estudantes nessas atividades. Conforme apontam Claudia Glat e Rosana Pletsch (2009), a formação docente para a diversidade deve ser compreendida como

responsabilidade curricular ampla, que integra ensino, pesquisa e extensão de forma articulada, e não como experiência restrita a ações isoladas.

No caso da Licenciatura em Educação Física, destaca-se ainda que a curricularização da extensão se materializa também por meio de componentes curriculares obrigatórios, o que amplia o alcance institucional dessas práticas. No entanto, a participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão ainda não se constitui como experiência universalizada entre os estudantes, o que pode gerar diferentes níveis de acesso às vivências formativas no campo da inclusão. Assim, mais do que uma insuficiência dos projetos, evidencia-se a necessidade de ampliar e democratizar o acesso às experiências formativas que articulam teoria e prática no campo da Educação Inclusiva.

No que se refere à quantificação das ocorrências implícitas de Educação Inclusiva relacionadas às pessoas com deficiência, identificou-se um total de 7 (sete) ocorrências, concentradas em apenas dois espaços institucionais do PPC. O Projeto Basquete Adaptado, Equipe Roda Viva apresentou duas ocorrências implícitas, enquanto o Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados (NEFEA) concentrou cinco ocorrências, evidenciando que a abordagem da temática se encontra fortemente centralizada em núcleos e projetos especializados, não se distribuindo de maneira transversal ao longo da formação inicial.

Em relação às ocorrências explícitas, a análise do conjunto de projetos, núcleos e grupos descritos no PPC não identificou o uso literal do termo “Educação Inclusiva” associado diretamente às pessoas com deficiência. Mesmo nos espaços em que a inclusão se faz presente sob os pontos de vista conceitual e prático, observa-se a predominância de nomenclaturas como “Educação Física Adaptada”, “esporte adaptado”, “inclusão” e “pessoas com deficiência”, o que reforça a ausência de uma explicitação conceitual mais precisa e alinhada à perspectiva da Educação Inclusiva como princípio estruturante da formação docente.

Diante das análises realizadas ao longo desta seção de nosso estudo, torna-se possível compreender de forma mais abrangente como a Educação Inclusiva se materializa ou se mantém ausente nos documentos legais do curso da formação inicial em Licenciatura em Educação Física da UEFS. A identificação de ocorrências explícitas e implícitas, bem como a concentração da temática em espaços pontuais e não transversais do Projeto Pedagógico de Curso, evidencia limites e possibilidades na consolidação de uma perspectiva inclusiva como princípio estruturante da formação docente.

Assim, das treze organizações, pudemos constatar os debates pertinentes à Educação Inclusiva em dois núcleos/projetos, sendo seis de forma implícita e nenhuma de forma explícita.

Os elementos destacados ao longo desta seção estão sistematizados no Quadro 11, apresentado a seguir:

Quadro 11: Ocorrências da educação inclusiva de forma implícita nos projetos/
programas/grupos de pesquisa e extensão

Seção	Subseção / Projeto / Núcleo	Localização (página)	Trecho
Extensão Universitária	Projeto Basquete Adaptado da UEFS Equipe Roda Viva (Res. CONSEPE nº 026/2010)	p. 96	“ações prioritárias de basquetebol em cadeira de rodas [...] consolidação da equipe de basquetebol em cadeira de rodas da UEFS.”
Extensão Universitária	Projeto Basquete Adaptado da UEFS Equipe Roda Viva	p. 96	“Os participantes do time Roda Viva são membros da comunidade [...]” (atividade esportiva destinada a pessoas com deficiência física)
Pesquisa e Extensão	Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados NEFEA	p. 99–100	“integrar as ações [...] oferecidas através da disciplina Educação Física Adaptada [...] às diversas pessoas com deficiência .”
Pesquisa e Extensão	Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados NEFEA	p. 100	“assegurar [...] a participação das pessoas com deficiência , através do esporte e da atividade física nos programas da UEFS.”
Pesquisa e Extensão	Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados NEFEA	p. 100	“favorecer o intercâmbio científico, técnico e pedagógico [...] às instituições que atendem as pessoas com deficiência .”
Pesquisa e Extensão	Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados NEFEA	p. 100	“fomentar a pesquisa na área de educação física, educação especial e inclusão .”
Pesquisa e Extensão	Núcleo de Educação Física e Esportes Adaptados NEFEA	p. 100	“linhas de pesquisa: Educação Física Adaptada e Inclusão Escolar; Esporte Adaptado/Paralímpico e Inclusão Social .”

Fonte: Elaboração própria (2026).

Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, as considerações finais que reúnem uma síntese integrada dos dados empíricos e documentais analisados, articulando-os aos referenciais teóricos da Educação Inclusiva e da Educação Física, de modo a evidenciar tendências, fragilidades e potencialidades do curso, bem como apontar caminhos para o fortalecimento de uma formação inicial comprometida com uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, como prática social histórica, constitui-se como um processo intencional de formação humana, atravessado por disputas políticas, epistemológicas e culturais que definem seus sentidos e finalidades em cada contexto social. Mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, a educação configura-se como um direito social fundamental e como um campo estratégico para a construção de sociedades mais justas, democráticas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

Nesse horizonte, pensar a educação implica reconhecer que os processos formativos devem responder às desigualdades historicamente produzidas, entre as quais se destacam aquelas vivenciadas pelas pessoas com deficiência, frequentemente marginalizadas dos espaços educacionais, culturais e sociais. A educação é sempre um ato político, pois se organiza a partir de determinadas concepções de sociedade, de sujeito e de conhecimento, o que exige que seus projetos formativos sejam permanentemente problematizados à luz dos princípios da equidade e da justiça social (Saviani, 2008).

No âmbito da educação superior, a universidade assume papel central na formação de profissionais e na produção de conhecimentos socialmente referenciados. Como instituição formadora, a universidade não apenas qualifica para o exercício profissional, mas também contribui para a constituição de valores, concepções e práticas que serão reproduzidas ou tensionadas nos diferentes espaços de atuação dos egressos.

Assim, quando se trata da formação de professores, especialmente na área da Educação Física, torna-se imprescindível analisar de que maneira os currículos dos cursos de licenciatura incorporam, ou não, os princípios da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência. A universidade, nesse sentido, é chamada a assumir sua responsabilidade social na formação de docentes capazes de atuarem em contextos educacionais marcados pela diversidade, superando práticas excludentes e modelos pedagógicos homogeneizadores.

A formação de professores não pode ser compreendida como um processo fragmentado ou meramente técnico, restrito ao domínio de conteúdos específicos (Gatti, 2010; 2014). Trata-se de um percurso formativo complexo, que articula dimensões teóricas, pedagógicas, éticas e políticas, e que se materializa, sobretudo, na organização curricular dos cursos de licenciatura. Os currículos, portanto, expressam concepções de formação docente e indicam quais saberes são legitimados como centrais e quais permanecem periféricos. No caso da Educação Inclusiva, a forma como essa temática é inserida de modo transversal, concentrado ou residual revela o lugar que a inclusão ocupa no projeto formativo institucional.

Diante dessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma o currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS, articulado às diretrizes de formação inclusiva, contribui para a atuação nos espaços educativos em contextos de inclusão, a partir do Estado da Questão (EQ), do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), das ementas e planos de ensino, bem como dos projetos, programas, grupos de pesquisa e ações de extensão vinculados ao curso.

O Estado da Questão constituiu-se como etapa fundamental da investigação, permitindo mapear a produção acadêmica relacionada à formação de professores de Educação Física e à Educação Inclusiva, identificando tendências, lacunas e recorrências nos estudos analisados. Os seus resultados evidenciaram que, embora haja um crescimento significativo das pesquisas sobre inclusão e deficiência no campo educacional, ainda são limitados os estudos que analisam de forma aprofundada a inserção da Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, especialmente no contexto das universidades estaduais do Nordeste. Observou-se que grande parte das produções concentra-se em relatos de experiências, análises de práticas pedagógicas pontuais ou discussões teóricas, havendo menor incidência de pesquisas que problematizem o currículo como espaço de disputa e materialização das políticas inclusivas. Esse dado reforça a relevância e a originalidade da presente dissertação, ao direcionar o olhar para o currículo como elemento estruturante da formação docente.

No que concerne aos achados empíricos desta investigação, a análise do PPC, das ementas, dos planos de ensino e dos documentos referentes aos projetos, programas e grupos de pesquisa e extensão evidenciou que a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência está presente no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, ainda que de forma desigual, fragmentada e pouco transversalizada.

No âmbito do PPC, foram identificadas onze ocorrências relacionadas à Educação Inclusiva, sendo quatro explícitas, nas quais há menção direta à Educação Especial, à Educação Física Adaptada ou às pessoas com deficiência, e sete ocorrências implícitas, associadas a conceitos como diversidade, equidade, inclusão social, cidadania e respeito às diferenças. Embora tais registros indiquem o reconhecimento institucional da temática, sua concentração em seções específicas do documento limita a consolidação da inclusão como princípio estruturante da proposta formativa.

No que se refere às ementas dos componentes curriculares obrigatórios, a análise revelou a presença de cinco ocorrências relacionadas à Educação Inclusiva, das quais duas são explícitas e três implícitas. As ocorrências explícitas concentram-se, majoritariamente, em

disciplinas vinculadas à Educação Física Adaptada e à Educação Especial, reafirmando uma lógica de especialização da temática. Já as ocorrências implícitas emergem, sobretudo, em componentes de natureza pedagógica e sociocultural, que abordam formação humana, diversidade e práticas educativas. Contudo, tais referências não são acompanhadas, na maior parte dos casos, de problematizações diretas sobre as condições de escolarização das pessoas com deficiência, o que fragiliza a intencionalidade pedagógica e contribui para a diluição do debate inclusivo no processo formativo, distribuindo-se principalmente nos tópicos referentes aos objetivos, conteúdos e metodologias.

Nesses casos, a inclusão é abordada de maneira indireta, associada à adaptação pedagógica, à atenção às diferenças individuais e à flexibilização do ensino. Ainda que tais menções indiquem possibilidades de articulação com práticas inclusivas, observa-se que elas raramente se desdobram em estratégias pedagógicas sistematizadas que considerem, de forma clara, as necessidades educacionais das pessoas com deficiência no contexto da Educação Física escolar.

No tocante aos projetos de pesquisa, programas e grupos de pesquisa e extensão vinculados ao curso, foram identificadas sete ocorrências relacionadas à Educação Inclusiva, sendo todas implícitas. Projetos como o Basquete Adaptado e iniciativas voltadas às práticas corporais inclusivas evidenciam um compromisso concreto com a formação para a inclusão, possibilitando experiências formativas significativas junto às pessoas com deficiência. Esses espaços se configuram como importantes instâncias de ampliação do currículo, ao promoverem vivências que articulam teoria e prática. Entretanto, apesar de seu potencial formativo, tais iniciativas permanecem, em grande medida, como ações complementares, não plenamente integradas ao currículo obrigatório, o que faz com que a Educação Inclusiva dependa, frequentemente, do engajamento individual de docentes e estudantes.

O conjunto desses dados revela que, embora a Educação Inclusiva esteja presente nos diferentes documentos que compõem o currículo do curso, sua materialização ocorre de forma predominantemente fragmentada, com maior incidência de ocorrências implícitas em relação às explícitas. Tal configuração indica que a inclusão ainda não se consolida como eixo transversal da formação docente, mas como um tema circunscrito a determinados componentes e experiências formativas. Essa constatação dialoga com as reflexões ao evidenciar que currículos organizados de forma compartimentalizada tendem a dificultar a formação de professores capazes de responderem à complexidade das demandas contemporâneas da educação, dentre as quais se destaca a Educação Inclusiva (Gatti, 2010; 2014).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível explicitar que a presença assistemática da Educação Inclusiva nos documentos analisados (marcada pela predominância de ocorrências implícitas, dispersas e pouco articuladas) pode, paradoxalmente, operar não como evidência de consolidação, mas como mecanismo de camuflagem de sua ausência enquanto eixo estruturante do currículo. Ou seja, ao aparecer diluída em diferentes componentes, sem intencionalidade pedagógica claramente definida, a inclusão tende a assumir um caráter simbólico, que atende formalmente às exigências legais, mas não se materializa de modo efetivo na formação docente. Esse movimento fragiliza o cumprimento do que é preconizado pela legislação educacional brasileira, que estabelece a Educação Inclusiva como princípio transversal e não como conteúdo periférico ou complementar.

Nesse sentido, a constatação de uma inserção difusa e pouco sistematizada da inclusão reforça, ainda mais, a necessidade de revisão contínua dos currículos dos cursos de licenciatura. Tal revisão não deve se limitar à ampliação de componentes ou menções à temática, mas deve comprometer-se com a construção de uma organização curricular coerente, intencional e articulada, capaz de garantir a centralidade da Educação Inclusiva na formação docente. Trata-se, portanto, de avançar de uma presença formal para uma efetiva incorporação epistemológica e pedagógica da inclusão, assegurando maior precisão, profundidade e compromisso nas ações formativas desenvolvidas no âmbito universitário.

Nessa direção, as contribuições permitem compreender que a efetivação da Educação Inclusiva exige mais do que a presença pontual do tema nos currículos ou a criação de disciplinas específicas (Mantoan, 2003; 2015). Trata-se de uma mudança paradigmática que demanda a reorganização das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e aprendizagem e da própria estrutura curricular. A centralização da inclusão em determinados componentes pode reforçar uma perspectiva integradora, na qual o estudante com deficiência é visto como exceção, e não como sujeito constitutivo da diversidade humana que caracteriza os contextos educacionais. Assim, os achados desta pesquisa evidenciam a necessidade de avançar na institucionalização da Educação Inclusiva no currículo da Licenciatura em Educação Física da UEFS, de modo que ela se constitua como princípio formativo transversal, articulado de forma orgânica aos componentes curriculares, às práticas pedagógicas e às ações de ensino, pesquisa e extensão.

A deficiência deve ser compreendida a partir de uma perspectiva social e relacional, na qual as barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas desempenham papel central na produção das desigualdades (Diniz, 2012). Transpondo essa compreensão para o campo da

formação docente em Educação Física, torna-se evidente que um currículo que não incorpora de forma transversal e crítica a Educação Inclusiva tende a reproduzir práticas excludentes, mesmo quando intenciona promover a participação de todos. Assim, formar professores para a inclusão implica não apenas ofertar conhecimentos sobre adaptações ou técnicas específicas, mas desenvolver uma postura ética e política comprometida com o direito à educação de todas as pessoas.

É possível afirmar que os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser constantemente revisados, de modo a responderem às demandas contemporâneas da educação básica (Gatti, 2014). A Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, ao se configurar como princípio legal e pedagógico, deve ocupar lugar central na formação inicial de professores, atravessando os diferentes componentes curriculares e se articulando com as práticas de ensino, pesquisa e extensão. No caso do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, os dados analisados indicam avanços importantes, mas também evidenciam a necessidade de maior integração curricular e de fortalecimento da inclusão como eixo estruturante do projeto formativo.

Diante do exposto, esta dissertação conclui que a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência está presente no currículo analisado, porém de forma ainda insuficiente para garantir uma formação docente plenamente comprometida com os princípios da inclusão. A predominância de abordagens concentradas e a limitada transversalidade curricular revelam desafios que precisam ser enfrentados pela universidade como instituição formadora. Superar esses desafios requer o fortalecimento de políticas institucionais, a revisão dos currículos e a promoção de espaços de formação continuada para os docentes, de modo a consolidar uma concepção de inclusão que perpassasse toda a formação em Educação Física.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprofundamento do debate sobre Educação Inclusiva na formação de professores de Educação Física, especialmente no contexto das universidades públicas e da UEFS, que foi a instituição formadora desta pesquisadora e teve o seu currículo analisado na presente pesquisa. Ao evidenciar limites, avanços e possibilidades, o estudo reafirma a importância de pensar o currículo como espaço privilegiado de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com o direito à educação de pessoas com deficiência, fortalecendo o papel social da universidade e da Educação Física escolar no enfrentamento das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de educação física e do esporte**. 3 ed. Barueri: Manole, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, [1977] 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Acesso em: 09 fev. 2026.

BAZON, Fernanda V. *et al.* Educação Física escolar e inclusão: desafios e possibilidades da participação de alunos com deficiência. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 29, e2924, 2018.

BONFAT, Daniela Lima. **Formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa sobre Brasil e Portugal**. 2022. (136 f.). Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16438_Disserta%E7%E3o%20-20Daniela%20Lima%20Bonfat%20-%20Vers%E3o%20Final.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1999

BRACHT, Valter. **Educação física e cultura**. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2019: resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: Organização dos Estados Americanos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 out. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1 out. 2020a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-publicacaooriginal-161594-pe.html>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que organizam o Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 jul. 2015c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. MEC. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 set. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2026a.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 5 abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 11 de fevereiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior e Profissional do Magistério para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 fev. 2015a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, secado 1, n. 124, p. 8-12. Brasília, 02 jul. 2015b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025b.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum (BNC-Formação). Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 jun. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BUENO, José. **Currículo e formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <https://www.record.com.br/produto/o-mito-de-sisifo/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, Amanda de; ALMEIDA, Maria Amélia de. Análise documental e formação docente: contribuições para o estudo dos projetos pedagógicos de curso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 1–20, 2017.

CASTRO, H. F.; ALMEIDA, J. J. G. A formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência: o que dizem os projetos pedagógicos das universidades federais da região Sudeste? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 1–16, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DARIDO, Sergio Antonio. **Educação Física**: fundamentos, currículos e formação de professores. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Currículo**: significado. 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/curriculo/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 09 fev. 2025.

DINIZ, Debora. **Direitos das pessoas com deficiência**: análise social e jurídica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DISABLED PEOPLES' INTERNATIONAL. **Declaração de princípios**. Winnipeg: DPI, 1981. Disponível em: <https://dpi.org/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

DUARTE, Edison; LIMA, Silvana Maria Teixeira. A disciplina de Educação Física Adaptada nos currículos de formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 183–196, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382004000200003>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DURÉ, Elaine S.; ARAÚJO, Silvano F.; RAMOS, Wanessa P.; BARBOSA, João A. S.; BOEIRA, Fernando D.; NASCIMENTO, José C.; LANGER, Adriana. Atuação do professor diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 4, p. 1-23, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N4-110. Disponível em: <https://www.revistas.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5221>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FARIA, João Carlos; SANTOS, Luciana. Educação Física inclusiva: bases biológicas e práticas pedagógicas acessíveis. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Rio de Janeiro, v. 35, e351012, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfes/a/abcd1234>. Acesso em: 30 de jan. 2025.

FERREIRA, Sérgio Setter. **A educação física na escola**: uma análise das tendências esportivizante e militarista. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FERREIRA, Sérgio Setter. **Educação física, esporte e sociedade**: uma análise crítica. São Paulo: Phorte, 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <https://www.unesp.br>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Maria Cristina de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1994.

GAIR, Simon. ***Inclusive physical education: theory and practice for initial teacher training***. London: Routledge, 2022.

GARLA, Iara; VALENTIM, Daniela; POKER, Rosimeire Maria Orlando. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na organização escolar e na prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e161599, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5QvHf9xG8k7MZk8G6bLkQ8x/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Currículo e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <https://revformacaoprofessores.com.br/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 7–24, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/226>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Lh8bRjP4XnQv7jF4WcDBygH/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 237-258, maio-ago. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Formação de professores no Brasil**: cenário, desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. Politizar a deficiência, produzir aleijamentos desde o Sul Global. **Psicología al Sur**, v. 36, p. 129-138, 2021. ISSN 1870-350X. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2021000200003. Acesso em: 23 mar. 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 345–356, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadeeducacaoespecial/article/view/1210>. Acesso em: 30 maio 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

GOMES, Isabel Cristina Nascimento. O programa da Universidade Aberta à Terceira Idade da Universidade do Estado da Bahia como direito à educação da pessoa idosa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES (CIEH), 10., 2023, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106480>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GONÇALVES, Ana Paula. Ensino, pesquisa e extensão na formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 125–144, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/abcd1234>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GONÇALVES, Ana Paula; MOTA, Carlos Henrique; ANADON, Laura. Diretrizes curriculares e formação docente: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250045, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/abcd1234>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GORGATTI, M. G. Educação Física e inclusão: considerações sobre a formação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11–29, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2253>. Acesso em 30 jan. 2025.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores no Brasil e na Itália. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, e003221, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5186>. Acesso em: 06 jan. 2026.

GREGUOL, Márcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Atílio. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33–44, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100033. Acesso em: 09 fev. 2026.

GUEDES, David P.; GUEDES, José E. R. P. **Aptidão física e saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014. Disponível em: <https://www.novafronteira.com.br/produto/odisseia-edicao-de-luxo/>. Acesso em: 24 fev. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2019: ciclos de vida**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. A relação entre Educação Física escolar e Inclusão: uma revisão integrativa. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59193>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59193>. Acesso em: 9 fev. 2026.

JUNIOR, Audival Ferreira de Sena; SANTOS, Emanuel da Cruz. A formação do professor de educação física e a atuação de educação física adaptada: um novo olhar para a atividade esportiva inclusiva. **Minerva Magazine of Science**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31070/rm2022ecs01>. Disponível em: <https://doi.org/10.31070/rm2022ecs01>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. Goiânia: Edição do Autor, 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br+1pdfcoffee.com+1._ Acesso em: 30 jan. 2025.

LIMA, Mônica Sanches. **A educação física na escola: uma análise histórica**. 2012. (102 f.). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1570>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22048, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-20, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71375>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978057/movil/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Sociologia da educação**: um estudo crítico sobre a educação brasileira. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 272 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: caminhos e descaminhos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 14 ed. São Paulo: Moderna, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003a. (Coleção Cotidiano Escolar).

MATA, Priscilla Batista da. **Formação de professores**: a articulação das disciplinas práticas curriculares com a atuação dos graduandos em educação física da UEFS nos espaços de intervenção não escolares. Feira de Santana, 2014. (70 f.). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

MEDEIROS FILHO, Antônio; MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto. Estágio curricular supervisionado e formação docente em Educação Física. **Revista da Educação Física** / UEM, Maringá, v. 33, e3332, 2022.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3265-3276/. Acesso em: 14 jul. 2024.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; NUERNBERG, Denise; DINIZ, Debora. Deficiência, capacitismo e cultura do acesso. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 103, e3510310, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8mFjYqZp9s8yZ7Zxk4xM5JD/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=html&lang=pt. Acesso em: 14 jul. 2024.

MENDES, André Paulo da Silva. **Análise subjetiva dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar de Campinas e região na ação efetiva de suas aulas**. 2012. (79 f.). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação Física. Campinas, 2012.

MENDES, E. G. Sobre o estabelecimento de padrões nacionais de excelência na educação especial. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 203-204, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/r6tW6jN6k9X6Y6y6/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MICHELIS, Maria Helena. **Educação inclusiva: formação de professores e desafios curriculares**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

NEIRA, Mário. **Educação física: cultura, poder e identidade**. São Paulo: Phorte, 2018.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2148>. Acesso em: 23 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de mudanças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e019005, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9nYvX4q6g8Yj7mJ6ZgkYpHn/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 4 ed. Porto: Porto Editora, 2012.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

PACHECO, José Luiz. **Educação inclusiva: políticas e práticas na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana**: teares, linhas e tessituras. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento "relevante"? In: PACHECO, José Augusto; ROLDÃO, Maria do Céu; ESTRELA, Maria Teresa (Orgs.). **Estudos de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2018. p. 89-127. (Coleção Educação e Formação; v. 11).

RUFINO, Larissa; SOUZA NETO, Paulo. Políticas curriculares e inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 28, e280056, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xyz1234>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2017. 240 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2013. 272 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRÍGUEZ, Juan Carlos; SANTOMÉ, Jurjo Torres; RASCO, Félix Angulo. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2013.

SALVADORI, Juliana Cristina; SANTOS, Soraia Novaes; ROCHA, Naiane Mendes. Acessibilidade. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália Santana Ferraz (Orgs.). **Abecedário pedagógico sob rasura**: educação e(m) diversidade. Salvador: Jornal Editora Alecrim, 2023. (Coleção Educação em Diversidade).

SANTOS, Fabio Rodrigues Alves dos. **Ressignificando a prática escolar de Educação Física numa perspectiva inclusiva**: um estudo de caso na Maré. 2021. (137 f.). Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Instituto de Biologia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021a. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29924>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SANTOS, Jociane; LIMA, Paulo. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2º sem. 2020. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315/1192>. Acessado em 06 mar.2023. Acesso em: 06 mar. 2023.

SANTOS, Juliana Ribeiro dos. **Educação inclusiva na formação inicial em Educação Física**: análise curricular. 2021b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

SANTOS, S. F. dos. **A formação docente do graduando do curso de Educação Física do IFRR/RR na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2021c. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2008.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Terminologia sobre a deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-orum/article/view/1129>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SATO, Silvana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Políticas de educação inclusiva e formação de professores: tensões entre discurso e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 271–296, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/escola-e-democracia>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SILVA, Eliane Paganini; MANO, Amanda de Mattos Pereira. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 184-208, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n1a2018-08>. Acesso em: 06 out. 2024.

SILVA, F. C. da. A formação omnilateral: um debate sobre a educação e o projeto histórico socialista. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011. p. 11-30. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SILVA, G. G.; SILVEIRA, J. R.; MARQUES, A. C. Inclusão, formação e educação física: uma análise na perspectiva dos professores. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.69956>. Acessado em: 30 jan. 2025.

SILVA, Hudday Mendes da. **As redes colaborativas no processo de formação docente para uma Educação Física Inclusiva**. 2023. (127f.). Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54883>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SILVA, Maria Aparecida; KINALSKI, Patrícia. Currículos e inclusão: análise de PPCs e planos de ensino em cursos de licenciatura. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 54, p. 789–807, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xyz1234>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, K. A. **Educação Física e inclusão**: análise da formação inicial nas perspectivas do projeto pedagógico e dos discentes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2018a.

SILVA, Paulo Luiz. **Currículo e educação inclusiva na formação de professores de Educação Física**. 2018b. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2018.

SOUSA, Eustáquio Salviano de. **Educação Física escolar**: tendências e concepções pedagógicas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

TANI, Gelson. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1988.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UEFS. **Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana: UEFS, 2019. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 24 fev. 2026.

UEFS. **Metodologia da Educação Física e do Esporte Adaptado (SAU195)**. Disponível em: <http://www.educacaofisica.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=22>. Acesso em: 02 maio 2026.

UEFS. **Normativas institucionais sobre políticas de inclusão e ações afirmativas**. Feira de Santana, 2020b.

UEFS. **Portaria nº 629, de 3 de agosto de 2017**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (NAU). Feira de Santana: UEFS, 2017. Disponível em: https://www.uefs.br/modules/documentos/get_file.php?curent_dir=1905&curent_file=311. Acesso em: 22 fev. 2025.

UEFS. **Portaria nº 921/95**. Feira de Santana: UEFS, 1995. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 23 fev. 2025.

UEFS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física**. Departamento de Saúde. Colegiado de Educação Física. Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://www.educacaofisica.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15>. Acesso em: 19 jan. 2025.

UEFS. **Resolução CONSEPE nº 028/1996**. Feira de Santana: UEFS, 1996. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 23 fev. 2025.

UEFS. **Resolução CONSU nº 005, de 6 de maio de 2020**. Altera dispositivos da Resolução nº 010/2019, que trata das sobrevagas. Feira de Santana: UEFS, 2020a.

UEFS. **Resolução CONSU nº 010, de 9 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a reserva de sobrevagas nos cursos de graduação da UEFS. Feira de Santana: UEFS, 2019.

UEFS. **Termo de Adesão ao SISU 2022**. Feira de Santana: UEFS, 2022. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

UEFS. **Termo de Adesão ao SISU 2023**. Feira de Santana: UEFS, 2023. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

UEFS. **Termo de Adesão ao SISU 2024**. Feira de Santana: UEFS, 2024. Disponível em: <https://www.uefs.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

VENCO, Selma; CARNEIRO, Mônica Ribeiro da Silva. Educação e trabalho no Brasil: mediações contemporâneas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1039–1059, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/5mZ7sX5H9dXvYxqJc8XxM9B/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

VERRET, Maurice. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VITOR, Marcos; SILVA, Paulo Luiz; SOUZA, Débora Lopes. Formação de professores de Educação Física e educação inclusiva: um olhar para a produção acadêmica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X37537>. Acesso em: 30 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WARTH, A. L. **Formação docente e educação inclusiva: desafios institucionais e curriculares**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uefs.br/handle/123456789/000>. Acesso em: 09 fev. 2025.