

Diversidade e inclusão na formação inicial de professores de educação física: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos

Diversity and inclusion in initial physical education teacher education: an analysis based on course pedagogical projects

Diversidad e inclusión en la formación inicial de profesores de educación física: un análisis a partir de los proyectos pedagógicos de los cursos

Felipe dos Santos Rodrigues 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, Brasil.

felipe.rodrigues1@arapiraca.ufal.br

Marcos Antonio Eleutério Silva 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, Brasil.

marcoseleuterio@famed.ufal.br

Bruno Cleiton Macedo do Carmo 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, Brasil.

bruno.cleiton.macedo@gmail.com

Recebido em 16 de abril de 2026

Aprovado em 03 de setembro de 2026

Publicado em 09 de setembro de 2026

RESUMO

A crescente centralidade da diversidade e da inclusão nas políticas educacionais brasileiras tem tensionado a formação inicial de professores, exigindo currículos comprometidos com a equidade e a justiça social. Nesse contexto, este estudo analisa como essas temáticas são contempladas nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Educação Física no estado de Alagoas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental. O universo investigado compreendeu 28 cursos de Licenciatura em Educação Física existentes no estado, dos quais 22 tiveram seus Projetos Pedagógicos de Cursos analisados. Os documentos foram obtidos por meio de acesso público ou mediante solicitações oficiais às instituições de ensino superior e ao Ministério da Educação. A matriz analítica adotada considerou cinco eixos: (i) Ancoragem normativo-política da formação para a diversidade e inclusão; (ii) Estruturação curricular da diversidade e inclusão; (iii) Densidade formativa e distribuição temporal da inclusão no currículo; (iv) Perfil formativo e competências

profissionais para a atuação inclusiva; e (v) Abrangência e interseccionalidade dos marcadores sociais da diversidade. Os resultados indicam que, embora os Projetos Pedagógicos de Cursos apresentem ampla referência aos marcos legais da inclusão, tais menções possuem caráter predominantemente declarativo e baixa articulação com práticas formativas. Observa-se a centralidade da deficiência como principal eixo da inclusão, enquanto marcadores como gênero, raça, etnia, religião e classe social aparecem de forma marginal e fragmentada. Conclui-se que a diversidade é incorporada de maneira limitada nos currículos analisados, evidenciando a necessidade de fortalecer abordagens transversais, interseccionais e críticas na formação inicial em Educação Física.

Palavras-chave: Educação superior; Licenciatura; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The increasing centrality of diversity and inclusion in Brazilian educational policies has challenged initial teacher education, requiring curricula committed to equity and social justice. In this context, this study analyzes how these themes are addressed in the Pedagogical Projects of Physical Education Teacher Education Programs in the state of Alagoas. This is a qualitative study of a documentary nature. The investigated universe comprised 28 Physical Education teacher education programs in the state, of which 22 had their Pedagogical Projects analyzed. The documents were obtained through public access or via official requests to higher education institutions and the Ministry of Education. The analytical framework considered five axes: (i) normative-political anchoring of teacher education for diversity and inclusion; (ii) curricular structuring of diversity and inclusion; (iii) formative density and temporal distribution of inclusion within the curriculum; (iv) graduate profile and professional competencies for inclusive practice; and (v) scope and intersectionality of social markers of diversity. The results indicate that, although the Pedagogical Projects broadly reference the legal frameworks of inclusion, such mentions are predominantly declarative and weakly articulated with formative practices. Disability emerges as the central axis of inclusion, while markers such as gender, race, ethnicity, religion, and social class appear in a marginal and fragmented manner. It is concluded that diversity is incorporated in a limited way within the analyzed curricula, highlighting the need to strengthen transversal, intersectional, and critical approaches in initial Physical Education teacher education.

Keywords: Higher education; Teacher education; School inclusion.

RESUMEN

La creciente centralidad de la diversidad y la inclusión en las políticas educativas brasileñas ha tensionado la formación inicial del profesorado, exigiendo currículos

comprometidos con la equidad y la justicia social. En este contexto, el presente estudio analiza cómo estas temáticas son abordadas en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Licenciatura en Educación Física en el estado de Alagoas. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental. El universo investigado comprendió 28 cursos de Licenciatura en Educación Física existentes en el estado, de los cuales 22 tuvieron sus Proyectos Pedagógicos analizados. Los documentos fueron obtenidos mediante acceso público o a través de solicitudes oficiales a las instituciones de educación superior y al Ministerio de Educación. La matriz analítica adoptada consideró cinco ejes: (i) anclaje normativo-político de la formación para la diversidad y la inclusión; (ii) estructuración curricular de la diversidad y la inclusión; (iii) densidad formativa y distribución temporal de la inclusión en el currículo; (iv) perfil formativo y competencias profesionales para la actuación inclusiva; y (v) alcance e interseccionalidad de los marcadores sociales de la diversidad. Los resultados indican que, aunque los Proyectos Pedagógicos presentan una amplia referencia a los marcos legales de la inclusión, tales menciones poseen un carácter predominantemente declarativo y una débil articulación con las prácticas formativas. Se observa la centralidad de la discapacidad como principal eje de la inclusión, mientras que marcadores como género, raza, etnia, religión y clase social aparecen de forma marginal y fragmentada. Se concluye que la diversidad es incorporada de manera limitada en los currículos analizados, evidenciando la necesidad de fortalecer enfoques transversales, interseccionales y críticos en la formación inicial del profesorado en Educación Física.

Palabras clave: Educación superior; Formación del profesorado; Inclusión escolar.

Introdução

A formação inicial de professores é etapa estruturante do desenvolvimento profissional docente, pois organiza e problematiza saberes teóricos, práticos e ético-políticos indispensáveis ao trabalho pedagógico (Ridolfi *et al.*, 2025). É nesse período que se constituem identidades profissionais, repertórios metodológicos e compromissos públicos com a escola básica, articulando pesquisa, ensino e extensão (Tardif, 2018). Tal formação não pode restringir-se a uma preparação tecnicista voltada ao como fazer, mas precisa sustentar um *ethos* reflexivo e socialmente comprometido, capaz de orientar escolhas pedagógicas contextualizadas e eticamente responsáveis (Gatti, 2010).

Na Educação Física escolar, essa necessidade torna-se ainda mais evidente. Historicamente, a área foi marcada pelo predomínio de perspectivas tecnicistas, centradas na performance, na mensuração de índices e na padronização dos corpos, produzindo práticas seletivas e excludentes (Bracht, 1999). Esse modelo, porém, vem sendo tensionado por abordagens que colocam no centro a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, o reconhecimento das diferenças e a valorização da participação (Guérios; Trentin, 2025). Nessa perspectiva, a formação inicial precisa

preparar futuros docentes para planejar experiências corporais significativas, diversificar metodologias e promover processos de ensino que assegurem oportunidades de aprendizagem para todos.

A diversidade, nesse sentido, constitui eixo central da inclusão. Não se trata de um tema adicional, mas de um princípio pedagógico que reconhece como diferentes marcadores sociais como deficiência, raça, etnia, gênero, sexualidade, religião e classe social estruturaram desigualdades e demandam práticas educativas críticas e responsivas (Maldonado; Neira, 2022a; Uchôa; Chacon, 2022). Uma Educação Física comprometida com a diversidade organiza seus conteúdos, estratégias e critérios avaliativos de forma a garantir que cada estudante possa participar, aprender e ressignificar sua experiência corporal (Cenci; Vila Bôas; Damiani, 2016; Gomes, 2003; Louro, 1997).

Para que isso se concretize, a formação docente deve estabelecer a inclusão como princípio estruturante de seu horizonte formativo. Nesse contexto, diferentes marcos legais, em distintas esferas, reafirmam a diversidade e a inclusão como fundamentos essenciais para a formação de professores. Se, por um lado, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), reforçam o direito de todos à educação, por outro, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015a) destaca a articulação entre ciência, pedagogia e cultura, preparando docentes para a equidade, enquanto a Resolução CNE/CES nº 6/2018 (Brasil, 2018) estabelece que os cursos de Educação Física assegurem a apropriação crítica da cultura corporal e a atuação em contextos diversos.

A inclusão, contudo, só se concretiza quando traduzida em práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões da diversidade (Oliveira; Pilatti, 2023; Uchôa; Chacon, 2022). Para estudantes com deficiência, isso significa eliminar barreiras físicas e atitudinais, utilizar recursos de apoio e adaptar tarefas de forma a garantir participação plena. No campo das relações étnico-raciais, implica combater o racismo estrutural e incluir referências culturais afro-brasileiras e indígenas nas práticas corporais (Silveira; Alviano Júnior, 2022; Gomes, 2002). Em questões de gênero e sexualidade, demanda superar estereótipos e a heteronormatividade, promovendo ambientes coeducativos e acolhedores (Moraes; Dias; Oliveira, 2023; Louro, 1997).

Assim como, o respeito à diversidade religiosa requer sensibilidade diante de manifestações de fé, ritos e restrições, assegurando alternativas pedagógicas que não comprometam a participação (Mello; Rigoni, 2026; Silva *et al.*, 2023). Já no que diz respeito à classe social, cabe ao professor reconhecer as desigualdades materiais que limitam o acesso a espaços e recursos, planejando atividades que não penalizem os estudantes com menos condições objetivas (Martins; Vasquez; Mion, 2023; Maldonado; Neira, 2022b). Na Educação Física, que trabalha diretamente com o corpo, essas dimensões ganham contornos particulares, pois a disciplina pode tanto reproduzir estigmas quanto constituir-se em espaço privilegiado de valorização das diferenças (Rigoni, 2008, 2013).

É nesse ponto que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) assumem relevância estratégica. Mais do que documentos administrativos, os PPCs expressam a identidade formativa dos cursos de licenciatura e materializam concepções de educação, sociedade e corpo (Carmo; Fumes, 2020). São neles que se definem perfil do egresso, competências a desenvolver, organização curricular e modos de articulação entre teoria e prática. Quando comprometidos com a diversidade, os PPCs garantem que temas como inclusão, direitos humanos e equidade estejam não apenas presentes nas ementas, mas transversalizados nas práticas de estágio, extensão e avaliação. Assim, analisar esses documentos é fundamental para compreender como as instituições de ensino superior vêm respondendo às demandas legais e sociais por uma formação docente crítica e inclusiva (Veiga, 1998).

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a temática da diversidade e da inclusão é contemplada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física oferecidos no estado de Alagoas, buscando identificar o grau de alinhamento desses documentos às diretrizes legais, às políticas públicas e às demandas sociais contemporâneas.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e documental. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por permitir a interpretação de significados atribuídos a fenômenos sociais, priorizando a análise crítica em lugar da quantificação (Minayo, 2006). A pesquisa documental, por sua vez, mostrou-se pertinente por ter como base o exame de materiais institucionais e oficiais, possibilitando a compreensão de como concepções pedagógicas e políticas se materializam em documentos (Sousa; Santos, 2020).

O universo da investigação abrangeu todos os cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados no estado de Alagoas, em instituições públicas e privadas, tanto na modalidade presencial quanto a distância. A identificação desses cursos ocorreu por meio de consulta ao sistema e-MEC, realizada em julho de 2025, utilizando o recurso de busca avançada. Nessa etapa, delimitou-se o curso: Educação Física; a unidade federativa: Alagoas; e o grau acadêmico: Licenciatura. A partir dessa busca, foi possível mapear informações como dependência administrativa, modalidade de ensino e ano de criação, o que contribuiu para a caracterização do conjunto de cursos investigados.

O levantamento dos PPCs foi realizado em diferentes etapas. Inicialmente, buscou-se o documento nos portais institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES). Nos casos em que não havia acesso público, foram estabelecidos contatos diretos com as coordenações de curso, via e-mail institucional ou aplicativos de mensagens. Em algumas situações, tornou-se necessário formalizar a solicitação junto às próprias IES e, posteriormente, ao Ministério da Educação (MEC). Assim, o corpus final foi composto pelos PPCs obtidos por meio de acesso público ou enviados oficialmente pelas instituições ou pelo MEC.

Foram considerados para análise os cursos que atendiam aos seguintes

critérios: (i) serem licenciaturas em Educação Física em funcionamento no estado de Alagoas; (ii) estarem devidamente regularizados no sistema e-MEC; (iii) terem PPCs disponíveis em site institucional ou fornecidos mediante contato com a coordenação do curso ou pelo MEC; e (iv) estarem em atividade no momento da realização da pesquisa.

A análise dos documentos foi realizada por meio da análise temática, técnica que busca identificar, organizar e interpretar padrões de sentido em um conjunto de dados qualitativos (Dias; Mishima, 2023; Braun; Clark., 2006). Por sua flexibilidade, a análise temática tem sido amplamente utilizada em pesquisas nas áreas de educação e ciências humanas, permitindo que categorias e temas sejam construídos de modo sistemático a partir de critérios previamente definidos. Neste estudo, optou-se pela lógica dedutiva, ou seja, os temas foram orientados por parâmetros estabelecidos antes do exame dos documentos, a partir do referencial teórico e dos objetivos da investigação (Dias; Mishima, 2023; Braun; Clark, 2006).

Para orientar a leitura e a categorização, elaborou-se uma matriz de análise que serviu como guia para a identificação dos conteúdos nos PPCs. Essa matriz contemplou cinco parâmetros: (i) Ancoragem normativo-política da formação para a diversidade e inclusão; (ii) Estruturação curricular da diversidade e inclusão; (iii) Densidade formativa e distribuição temporal da inclusão no currículo; (iv) Perfil formativo e competências profissionais para a atuação inclusiva; e (v) Abrangência e interseccionalidade dos marcadores sociais da diversidade como: deficiência, raça/etnia, gênero, sexualidade e religião.

O processo de análise contou, ainda, com o apoio da inteligência artificial generativa ChatGPT-5 versão pro, utilizada como ferramenta auxiliar na organização preliminar dos dados e na identificação de recorrências textuais nos documentos. O uso da IA mostrou-se pertinente por ampliar a agilidade na sistematização inicial dos PPCs, favorecendo a unitarização e a comparação entre os documentos, conforme indicam estudos recentes que evidenciam a viabilidade de sua utilização em pesquisas qualitativas (Pereira; Bonin; Soares, 2024; Silva; Paula, 2024). Destaca-se, entretanto, que todo o processo foi supervisionado e revisado pelos pesquisadores, sendo a análise final e a interpretação crítica dos resultados conduzidas pelos próprios autores, assegurando a validade científica, a coerência teórica e a fidedignidade metodológica da investigação. Ademais, foi garantido o respeito aos princípios de integridade da atividade científica, em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664/2024 (Brasil, 2026).

Resultados e discussão

Durante o processo de levantamento de dados, realizado inicialmente em julho de 2025, foram identificados 28 cursos de Licenciatura em Educação Física ativos no estado de Alagoas, conforme registro disponível no sistema e-MEC. Contudo, em nova consulta realizada posteriormente, em outubro de 2025, observou-se uma redução expressiva nesse quantitativo, restando apenas seis cursos em situação de atividade. Essa mudança decorreu da promulgação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025a), que dispõe sobre a oferta de cursos superiores na

modalidade Educação a Distância (EaD) e estabelece restrições à oferta de cursos de licenciatura integralmente EaD, conforme previsto em seu art. 9º, inciso II.

A referida norma foi regulamentada pela Portaria nº 381, de 24 de maio de 2025, do Ministério da Educação (Brasil, 2025b), a qual definiu o procedimento de transição para os cursos impactados, determinando que aqueles enquadrados nas restrições do decreto fossem automaticamente classificados como *em extinção* no sistema e-MEC, no prazo de 90 dias após a publicação do ato. Em função disso, a maioria dos cursos anteriormente identificados, especialmente os ofertados integralmente na modalidade EaD, passou a constar como “em processo de extinção”, mantendo-se ativos apenas até a conclusão das turmas já matriculadas.

Essa reconfiguração normativa tem implicações diretas para o presente estudo. Por um lado, altera o panorama da oferta da Licenciatura em Educação Física no estado de Alagoas, reduzindo significativamente o número de cursos e polos EaD disponíveis. Por outro, revela uma transformação estrutural na política de formação docente, na medida em que o novo marco regulatório busca restringir a expansão do ensino a distância em licenciaturas, enfatizando a importância da prática presencial e da vivência pedagógica direta.

Dessa forma, a análise dos PPCs realizada neste estudo deve ser compreendida sob a perspectiva do contexto político-regulatório em transição. Metodologicamente, optou-se pela inclusão de todos os cursos identificados inicialmente no sistema e-MEC que se encontravam com status “ativo” antes da plena vigência do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 (Brasil, 2025a), e da Portaria nº 381, de 24 de maio de 2025, do Ministério da Educação (Brasil, 2025b). Tal recorte configura uma limitação temporal da pesquisa, mas também representa um registro histórico relevante sobre como os cursos de Educação Física, especialmente aqueles ofertados na modalidade EaD, se estruturavam antes das mudanças normativas.

A análise dos 28 cursos de Licenciatura em Educação Física revelou que, antes da nova política instituída pelo Decreto nº 12.456/2025, a oferta de vagas estava fortemente concentrada na modalidade a distância, com 23 cursos (82,14%), enquanto apenas 5 cursos eram ofertados de forma presencial (17,86%). Essa predominância da EaD refletia a tendência nacional de expansão da formação inicial em licenciaturas, impulsionada pela consolidação dessa modalidade como a principal via de acesso ao ensino superior, especialmente no setor privado.

Embora a EaD seja frequentemente apresentada como instrumento de democratização do acesso e flexibilização da aprendizagem, no Brasil sua expansão se deu sobretudo pela lógica de mercado, com protagonismo das instituições privadas e de grupos empresariais que transformaram a educação superior em espaço privilegiado de acumulação de capital (Santos *et al.*, 2023; Carvalho, 2013; Piolli, 2019). Estudos indicam que mais de 90% das matrículas em EaD encontram-se sob controle de conglomerados privados, que priorizam cursos de baixo custo e curta duração, com alta capacidade de captação de estudantes, especialmente na área de formação de professores (Diniz; Oliveira; Lima, 2021; Giolo, 2018.).

Essa dinâmica, marcada pela financeirização e oligopolização do setor, resulta em tensões significativas para a formação docente. De um lado, amplia-se o acesso

ao ensino superior para camadas da população historicamente excluídas; de outro, emerge o risco da precarização, dado que muitas dessas instituições privilegiam modelos de ensino padronizados e escaláveis, em detrimento de condições formativas consistentes (Quaranta; Pires 2013; Sguissardi, 2008). No caso da Educação Física, os desafios são ainda mais agudos, pois a área exige articulação entre saberes teóricos, pedagógicos e experiências corporais práticas. A ausência ou fragilização dessas vivências no contexto da EaD pode comprometer a constituição de um professor capaz de lidar com a complexidade dos espaços escolares e com as demandas de inclusão e diversidade (Bracht, 2024; Fernandes, *et al.*, 2022).

Outro aspecto relevante identificado é a predominância de cursos criados após 2015. Verificou-se que 16 cursos (57,14%) foram instituídos a partir desse ano, enquanto 12 (42,86%) já existiam anteriormente. Esse movimento acompanha o ciclo de reformas e flexibilizações educacionais ocorrido no período pós-Emenda Constitucional nº 95/2016, que favoreceu a privatização e a expansão da EaD como estratégia de mercado (Piolli, 2019). Nesse contexto, grandes conglomerados nacionais e internacionais intensificaram processos de fusão e aquisição de instituições, ampliando sua presença em diversos estados e reforçando o caráter mercantil e oligopolista do setor educacional (Diniz; Oliveira; Lima, 2021). Tal tendência contribui para o deslocamento da educação da condição de direito social para a de mercadoria, orientada por lógicas de rentabilidade e competitividade.

Quanto ao perfil institucional, verificou-se que a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Física é amplamente dominada por instituições privadas de abrangência nacional, organizadas em redes corporativas com polos distribuídos em diferentes municípios. Dos 28 cursos identificados, 25 (89,3%) estão vinculados a instituições privadas, enquanto apenas 3 (10,7%) são mantidos por instituições públicas. Esse cenário evidencia a forte presença do setor privado na formação inicial em Educação Física em Alagoas, especialmente na modalidade a distância, estruturada por meio de uma lógica de expansão em rede. A presença de polos em 48 dos 102 municípios do estado expressa essa capilaridade territorial, indicando um modelo de oferta descentralizado e amplamente difundido.

Essa configuração se reflete diretamente na distribuição territorial dos cursos. Observa-se que as ofertas presenciais permanecem concentradas em municípios de maior porte, como Maceió e Arapiraca, ao passo que a modalidade a distância se dispersa por diferentes cidades, inclusive em localidades sem tradição universitária consolidada. Tal dinâmica, embora contribua para a ampliação do acesso ao ensino superior, também evidencia estratégias de mercado adotadas pelas instituições privadas, que identificam nessas regiões oportunidades de expansão e rentabilidade (Golçalves, 2024; Carvalho, 2013; Piolli, 2019).

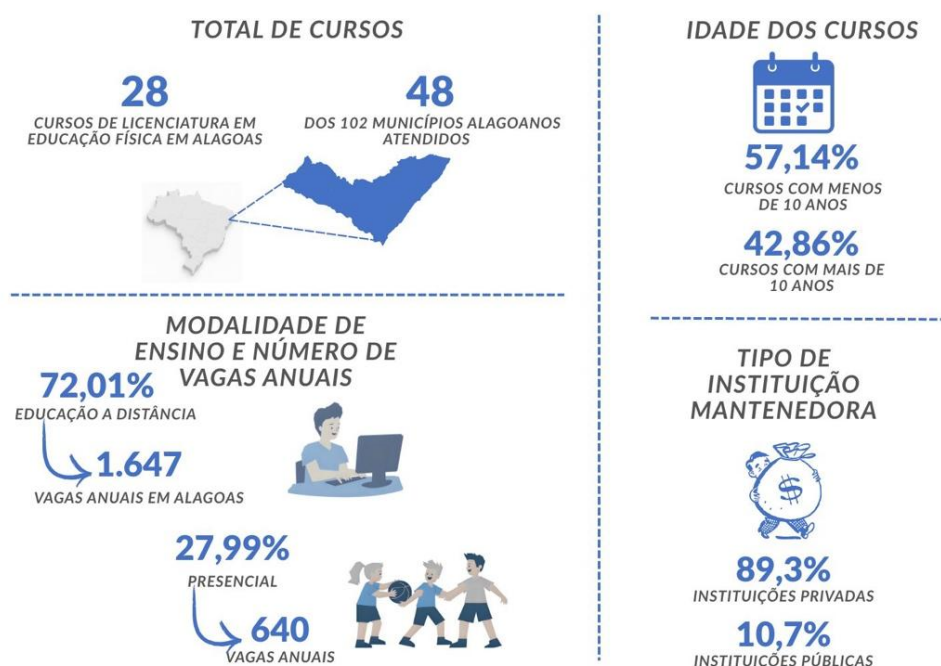
Esse modelo revela estratégias de captação massiva de estudantes, com forte padronização curricular e ênfase em eficiência administrativa (Carvalho, 2013; Piolli, 2019). Ainda que essa lógica amplie a presença territorial dos cursos de licenciatura, reduz a formação a um produto homogêneo, pouco sensível às especificidades culturais e sociais locais, o que compromete a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas, especialmente em uma área como a Educação Física, onde o corpo, a cultura e o território são centrais no processo formativo. O efeito é a

difusão de formações padronizadas, desvinculadas das realidades locais e incapazes de responder de modo crítico às demandas regionais da educação básica.

A análise do quantitativo de vagas confirma essa tendência. Em âmbito nacional, as instituições que atuam em Alagoas disponibilizam 76.083 vagas anuais na modalidade EaD, evidenciando a amplitude de suas redes de polos distribuídas pelo país. No contexto específico do estado, os cursos a distância ofertam 1.647 vagas, distribuídas entre diferentes polos regionais, enquanto os cursos presenciais somam 640 vagas anuais. Esses dados indicam que a modalidade EaD concentra aproximadamente 72% das vagas ofertadas em Alagoas, ao passo que os cursos presenciais representam cerca de 28% do total. Tal configuração reforça a predominância do ensino a distância como principal via de expansão da formação em Educação Física no estado.

Em síntese, os dados do e-MEC, sistematizados na figura 1, demonstram que a formação inicial em Educação Física em Alagoas está profundamente marcada pela expansão da EaD privada, sustentada por uma lógica empresarial de massificação, financeirização e mercantilização da educação superior (Carvalho, 2013; Diniz; Oliveira; Lima, 2021; Piolli, 2019). Essa realidade coloca em questão não apenas a qualidade acadêmica, mas também o sentido social da formação docente, uma vez que o predomínio de modelos padronizados e orientados pelo mercado ameaça a constituição de professores capazes de articular saberes científicos, pedagógicos e corporais em favor de uma prática inclusiva, crítica e socialmente referenciada.

Figura 1 - Infográfico com dados dos 28 cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados no estado de Alagoas em situação “ativo” no e-MEC em julho de 2025.



Fonte: os autores (2025).

Do total de cursos identificados no estado de Alagoas, foi possível obter e analisar 22 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em Educação Física o que corresponde a 78,5% do universo mapeado. O acesso a esses documentos, entretanto, não ocorreu de forma simples: nem todos estavam disponíveis nos sites institucionais e muitas instituições privadas se recusaram a fornecê-los diretamente para a pesquisa.

Diante dessa barreira, parte significativa dos PPCs só pôde ser obtida por meio de solicitação formal ao Ministério da Educação (MEC). Contudo, o órgão informou que disponibilizaria apenas os documentos de cursos com mais de cinco anos de funcionamento, justificando a medida como forma de proteger interesses de caráter comercial das instituições de ensino superior. Conforme resposta oficial do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), acerca do pedido de acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições de ensino superior de Alagoas:

Em atenção à sua manifestação registrada na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.BR), pela qual se solicita acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física no estado de Alagoas, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior esclarece que os processos regulatórios sob a guarda desta SERES dispõem de informações relativas à atividade empresarial de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado obtidas por esta Secretaria no exercício de atividade de regulação da atividade econômica, razão pela qual sua divulgação pode representar vantagem competitiva a outros agentes econômicos se realizada em prazo inferior a 5 anos de sua conclusão, conforme Decreto nº 9.235/2017, em seu art. 102.

Dessa forma, esta Coordenação-Geral defere parcialmente o pedido em comento, visto que, dos 43 cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura) ofertados no estado de Alagoas, apenas 17 podem ter suas informações processuais disponibilizadas, uma vez que os demais processos foram finalizados em prazo inferior a 5 anos. Assim, encaminha-se, em anexo, cópia de 17 Projetos Pedagógicos (PPC) de cursos de graduação em Educação Física (Licenciatura), ofertados em Alagoas.

Com relação aos que não puderam ser disponibilizados, importa mencionar que, segundo o disposto no §1º, art. 99, da Portaria Normativa nº 23/2017, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, manter o registro oficial devidamente atualizado das informações referentes aos cursos ofertados, dentre as quais a íntegra do PPC, da matriz curricular de todos os períodos, duração do curso, requisitos e critérios de avaliação.

No mesmo sentido, o parágrafo único, do art. 102, do Decreto nº 9.235/2017, dispõe que caberá às IES a ampla divulgação de seus atos institucionais, de seus cursos e dos documentos pedagógicos e de interesse dos respectivos estudantes, nos termos do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, e conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, informação pessoal).

Esse processo limitou o universo de análise, mas permitiu reunir um conjunto representativo de documentos em vigor.

A análise desses PPCs é estratégica porque revela como cada instituição organiza sua concepção formativa e como as políticas de diversidade e inclusão se materializam na estrutura curricular da licenciatura em Educação Física. A seguir, são apresentados os resultados organizados nos cinco eixos da matriz categorial: Ancoragem normativo-política da formação para a diversidade e inclusão; Estruturação curricular da diversidade e inclusão; Densidade formativa e distribuição temporal da inclusão no currículo; Perfil formativo e competências profissionais para a atuação inclusiva; e Abrangência e interseccionalidade dos marcadores sociais da diversidade.

Ancoragem normativo-política da formação para a diversidade e inclusão

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em Educação Física evidenciou que a maioria apresenta referências explícitas a legislações e diretrizes nacionais que de alguma maneira defendem uma educação voltada a atender à diversidade numa perspectiva inclusiva. Entre os marcos legais mais citados, destaca-se a LDB (Lei nº 9.394/1996), presente em 20 PPCs (90,9%), confirmando sua centralidade na organização curricular e pedagógica dos cursos. A Constituição Federal de 1988 foi mencionada em 18 PPCs (81,8%), reafirmando o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) apareceu em 17 documentos (77,3%), indicando a incorporação do discurso da inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação na formação inicial docente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) foi identificada em 16 PPCs (72,7%), refletindo o esforço das instituições em atualizar seus currículos conforme as normativas mais recentes sobre acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) foi citado em 15 PPCs (68,2%), evidenciando a preocupação com as metas e diretrizes estratégicas para a educação brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019) foram mencionadas em 16 PPCs (72,7%), demonstrando o alinhamento dos cursos às competências e habilidades requeridas para o exercício da docência. Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 6/2018) foram referenciadas em 18 PPCs (81,8%), o que revela a busca por coerência com as especificidades da área.

Apesar dessa presença formal, observou-se que as legislações são mobilizadas de forma predominantemente declaratória, aparecendo em seções como justificativas institucionais ou perfis do curso, mas sem articulação clara com a estrutura curricular e com as práticas pedagógicas previstas. Esse padrão já foi identificado em um estudo sobre PPCs de licenciaturas, que aponta a tendência de transcrever *ipsis litteris* de trechos normativos, atendendo a uma exigência legal mais do que a um compromisso pedagógico consistente (Carmo; Fumes, 2018). Assim, a legislação opera muitas vezes como referência formal, mas não se converte em orientadora efetiva da

formação inicial.

No caso específico da Educação Física, essa distância entre menção legal e efetivação pedagógica é ainda mais preocupante. Amorim; Gonçalves; Grillo (2024) mostram que os currículos da área frequentemente limitam-se a reconhecer a legislação sem indicar como ela fundamenta a formação para lidar com a diversidade no cotidiano escolar. Tal prática reforça a crítica presente na literatura de que a inclusão aparece nos PPCs mais como obrigação normativa do que como princípio político-pedagógico construído coletivamente e enraizado nas demandas sociais (Sebben, 2024; Sousa, 2025). Em síntese, embora os PPCs de Educação Física em Alagoas reconheçam formalmente os marcos legais da inclusão, ainda carecem de clareza e densidade quanto à sua incorporação prática nos processos formativos.

Estruturação curricular da diversidade e inclusão

Nos PPCs analisados, a inclusão e a diversidade se manifestam de forma mais evidente através da disciplina Atividade Motora Adaptada (AMA), ou equivalentes, dedicada ao estudo das pessoas com deficiência e sua participação nas práticas corporais. Embora seja positivo que os cursos reconheçam a importância do tema, a centralização quase exclusiva em uma única disciplina indica uma abordagem restritiva, que reduz a complexidade da diversidade escolar.

Amorim; Gonçalves; Grillo (2024) demonstram que a AMA, embora necessária, é frequentemente tratada de maneira assistencialista, com foco na adaptação funcional do corpo, sem problematizar as relações sociais e culturais que atravessam a prática pedagógica. Esse modelo limita-se a uma perspectiva corretiva, em que o professor deve adaptar o aluno ao contexto da aula, em vez de transformar a própria organização pedagógica para valorizar a diferença.

Além disso, a análise dos PPCs evidencia que a diversidade raramente é concebida em sentido ampliado. Em sua maioria, os cursos restringem a discussão à deficiência, negligenciando outros marcadores sociais fundamentais, como gênero, raça, etnia, classe social e sexualidade. Essa limitação já havia sido apontada por Reis *et al.* (2022) ao mostrarem que a inclusão, nos currículos de Educação Física, é frequentemente reduzida à dimensão biomédica, sem considerar a complexidade da vida escolar em sociedades desiguais. Sousa (2025) reforça que essa invisibilidade de marcadores sociais no currículo contribui para a reprodução de práticas discriminatórias e reforça a fragmentação do debate sobre diversidade.

Outro aspecto crítico é a ausência de transversalidade. Nos PPCs analisados, as menções à inclusão e à diversidade ficam circunscritas a determinados componentes, sem atravessar o currículo como princípio formativo. Isso significa que discussões sobre diferenças raramente são incorporadas às disciplinas pedagógicas, aos estágios supervisionados ou às práticas de ensino. Como observa Carmo e Fumes (2018) essa forma compartimentalizada faz da inclusão um apêndice curricular, e não um eixo estruturante da formação docente.

No caso da Educação Física, essa limitação assume contornos ainda mais

graves. Por ser uma área diretamente vinculada ao corpo, à cultura e às práticas sociais, a ausência de um tratamento ampliado e transversal da diversidade contribui para a reprodução de estereótipos e exclusões. Sebben (2024) destaca que a disciplina, quando desprovida de uma abordagem crítica, tende a reforçar padrões normativos de desempenho e a marginalizar corpos considerados fora da norma. Assim, sem uma abordagem curricular mais abrangente, os PPCs analisados acabam por fragilizar a preparação dos futuros professores para lidar com contextos escolares heterogêneos e inclusivos.

A análise dos PPCs de Educação Física em Alagoas mostra que, embora existam disciplinas voltadas à inclusão, elas permanecem limitadas em escopo e isoladas no currículo. Falta-lhes articulação com outros componentes formativos e com a totalidade da formação docente, o que impede que a diversidade seja consolidada como princípio pedagógico central da licenciatura.

Densidade formativa e distribuição temporal da inclusão no currículo

Mesmo quando existem disciplinas relacionadas à inclusão, como a Atividade Motora Adaptada, a carga horária destinada a essas temáticas é bastante reduzida em comparação ao conjunto total do curso. Em alguns casos, a inclusão aparece como uma disciplina obrigatória de curta duração; em outros, como optativa ou eletiva, o que fragiliza ainda mais sua relevância no processo formativo.

Esse padrão é recorrente na literatura sobre formação inicial docente a qual argumenta que, apesar dos avanços no reconhecimento da necessidade de discutir inclusão nos currículos, ainda há insuficiência de tempo e espaço formativo para que os licenciandos possam desenvolver conhecimentos sólidos e competências práticas voltadas à diversidade (Venturini, *et al.*, 2025; Oliveira; Pilatti, 2023; Martins, 2012). Amorim, Gonçalves e Grillo (2024) reforçam que, na Educação Física, essa insuficiência curricular compromete a preparação dos futuros professores para enfrentar os desafios da docência em classes heterogêneas, onde a diferença não pode ser tratada como exceção, mas como regra constitutiva do espaço escolar.

Os resultados também dialogam com Picardo, Campos e Ferreira (2024) que identificaram uma tendência dos cursos de licenciatura a oferecer conteúdos sobre inclusão de forma pontual, com cargas horárias reduzidas e muitas vezes fragmentadas em disciplinas isoladas. Esse modelo atende às exigências formais das diretrizes nacionais, mas não garante a imersão necessária para que os futuros professores possam compreender a inclusão como princípio estruturante da prática pedagógica. Em vez de proporcionar uma formação transversal, a distribuição horária restrita tende a reforçar uma visão periférica e instrumental da inclusão.

No contexto da Educação Física, essa limitação torna-se ainda mais evidente. A docência nessa área exige experiências formativas que articulem teoria e prática, incluindo estágios e vivências corporais que permitam experimentar metodologias inclusivas em diferentes contextos escolares. Contudo, a carga horária dedicada ao tema nos PPCs analisados não parece compatível com a complexidade dessa tarefa. Como destacam Reis *et al.* (2022) a ausência de tempo formativo consistente impede

que os licenciandos desenvolvam segurança pedagógica para lidar com a pluralidade de corpos e culturas que encontram no cotidiano escolar.

Assim, os PPCs analisados demonstram que, embora haja algum espaço curricular reservado à inclusão e à diversidade, esse espaço ainda é insuficiente para sustentar uma formação crítica, sólida em todas as esferas do trabalho docente. O resultado é que muitos futuros professores de Educação Física concluem sua formação inicial com contato reduzido e superficial com essas temáticas, o que compromete sua capacidade de planejar e executar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Perfil formativo e competências profissionais para a atuação inclusiva

Os PPCs analisados incluem no perfil do egresso menções ao desenvolvimento de competências ligadas à diversidade, à equidade e à inclusão. Expressões como *atuar em diferentes contextos socioculturais*, *respeitar as diferenças individuais* e *garantir acesso de todos às práticas corporais* aparecem em vários PPCs, refletindo o alinhamento formal às diretrizes nacionais que estabelecem a inclusão como princípio da formação docente.

Entretanto, observou-se que essas competências são apresentadas de maneira ampla e genérica, sem detalhamento sobre como serão efetivamente desenvolvidas no percurso formativo. Em muitos casos, a inclusão é tratada como habilidade abstrata a ser alcançada, sem conexão explícita com disciplinas, estágios supervisionados ou experiências pedagógicas que a sustentem. Essa lacuna entre o discurso declarado e a prática formativa já foi identificada em estudos que analisaram PPCs de licenciaturas em geral (Carmo; Fumes, 2018) e de Educação Física em particular, nos quais constata-se que a inclusão não aparece como competência pedagógica concreta (Amorim; Gonçalves; Grillo, 2024).

Outro aspecto relevante é que as competências inclusivas previstas nos PPCs tendem a apresentar escopo limitado, concentrando-se em poucas dimensões da diversidade. Reis *et al.* (2022) e Sousa (2025) apontam que essa limitação compromete a formação crítica do futuro professor, pois a atuação inclusiva exige não apenas adaptações para alunos com deficiência, mas também sensibilidade para enfrentar desigualdades estruturais que atravessam a escola. No caso da Educação Física, Sebben (2024) reforça que o currículo ainda privilegia padrões normativos de corpo e desempenho, o que pode gerar contradições entre as competências declaradas e as práticas pedagógicas efetivas.

Além disso, autores como Sá *et al.* (2017), Valadares e Lima (2024a, 2024b) destacam que a constituição de competências inclusivas não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, mas deve envolver processos formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica. Essa perspectiva, entretanto, não se faz plenamente presente nos PPCs analisados, que em sua maioria não apresentam estratégias pedagógicas consistentes para desenvolver tais competências nos licenciandos.

os PPCs analisados reconhecem formalmente a importância da inclusão no

perfil do egresso, mas o fazem de forma genérica, restritiva e pouco operacional, sem explicitar como essas competências serão efetivamente construídas ao longo da formação inicial. Esse cenário revela uma lacuna significativa: a inclusão é proclamada como meta, mas não se desdobra em processos curriculares que assegurem a formação de professores aptos a atuar de maneira crítica, reflexiva e comprometida com a diversidade.

Abrangência e interseccionalidade dos marcadores sociais da diversidade

A diversidade, enquanto princípio pedagógico, é mencionada em quase todos os PPCs. Contudo, a forma como diferentes marcadores sociais são contemplados apresenta grande fragilidade e desigualdade. Em geral, como já mencionado, a inclusão é reduzida à dimensão da deficiência, com tímidas ou superficiais menções a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa e questões de classe social. Esse padrão reitera a crítica presente na literatura, segundo a qual os currículos frequentemente reproduzem uma compreensão limitada da diversidade, vinculando-a ao atendimento de estudantes com deficiência e deixando em segundo plano outras dimensões estruturais da desigualdade (Jucá; Maldonado, 2025; Damacena; Soares; Silva, 2017).

No que diz respeito às relações étnico-raciais, observa-se que poucos PPCs incorporam de forma explícita as exigências da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008b), que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Estudos como os de Corsino (2015), Pomin e Café (2020) e Silva *et al.* (2023) reforçam que a Educação Física tem histórico de negligência em relação à pluralidade cultural brasileira, frequentemente reforçando uma matriz eurocêntrica que invisibiliza saberes e práticas negras e indígenas. Nos PPCs analisados, essa ausência é sintomática: quando aparecem, as referências à temática racial surgem em trechos genéricos sobre respeito às diferenças, sem vinculação a conteúdos curriculares concretos, como a capoeira, as danças populares ou outras manifestações da cultura corporal de matriz africana e indígena.

Quanto aos marcadores de gênero e de sexualidade, os PPCs se limitam a declarações normativas de respeito e combate à discriminação, mas sem propor estratégias pedagógicas ou disciplinas que preparem o futuro professor para enfrentar o sexismo, a homofobia e a heteronormatividade no ambiente escolar. Pesquisas como as de Rigoni (2008, 2013) mostram como a religião e a moralidade ainda influenciam o corpo e a participação de meninas em práticas corporais, trazendo implicações diretas para a Educação Física. Da mesma forma, Damacena *et al.* (2017) e Marani *et al.* (2021) argumentam que a ausência de discussões estruturadas sobre gênero e sexualidade nos currículos reforça a reprodução de estereótipos e hierarquias corporais. Nos PPCs dos cursos de Alagoas, esse silêncio institucional perpetua a dificuldade de formar docentes capazes de desconstruir práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

A diversidade religiosa também aparece de forma marginal. Apesar de o Brasil

ser um país laico e multicultural, os PPCs raramente discutem como as crenças religiosas podem interferir na participação dos estudantes em práticas corporais. Pesquisas etnográficas como as de Rigoni (2008, 2013), Silva e Silva (2009) mostram que restrições religiosas, como o uso de vestimentas específicas e a recusa em determinadas atividades, impactam diretamente nas aulas de Educação Física, exigindo do professor mediações pedagógicas sensíveis e respeitosas. A ausência desse debate nos PPCs evidencia uma lacuna importante para a formação de professores aptos a lidar com conflitos entre cultura escolar, corporeidade e religiosidade.

Outro ponto pouco explorado é a classe social como dimensão constitutiva da diversidade. Embora os PPCs mencionem a necessidade de preparar o egresso para atuar em diferentes contextos, não há aprofundamento sobre os impactos das desigualdades socioeconômicas nas condições de acesso e participação dos alunos em práticas corporais. Como defendem Marani *et al.* (2021) reconhecer os atravessamentos de raça, gênero e classe na Educação Física é fundamental para que a disciplina deixe de reproduzir exclusões históricas e se configure como espaço de justiça social.

Diante desse contexto, observa-se que os PPCs analisados incorporam a diversidade de modo periférico e fragmentado, privilegiando a deficiência em detrimento de outros marcadores sociais igualmente fundamentais. Essa limitação compromete a formação de professores de Educação Física preparados para enfrentar os desafios de uma escola pública diversa e plural. A efetivação de uma formação inclusiva exige currículos que articulem raça, gênero, sexualidade, religião e classe social não como anexos, mas como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Considerações finais

A análise dos 22 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Licenciatura em Educação Física em Alagoas evidencia que as legislações e políticas públicas voltadas à diversidade e à inclusão estão amplamente mencionadas nos documentos. No entanto, tais referências aparecem predominantemente de forma declarativa, sem que haja um esforço consistente para traduzi-las em estratégias metodológicas, práticas avaliativas ou experiências concretas de ensino. Essa distância entre o discurso normativo e a prática pedagógica constitui um dos principais desafios identificados, pois compromete a efetivação dos princípios de equidade e justiça social no processo formativo.

No que se refere à temática da deficiência, observa-se avanço significativo, uma vez que muitos PPCs apresentam disciplinas específicas voltadas à Educação Física Inclusiva, em consonância com marcos legais nacionais e internacionais. Essa presença demonstra um movimento de sensibilização institucional e de cumprimento das normativas vigentes. Todavia, os demais marcadores sociais da diversidade, gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social, permanecem em posição secundária, tratados de forma genérica ou diluídos em conteúdos mais amplos, sem a devida atenção. Outro eixo que merece destaque é a organização curricular. Embora a carga

horária destinada às temáticas inclusivas esteja presente, ela tende a concentrar-se em uma única disciplina, configurando um modelo pontual e pouco articulado com o restante da matriz curricular. Essa estrutura dificulta a construção de uma formação longitudinal e transversal, capaz de integrar conteúdos inclusivos ao longo de todo o percurso formativo do futuro professor, desde as disciplinas teóricas até os estágios supervisionados.

No tocante às competências e habilidades esperadas dos egressos, os PPCs indicam a intenção de formar docentes preparados para planejar e adaptar suas práticas pedagógicas à diversidade. Entretanto, na maioria dos casos, essas competências são descritas de forma genérica, sem indicadores concretos de desempenho que orientem sua operacionalização nas práticas formativas. A ausência desse detalhamento pedagógico fragiliza a consolidação de saberes inclusivos e limita a vivência da inclusão no cotidiano acadêmico e profissional.

A análise dos PPCs também revela a necessidade de avançar na perspectiva da interseccionalidade. As desigualdades educacionais não se manifestam isoladamente, mas de forma combinada, atravessando dimensões como deficiência, gênero, raça, classe social e sexualidade. A ausência dessa articulação compromete uma compreensão crítica da diversidade e reduz a potência da formação inicial como espaço de transformação social.

Diante desses achados, algumas recomendações se tornam necessárias: (1) promover a longitudinalidade da formação inclusiva, distribuindo os conteúdos ao longo de todo o curso; (2) detalhar as competências de inclusão em termos operacionais, com indicadores claros de desempenho; (3) fortalecer a interseccionalidade como eixo estruturante da formação; (4) articular legislações e diretrizes a experiências pedagógicas concretas, especialmente nas Práticas como Componente Curricular e nos estágios supervisionados; (5) ampliar a carga horária dedicada à temática inclusiva por meio de módulos, oficinas, projetos integradores e atividades de extensão; e (6) diversificar as temáticas, assegurando a abordagem de diferentes dimensões da diversidade em consonância com as legislações vigentes e com as demandas sociais contemporâneas.

Os resultados apontam que, apesar dos avanços conquistados no campo da inclusão, sobretudo no que diz respeito à atenção às pessoas com deficiência, ainda há um caminho a percorrer para que a diversidade seja contemplada de forma ampla, integrada e crítica. A formação inicial em Educação Física, pela sua natureza de lidar com o corpo e a cultura corporal, possui um potencial privilegiado para fomentar práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Para que esse potencial se concretize, é imprescindível que os projetos pedagógicos ultrapassem o cumprimento formal das normativas e avancem na construção de currículos comprometidos com a equidade, a diversidade e a justiça social.

Referências

AMORIM, Willian Campos; GONÇALVES, Gustavo Henrique; GRILLO, Rogério de Melo. Inclusão e formação inicial docente em Educação Física: uma análise curricular.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

Dialogia, São Paulo, n. 49, p. 1-14 [ou e23711], 2024. DOI: 10.5585/49.2024.23711. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23711>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69–83, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRACHT, Valter. Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil. **Kinesis**, [S. l.], v. 42, n. esp. 2, p. e88105, 2024. DOI: 10.5902/2316546488105. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/88105>. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 6 mar. 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/quest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2018/rces006_18.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define 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. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 381, de 24 de maio de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 12.456/2025 e estabelece normas para a transição dos cursos de graduação EaD em processo de extinção. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-regulacao-supervisao-educacao-superior/PORTARIAMECN381.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>.
Acesso em: 7 nov. 2025

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 6, p. 138-146, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352441954_A_formacao_de_professores_para_a_inclusao_educacional_uma_analise_de_projetos_pedagogicos_de_cursos_de_licenciaturas. Acesso em: 16 abr. 2026.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Projetos Pedagógicos de cursos: abordagem do ciclo de políticas para a compreensão da formação em Educação Especial. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 536–557, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp536-557. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/9771>. Acesso em: 16 abr. 2026.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

CENCI, Adriane; VILAS BÔAS, Daniela Ferreira; DAMIANI, Magda Floriana. The challenge of inclusive education in a Brazilian school: teachers' concerns regarding inclusion. **Research, Society and Development**, v. 2, n. 2, p. 125–145, 2016. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/24>. Acesso em: 31 out. 2025.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da Educação Física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015. DOI: 10.12957/riae.2015.14187. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/14187>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DAMACENA, Carla Adriane Marcelino; SOARES, Emerson de Lima; SILVA, Fabiane Ferreira da. Corpo, gênero, sexualidade, raça e etnia nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 783-806, 2017. DOI: 10.7867/1809-0354.2017v12n3p783-806. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5571>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023. DOI: 10.12957/sustinere.2023.71828. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/71828>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-24 [ou id25658], 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352021000300103. Acesso em: 16 abr. 2026.

FERNANDES, *et. al.* A prática como componente curricular nos cursos de Educação Física em EAD: implicações na formação inicial. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e48911427412, 2022. DOI: [10.33448/rsd-v11i4.27412](https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27412). Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/27412>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82465>. Acesso em: 7 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 10, p. 37–49, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 31 out. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GONÇALVES, Patrick da Silveira. Resistindo em tempos de Educação S/A: o modelo pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância de uma instituição comunitária do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 12, p. e026002, 2024. DOI: [10.20396/riesup.v12i00.8675539](https://doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8675539). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8675539>. Acesso em: 16 abr. 2026.

GUÉRIOS, Juliana.; TRENTIN, Valéria Becher. Formação continuada em Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: percepções dos professores sobre o conceito de inclusão. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 11, p. e19796, 2025. DOI:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

10.54033/cadpedv22n11-127. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19796>. Acesso em: 16 abr. 2026.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. Marcadores socioculturais, interseccionalidade e Educação Física Escolar: premissas de um currículo crítico-libertador no ensino médio integrado dos institutos federais. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 12, n. n. 2, p. 812–837, 2025. DOI: 10.14295/de.v12i2.16931. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16931>. Acesso em: 16 abr. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/quacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf. Acesso em: 5 nov. 2025.

MALDONADO, Daniel Teixeira e NEIRA, Marcos Garcia. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022a. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.35786/16451384.v22.1866>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Práticas corporais, justiça social e Educação Física: análise das experiências de docentes da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022b. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e85863. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85863>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MARANI, Vitor Hugo *et al.* Gênero, sexualidade e raça nos estudos culturais físicos: experiências formativas na educação física brasileira. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 58, p. 55-68, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5500>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 27, p. 1–8, 2023. DOI: 10.12820/rbafs.27e0285. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14986>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

MELLO, Camilla Maria; RIGONI, Ana Carolina Capellini. Religião na escola: percepções de professores de Educação Física e desafios para a perspectiva decolonial. **ARACÊ**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e11832, 2026. DOI: [10.56238/arev8n1-110](https://doi.org/10.56238/arev8n1-110). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11832>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MORAES, Bruna Caroline Soares Lopes; DIAS, Juliana Rocha Adelino; OLIVEIRA, Rogério Cruz de. As narrativas de gênero na Educação Física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8dVTp5WRPgHHyfFpRzVbrnk/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

OLIVEIRA, Adriane Dall'acqua de; PILATTI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 359–375, 2023. DOI: [10.30681/rep.v14i2.10673](https://doi.org/10.30681/rep.v14i2.10673). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10673>. Acesso em: 16 abr. 2026.

PEREIRA, Ana Lúcia; BONIN, Carlos Alberto; SOARES, Carlos Eduardo Krassinski. Utilizando a Inteligência Artificial como apoio na análise de conteúdo: algumas considerações. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 258-282, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/cpp/article/view/17444>. Acesso em: 16 abr. 2026.

PICARDO, Leonor; CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José Pedro. Percepciones de los profesores universitarios sobre la formación inicial de los profesores de educación física desde una perspectiva integradora en Mozambique (Perceptions of university professors on the initial training of physical education teachers from an inclusive perspective in Mozambique). **Retos**, [S. l.], v. 60, p. 119–128, 2024. DOI: [10.47197/retos.v60.108646](https://doi.org/10.47197/retos.v60.108646). Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/108646>. Acesso em: 16 apr. 2026.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000100017. Acesso em: 16 abr. 2026.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

e74127, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020.e74127. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e74127>. Acesso em: 16 abr. 2026.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236119>. Acesso em: 16 abr. 2026.

REIS, Lucas do Nascimento *et al.* Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação Física: a formação de professores nas universidades públicas do sudeste brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, Ensenada, v. 24, n. 1, p. e204, 2022. DOI: 10.24215/23142561e204. Disponível em: https://www.scielo.org/ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612022000100204&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2026.

RIDOLFI, Luiz Fernando; *et al.* Fundamentos dos saberes docentes na formação de professores: aproximações entre Tardif, Pimenta e Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 11, p. 9693–9707, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22716. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22716>. Acesso em: 16 abr. 2026.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Corpos na escola**: (des)compassos entre a educação física e a religião. 2013. 175 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/909964>. Acesso em: 16 abr. 2026.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a Educação Física escolar. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/433103>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de *et al.* O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8792>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTOS, Adelcio Machado dos *et al.* Educação a distância para formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 2318-2333, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9983>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

SEBBEN, Thiago Felipe. **A formação de professores de Educação Física para a Diversidade Cultural**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_24905855cb1e90389f0e82c0649d08af. Acesso em: 16 abr. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SILVA, Alvaro Carvalho Dias *et al.* Educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista RECIMA21**, v. 4, n. 9, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i9.4143>. Acesso em: 5 nov. 2025.

SILVA, José Edmilson da; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Educação física, folclore e religião: relações e interferências. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 555-567, 4. trim. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6323>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Maria Juliana Farias; PAULA, Marlúbia Corrêa de. Perspectivas da inteligência artificial como ferramenta de apoio para análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 12, n. 30, p. 1-17 [ou inserir número exato de páginas, se aplicável, visto que não consta diretamente nos metadados gerais da página], 2024. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/727>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Paula Cristina da Costa *et al.* O silenciamento da capoeira e o racismo religioso nas aulas de Educação Física escolar (Parte I). **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2023. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2632>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219419, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100402&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 abr. 2026. Epub 23-Fev-2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19419.003>.

SOUSA, Adão Rodrigues de. Políticas Curriculares e a Invisibilidade da Questão de Gênero na Formação Inicial em Educação Física. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e4125013, 2025. DOI: 10.30681/faed.v41i1.13877.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/13877>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 5 nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues.; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 15 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 5 nov. 2025.

VALADARES, Aila Oliveira; LIMA, Tatiana P. Pinto de. Gênero e sexualidade na formação de professores de Educação Física: um estudo bibliográfico (1997-2021). **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. e-rte331202458 [ou p. 1-24], 2024b. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.69650. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/69650>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VALADARES, Aila Oliveira; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Gênero e sexualidade na formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana: o que nos dizem os currículos. **Perspectiva**, Florianópolis, 2024a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384375388_Genero_e_sexualidade_na_formacao_de_professores_de_educacao_fisica_da_Universidade_Estadual_de_Feira_de_Santana_o_que_nos_dizem_os_curriculos. Acesso em: 16 abr. 2026.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 31 out. 2025.

VENTURINI, Naissa da Costa *et al.* Formação inicial de professores e a realidade da sala de aula: um descompasso histórico. **Cuadernos de Educación y**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644496292>

Desarrollo, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e8085, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-110.
Disponível em:
<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8085>. Acesso em:
16 abr. 2026.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).