

UMA FAVELADA NA UNIVERSIDADE: reflexões sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva

A FAVELADA AT UNIVERSITY: reflections on teacher education ‘in and for’ the inclusive perspective

UNA FAVELADA EN LA UNIVERSIDAD: reflexiones sobre la formación docente ‘en y para’ la perspectiva inclusiva

Hanlley de Sousa Ribeiro – UFRJ - ORCID ¹ 0009-0000-8759-9076
Michele Pereira de Souza da Fonseca – UFRJ - ORCID ² 0000-0003-0355-2524

Resumo: Este artigo objetivou refletir e problematizar os processos de inclusão/exclusão experienciados por uma estudante favelada em formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física. As reflexões construídas foram embasadas em um conceito amplo, dialético, processual, infindável e interseccional de inclusão (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Collins; Bilge, 2021), além de se apoiarem nas elaborações sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021). Por meio de Escrivências (Evaristo, 2020) e narrativas autobiográficas sobre a formação docente da primeira autora (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011), as experiências formativas foram entrelaçadas aos marcadores sociais da diferença que a compõem, bem como seus atravessamentos inclusivos/excludentes. Através das experiências socializadas neste estudo, constrói-se compreensões que consideram que as relações entre favelas, escola e formação docente são entremeadas por tensões de acesso, permanência, violência, pertencimento e políticas públicas. Evidenciou-se que a perspectiva inclusiva permeou diferentes dimensões da formação inicial da autora, seja quando esta foi considerada em suas singularidades na formação, seja quando situações excludentes experienciadas foram ressignificadas para a ação docente na escola. Conclui-se que a form(ação) docente materializada em programas e projetos desenvolvidos na escola pública situada na favela de origem da autora, potencializou processos formativos mais humanizados e inclusivos para todas as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Formação docente; Perspectiva inclusiva; Favela.

Abstract: This article aimed to reflect on and problematize the processes of inclusion and exclusion experienced by a favela student during her initial education in a Physical Education degree program. The reflections were based on a broad, dialectical, processual, ongoing, and intersectional concept of inclusion (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Collins; Bilge, 2021), as well as on theoretical elaborations

about teacher education in and for an inclusive perspective (Fonseca, 2021). Through *Escrivências* (Evaristo, 2020) and autobiographical narratives about the first author's teacher education journey (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011), her formative experiences were interwoven with the social markers of difference that shape her identity and with the inclusive/exclusionary crossings she faced. Through the experiences shared in this study, understandings are built that consider the relationships between favelas, school, and teacher training to be intertwined with tensions of access, permanence, violence, belonging, and public policies. It became evident that the inclusive perspective permeated different dimensions of her initial education, whether through the consideration of her singularities during the process or through the resignification of exclusionary situations she experienced, which informed her teaching practice at school. The study concludes that teacher education, materialized through programs and projects developed at the public school located in the author's favela of origin, fostered more humanized and inclusive formative processes for everyone involved.

Keywords: Teacher education; Inclusive perspective; Favela.

Resumen: El objetivo de este artículo fue reflexionar y problematizar los procesos de inclusión y exclusión vividos por una estudiante de una favela durante su formación inicial en la carrera de Licenciatura en Educación Física. Las reflexiones se basaron en un concepto amplio, dialéctico, procesual, interminable e interseccional de inclusión (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009; Collins; Bilge, 2021), además de apoyarse en las elaboraciones teóricas sobre la formación docente en y para la perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021). A través de las *Escrivências* (Evaristo, 2020) y de narrativas autobiográficas de la primera autora sobre su trayectoria formativa docente (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011), las experiencias formativas se entrelazaron con los marcadores sociales de la diferencia que la constituyen, así como con los cruces inclusivos/excluyentes que atravesó. A través de las experiencias compartidas en este estudio, se construyen comprensiones que consideran que las relaciones entre favelas, escuela y formación docente están entrelazadas por tensiones de acceso, permanencia, violencia, pertenencia y políticas públicas. Se evidenció que la perspectiva inclusiva permeó diferentes dimensiones de su formación inicial, tanto cuando se consideraron sus singularidades en el proceso formativo como cuando las situaciones de exclusión vividas fueron resignificadas en su práctica docente escolar. Se concluye que la formación docente, materializada en programas y proyectos desarrollados en la escuela pública ubicada en la favela de origen de la autora, fomentó procesos formativos más humanizados e inclusivos para todas las personas involucradas.

Palabras clave: Formación docente; Perspectiva inclusiva; Favela.

REFLEXÕES INICIAIS

Ao idealizarmos mudanças em nossa realidade, percebemos que estas acontecem primeiramente dentro de nós. Formas de pensar, formas de observar, formas de ler, formas

de agir. Tudo isto impacta as pessoas e as estruturas que nos cercam, mas, antes disso, se realizam na ação de atentarmos: como nós somos quem somos? Antes de qualquer modificação se concretizar, é efetivada previamente nas nossas percepções e ações. É assim que temos seguido.

Este texto é uma articulação entre orientanda e orientadora, mas que narra, em primeira pessoa, a trajetória desta primeira enquanto professora em formação do curso de Licenciatura em Educação Física, vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Antes de me apresentar como professora, preciso, sobretudo, socializar os marcadores sociais da diferença que me atravessam.

Eu, Hanlley, sou uma mulher, bissexual, negra, não-retinta, tenho um cabelo crespo que é raspado nas laterais e que está pintado atualmente de vermelho marsala. Sou moradora da Cidade Alta, uma das favelas que compõem um complexo popular na zona da Leopoldina no Rio de Janeiro, e, quando cito tal popularização, não falo sobre os conflitos negativos que aqui acontecem.

Quando referencio a Cidade Alta – ou CDA para os íntimos – enquanto um local conhecido, me atento a evidenciar um dos bailes funks mais famosos dos anos 2010 que aqui aconteciam, ou até mesmo socializar as rodas culturais, os bailes de carnaval, cursos de refrigeração, de manuseio de alimentos e outras tantas ações construídas pelos(as) moradores(as). Para além das opiniões elitistas das pessoas que não frequentam/conhecem as favelas, os eventos citados acima beneficiam os(as) favelados(as)¹ em diferentes esferas. Mas sobre isto nós vamos conversar mais à frente.

Para a escrita deste texto, bem como para nossa atuação docente e científica, articulamos produções de diferentes autores e autoras tais como Sawaia (2022), Booth e Ainscow (2012), Santos, Fonseca e Melo (2009), Collins e Bilge (2021). Posto isso, embasamo-nos em um conceito de inclusão que é amplo, dialético, processual, infundável e interseccional. Este conceito considera os marcadores sociais da diferença para além da

¹ Utilizamos o termo favelado/favelada para nos referir às pessoas que residem em diferentes favelas, ressignificando simbolicamente o uso pejorativo historicamente atribuído ao termo.

deficiência, como racialidade, territorialidade, regionalidade, gênero, sexualidade, aspectos geracionais, etnia e outros. Sendo atravessada por parte desses marcadores em intersecção, movemo-nos nessa narrativa através também desses múltiplos entrelaçamentos.

Essa articulação não se apoia em uma perspectiva romantizada e/ou ingênua de inclusão, mas “em um movimento processual, dinâmico, dialético e sem fim justo porque vivemos em um modelo de sociedade que ainda não permite que a inclusão impere o tempo todo” (Fonseca, 2023, p. 7). Já as intersecções nos permitem compreender as complexidades que compõem os indivíduos a partir de uma perspectiva que não encaixa cada marcador social da diferença em um espaço distinto do outro, mas entende seus entrelaçamentos na constituição de cada pessoa (Collins; Bilge, 2021).

É importante ressaltar que a partir dos marcadores sociais da diferença os indivíduos podem vivenciar situações de inclusão ou exclusão a depender dos contextos políticos, sociais e econômicos a que estão expostos (Fonseca; Brito, 2022). Sendo assim, eu, por exemplo, posso experienciar situações de inclusão ou exclusão em razão de minha racialidade, do meu gênero, da minha sexualidade, ou da minha territorialidade. Estes podem ser fatores inclusivos ou excludentes, pois dependem das condições estruturais para além do que está posto: o marcador em si. Isso não significa que um marcador em específico me gerará processos sempre inclusivos, ou sempre excludentes. Por isso acreditamos no caráter dialético e infundável do conceito de inclusão/exclusão, visto que as relações entre estes não são estáticas, mas dinâmicas (Sawaia, 2022).

Nessa mesma direção, defendemos um olhar que perceba a diferença como riqueza para a aprendizagem (Fonseca, 2014) e vantagem pedagógica (Candau, 2020), considerando seu uso potencial em uma educação democrática e entendendo-a não como sinônimo de desigualdade, mas como aspecto inerente à toda existência humana sem prerrogativa de negação (Kaufman, 2017).

Assim, nos embasamos também em reflexões acerca da formação docente na e para perspectiva inclusiva. Este conceito nos desloca em direção às percepções sobre a formação que temos construído, pois além de propor uma formação de professores e professoras para atuar com as diferenças de seus(suas) estudantes em um futuro

profissional, também redireciona essa formação atentando-se ao licenciando e à licencianda, percebendo se estes e estas estão sendo considerados(as) em suas diferenças e singularidades ainda na graduação (Fonseca, 2021). Ou seja, cabe perguntar a mim mesma: estou sendo somente formada para lidar com estudantes favelados(as), negros(as), mulheres, de diferentes sexualidades, ou, sendo atravessada por estes mesmos marcadores, sou uma estudante considerada na minha formação inicial?

Deste modo, meus atravessamentos de racialidade ou territorialidade poderiam ser utilizados para refletir sobre processos históricos que ocorreram no Rio de Janeiro e que se desdobram até a atualidade, como a mudança dos meus ascendentes que moravam na Favela da Praia do Pinto, no Leblon, e foram removidos para o Conjunto Habitacional da Cidade Alta no ano de 1969, durante a Ditadura Militar. Paralelamente, o diálogo entre os marcadores que me compõem e os atravessamentos que constituem uma outra pessoa poderiam contribuir para a compreensão de vastos desdobramentos, uma vez que a mobilização de múltiplas experiências por lentes distintas originaria leituras de mundo potencializadas pela diferença. Atentando-nos a isto já se percebe que há inúmeras possibilidades, e veja que estou falando apenas de uma estudante – que sou eu. Imagine em uma turma composta por trinta pessoas?

Ao mencionar tais caminhos, relembro de momentos em que fui considerada na minha formação inicial através dos saberes e inscrições que carrego comigo em razão de atravessamentos interseccionais. Ainda assim, também mobilizo possíveis caminhos refletindo sobre espaços em que as constituições que me tornam singular neste mundo foram desconsideradas, mesmo quando estas se relacionavam inteiramente com assuntos pertinentes à formação de professores(as), como didática, legislação, educação e outros. Pensar sobre esses aspectos nos levam a um lugar de construir também o que pode ser redirecionado quando estivermos na posição de docente sendo protagonista de uma ação para a perspectiva inclusiva.

Pensar a formação docente na e para perspectiva inclusiva se articula à noção de form(ação) que tem sido construída pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), o qual faço parte. Inspiradas em Zeichner (2010) e Nóvoa (2022) quando propõem pensar sobre o terceiro

espaço e a casa comum, a ideia de form(ação) se constrói na indissociabilidade entre a formação e a ação docente considerando a perspectiva inclusiva, entendendo a dinâmica de retroalimentação entre estes dois espaços (Fonseca; Silva; Santos, 2025).

A form(ação) entende o processo formativo enquanto um conjunto de experiências que emergem através da ação docente, bem como a ação docente que se materializa durante o processo formativo. Não existe uma ordem hierárquica entre os dois, pois ambos acontecem a todo momento através de um ciclo de construção-reconstrução-ressignificação sem fim que se articula aos processos de inclusão/exclusão nos âmbitos educacionais. Além disso, estes movimentos se perpetuam por meio da ideia de uma formação inicial ou continuada que estabeleça diálogos entre a universidade e a escola básica (Fonseca; Silva; Santos, 2025).

Todas as ideias aqui expostas nos ajudarão a atingir o objetivo deste artigo, que é refletir e problematizar os processos de inclusão/exclusão experienciados por uma favelada em formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo (Turato, 2003) que, através das reflexões coletivizadas entre orientanda-orientadora, socializa processos de inclusão/exclusão experienciados na trajetória formativa da professora em formação em evidência.

Nesse sentido, nos apoiamos metodologicamente na Escrivência de Conceição Evaristo, entendendo que as narrativas aqui socializadas estão imbricadas a um processo crítico e reflexivo atrelado à subjetividade da licencianda em questão, uma vez que “escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no mundo” (Evaristo, 2020, p. 53).

A partir dos marcadores sociais da diferença que atravessam a autora em questão - como racialidade, gênero, sexualidade, classe social, territorialidade – baseamo-nos na Escrivência enquanto metodologia dado que esta é uma obra “cuja a autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação assume o seu fazer, o seu

pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p.38).

Assim, os atravessamentos aqui socializados transcrevem a experiência individual de uma favelada constituída por diversos marcadores, e, ao mesmo tempo, traduzem experiências coletivas que constituem a vida de licenciandas(os) que compartilham o espaço universitário com esta primeira. Deste modo, a escrita a ser estabelecida neste texto se move propositalmente na primeira pessoa do singular, bem como na primeira pessoa do plural, pois ao passo que me refiro ao eu, também me refiro ao nós, e vice-versa.

Este artigo se sucede durante o processo de formação inicial da primeira autora em foco. Por este motivo, também nos apoiamos em elaborações sobre a narrativa (auto)biográfica uma vez que esta possibilita a reflexão e ressignificação de experiências na formação docente a partir de seu uso metodológico “como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 373).

DISCUSSÕES FAVELADAS

Ao refletir sobre minha trajetória universitária, faz-se necessário viajarmos alguns anos atrás quando o sonho de adentrar uma universidade se mantinha apenas no desejo de uma jovem trabalhadora de 17 anos.

Recentemente afastada do Atletismo - meu esporte de coração – no fim do Ensino Médio me preparava para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorrido em janeiro de 2021, enquanto o mundo ainda enfrentava uma pandemia sem precedentes. Nesse momento, além de concluir a Educação Básica, iniciava também um percurso trabalhista que muito me permitiu melhorar a qualidade de vida da minha família através do respaldo financeiro alcançado. Contudo, influenciou negativamente aspectos relacionados à saúde mental e à experiência da minha juventude.

Tais fatos interferiram diretamente no meu acesso e permanência no curso de Licenciatura em Educação Física, por diversos motivos. Nos primeiros períodos, o ensino

remoto foi adotado em razão da pandemia de Covid-19, um contexto que impactou negativamente diferentes dimensões da minha vida pessoal, gerando inseguranças, medos e desafios emocionais. Paradoxalmente, o formato remoto também contribuiu, em certa medida, para amenizar barreiras financeiras naquele momento, ao possibilitar que eu continuasse trabalhando e colaborando monetariamente em minha casa.

Contudo, permanecer em atividade laboral durante esse período também se configurou como um fator dificultador em minha formação inicial. Ainda que as aulas fossem oferecidas remotamente, a necessidade de acompanhar atividades síncronas em determinados horários se tornou um grande desafio, sobretudo porque coincidiam com meu expediente profissional. Essa sobreposição de responsabilidades influenciou significativamente meu processo de ensino-aprendizagem, provocando sentimentos de exaustão, sobrecarga e frustração.

Essa experiência evidencia o movimento dialético entre inclusão e exclusão, conforme aponta Sawaia (2022), pois, ainda que o ensino remoto tenha representado uma forma de inclusão acadêmica e econômica para mim, ele também esteve imerso em um cenário de exclusão social, sofrimento coletivo e desigualdade, do qual não posso me dissociar. Ou seja, apresenta-se em uma relação de tensão entre o individual, o coletivo, o inclusivo e o excludente.

Esse panorama complexo explicita a dialética inclusão/exclusão acima refletida. Entender o acesso e permanência ao Ensino Superior como um fato que perpassa minha experiência positiva e negativamente em diferentes sentidos corrobora aos escritos de Sawaia (2022).

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (p.12).

Analisar a composição do momento aqui narrado implica conceber as situações inclusivas/excludentes a partir de perspectivas múltiplas que impossibilitam “limitar-se a um olhar romântico e ingênuo, uma vez que as situações de exclusão que acontecem no

ção da escola refletem e são refletidas por questões que emergem na sociedade” (Fonseca, 2023, p. 7), mas uma concepção ampliada e crítica que nos permite através da problematização da ordem social posta, atuar em direção à mudanças que sejam menos excludentes para todas as pessoas.

Prosseguindo minhas experiências na graduação, cabe contar minha atuação como monitora bolsista da disciplina Fundamentos do Atletismo por mais de dois anos. Estar monitora durante esse tempo permitiu a expansão de horizontes relacionados ao meu conhecimento sobre este esporte, que até então se resumia à técnica e à reprodução de movimentos sistematizados com fins ao rendimento e à competição. Estes aspectos não são menores do que os conhecimentos pedagógicos que adquiri em formação inicial, mas destinam-se a objetivos diferentes na minha vida.

Tais conclusões nos remetem à Tardif (2014) quando o autor menciona a pluralidade do saber docente, que combina fatores distintos para originar a ação pedagógica. Deste modo, a importância do Atletismo para meu caminhar na Licenciatura em Educação Física se faz inegável, contudo, ressignificar esta experiência para a atuação docente exigiu desprender-me da herança competitivista e voltada à técnica, reconfigurando minha prática docente enquanto monitora ao contribuir para a formação de estudantes do primeiro período do curso e também com a minha formação profissional.

Durante o momento acima narrado, questões ainda permeavam minha incorporação à cultura da profissão docente (Nóvoa, 2022). Integrante do projeto de extensão Iniciação e Difusão do Esporte Orientação (IDEO), o envolvimento com a extensão universitária não se sucedia do modo como eu almejava. Ainda que imersa no eixo de ensino através da monitoria, as questões socioeconômicas gritavam a todo momento e requeriam minha dedicação a outras formas de adquirir dinheiro, como fazer estágios remunerados e trabalhos informais. Isto limitava minha participação na extensão e na pesquisa.

Ser extensionista do IDEO realizou alguns anseios antigos, como a participação em torneios deste esporte e a tematização deste com estudantes da Educação Básica. Entretanto, as atuações pontuais fora da escola pouco influenciavam minha formação

docente, me causando indagações sobre o que eu realmente estaria fazendo em um curso de formação de professores(as) se eu ainda não me sentia professora.

Vale ressaltar que estas questões se referem à formação docente da primeira autora em questão, entendendo que, para outros(as) colegas tais experiências com este mesmo projeto - ou com outros que possuam propostas semelhantes - tenham sido suficientes para se reconhecer imerso na formação e na ação docente. Assim, entendemos que o caráter multifacetado da formação e da profissão docente também se desdobra nas múltiplas trajetórias possíveis para ser e tornar-se professor(a), revelando conflitos e contradições próprias do percurso singular de cada pessoa.

Atentando ao meu processo de formação, as reflexões aqui tecidas concordam com as ideias de Zeichner (2010) ao pontuar a importância do terceiro espaço, e de Nóvoa (2022) quando menciona a casa comum. Ambas nos direcionam ao rompimento das paredes entre a universidade e a escola básica, propiciando formações que valorizem o entrelaçamento indissociável entre a ação e a formação docente considerando a problematização de processos inclusivos/excludentes (Fonseca; Silva; Santos, 2025).

O panorama antes citado sobre (não)reconhecer-se professora - infelizmente comum na formação de professores(as) (Bisconsini; Oliveira, 2019) - se modificou em 2023, quando adentrei o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Educação Física, fazendo parte do Núcleo Resistência e atuando em uma escola pública da rede municipal, a qual tem meu coração e meu afeto até os dias atuais. Para falar sobre essa etapa da minha vida, é necessário trazer novamente a Cidade Alta, pois tal instituição localiza-se neste complexo de favelas. A Cidade Alta² pode ser divulgada pelas mídias através de um outro nome que nos remete às ideias fascistas e de disputa de território, mas sendo cria³, vou me atentar à minha CDA tal qual ela é.

Ter parte de sua formação em uma instituição na favela onde mora é um privilégio para poucos. Isto porque em paralelo ao Núcleo Resistência, outros núcleos do PIBID -

² Para entender melhor essa organização:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/24/traficantes-usam-pandemia-para-criar-novo-complexo-de-favelas-no-rio-deixam-rastro-de-desaparecidos-e-tentam-impor-religiao.ghml>.

³ O termo “cria” é utilizado pela juventude favelada e periférica para demonstrar pertencimento ao seu local de origem.

Educação Física desenvolviam suas ações em colégios que não refletem a realidade da escola pública, o que potencialmente gera uma perspectiva enviesada da profissão. Em contraponto, a escola parceira me oportunizava vivenciar o ônus e o bônus dessa experiência, já que, posterior ao PIBID, permaneci enquanto extensionista desta mesma instituição através do Projeto de extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI).

Para além da tematização de conteúdos aos quais, enquanto estudante da Educação Básica, não tive acesso — como Funk, Hip Hop, Jogos Africanos, Charme, Tênis, Práticas Corporais Indígenas e Práticas Corporais de Aventura -, estar nesta escola possibilitou que eu me constituísse como a educadora que antes não se identificava no interior da universidade.

Entendo que tais práticas não devem ser vistas como expressões corporais vazias, mas, ao contrário, são compostas por sentidos e significados atravessados por questões sociais emergentes, que se relacionam diretamente com as diferenças, singularidades e complexidades das pessoas envolvidas. Nesse sentido, essas diferenças são entendidas como vantagens pedagógicas (Candau, 2020) a serem valorizadas e potencializadas como riquezas nos processos de ensino-aprendizagem criados através da Educação Física (Fonseca, 2014).

Ao destacar essas tematizações, movemo-nos em direção às reflexões acerca do sentido de ausência que ainda perpassa as elaborações sobre a formação docente na e para perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021). Experiências pregressas em disciplinas tecnicistas, esportivizantes e excludentes, centradas na apropriação de regras e técnicas, em detrimento de uma abordagem mais ampla e sensível ao contexto escolar, tornaram-se evidentes ao revisitar minha trajetória formativa enquanto escrevo esta narrativa. Tais momentos ilustram períodos em que minha formação não se sucedeu na perspectiva inclusiva, uma vez que os saberes, o protagonismo e as singularidades que trago comigo não foram considerados como repertório legítimo para as reflexões construídas nas aulas.

No entanto, as experiências vivenciadas nas ações do LEPIDEFE representaram pontos de virada significativos, contribuindo para a ressignificação dessas vivências excludentes e para a construção de práxis comprometidas com a perspectiva inclusiva.

Foi a partir desse processo que comecei a me (re)pensar enquanto docente, reconhecendo a potência da inclusão não apenas como um princípio teórico, mas como uma ação transformadora.

Voltando à form(ação) docente na escola parceira, a concepção bancária de educação pontuada por Freire (2013a) é comumente baseada na narrativa de um suposto detentor do conhecimento para um ouvinte entendido como mero depósito de saberes. Em contato com estudantes que possuíam mais em comum comigo do que meus colegas universitários, a ação pedagógica na instituição parceira me provocava desde o princípio, porque como “depositar” algo em quem julgo semelhante a mim? Contraditório conceber meus(minhas) estudantes como recipientes vazios pois, se me acho parecida com eles(as), então também me considero um depósito de saberes?

Tais indagações se atrelam às reflexões sobre as instituições inseridas em favelas, que possuem um posicionamento político necessário às variáveis que compõem o cotidiano escolar de estudantes favelados(as) (Diniz, 2022). Ao passo que me deslocava à compreensão desta realidade pela mobilização de lentes distintas em um “contexto perfeito para um pensamento de fluxo livre que nos permite mover além do confinamento restrito de uma ordem social conhecida” (hooks, 2021, p. 43), percebia pouco a pouco as grandes possibilidades de atuação que ser uma favelada e estar com estudantes favelados(as) na nossa favela propiciaria. Afinal, tais lentes múltiplas refletem e são refletidas por um mesmo contexto que origina experiências plurais e heterogêneas em relação à escola, às favelas, e, ainda, observam o mundo por meio de perspectivas distintas e semelhantes ao mesmo tempo.

Nessa reflexão é importante desvelar a perspectiva homogênea, caritativa e/ou espacial que segue centralizando as discussões acadêmicas sobre as favelas (Brum; Benmergui; Gonçalves, 2020), pois ao discutir minha presença favelada em uma escola com favelados(as) na nossa favela, nos alinhamos à concepção simbólica de produção de sentidos, culturas, intelectualidade, arte, musicalidade, política e outras esferas que estão imbricadas à constituição desses lugares e que são protagonizadas pelos indivíduos que nela residem: nós, favelados e faveladas.

Quando nos remetemos às favelas em uma concepção ampliada, é necessário retomarmos os marcadores sociais da diferença que atravessam a construção desses locais, em termos materiais e simbólicos. Sem esquecer o resquício histórico que antecede a formação destas em nosso país (Brum, 2012), resumir as favelas ao marcador de territorialidade é equivocado, visto que essa associação desprezaria articulações interseccionais de racialidade, etnia, gênero, sexualidade e classe social que também compõem as singularidades e complexidades das pessoas faveladas, explicitadas em mapeamentos de larga escala como o Censo Demográfico (Brasil, 2022).

Optamos, nesse sentido, enfatizar a heterogeneidade das favelas entre si e em seus contextos através da pluralidade social, cultural, política, econômica e territorial que as formam. Desse mesmo modo, destacamos os múltiplos marcadores sociais da diferença que atravessam os favelados e as faveladas que compõem esses espaços, tornando, também, cada favela um espaço simbólico e ao mesmo tempo material de atravessamentos interseccionais.

Em uma perspectiva não ingênua, compreendemos os processos excludentes que baseiam o sistema de produção capitalista em vigor e que inevitavelmente influenciam as favelas e suas escolas, ainda que a (re)produção de tais desigualdades venham sendo combatidas cotidianamente pelos indivíduos que atuam nos espaços escolares. Todavia, nos atentar a outros atravessamentos para além da concepção de ausência corrobora à perspectiva inclusiva que temos almejado através de nossas ações individuais e coletivas (Fonseca; Brito, 2022).

Alinhada às ideias de Freire (2013a), imergir em diferentes sentidos na instituição em questão me permitiu apreender o significado da práxis, um movimento de ação e reflexão contínuo que se sucede a cada situação experienciada, traduzidas no conscientizar coletivo junto aos(as) estudantes e colegas de profissão e permeado de tantas significações pessoais, emocionais e psicológicas diante da realidade na qual me insiro enquanto *cria* de favela.

Estas reflexões se materializam em diferentes trabalhos científicos. Tais criações representam o olhar crítico e problematizador sobre ser uma licencianda em atuação na minha favela, uma vez que todos os trabalhos foram/são construídos coletivamente e

horizontalmente, concebendo as pessoas envolvidas em suas singularidades e desconstruindo, assim, concepções assistencialistas e/ou que se atentam às favelas apenas como locais que estão à serviço das pesquisas acadêmicas (Rocha, 2019).

Em consonância com as elaborações acima, construir práticas pedagógicas que convergem, sem uma ordem hierárquica, contribuições para minha formação docente e, ao mesmo tempo, para a formação dos(as) estudantes da Educação Básica, transparece de modo evidente o que acreditamos e defendemos enquanto educação horizontalizada, dialógica (Freire, 2013b) e que valoriza as singularidades de cada um. Seja este(a) estudante da Educação Básica, ou professora em formação.

Nesse sentido, para além de ampliar as possibilidades na Educação Básica com os(as) estudantes através de saberes e práticas historicamente marginalizadas, as materializações na escola parceira também nos permitem identificar que a experiência enquanto professora através do PIBID e da extensão com múltiplos temas e enfoques na escola pública redirecionou minha formação a um olhar sensível distinto daquele impregnado pelas disciplinas curriculares tradicionais.

Estas reflexões nos movem a concluir que tais construções se tornam contribuições em direção a uma formação docente para perspectiva inclusiva, pois consideram as complexidades e pluralidades dos(as) estudantes em evidência. Do mesmo modo, esse processo também se alinha a uma formação docente na perspectiva inclusiva, uma vez que, ao pensar em ações no âmbito curricular, ainda atravessado por concepções higienistas, militaristas e esportivistas, torna-se impossível atuar rumo a processos mais inclusivos sem que eu fosse considerada em minhas singularidades durante o PIBID e o PEFEP.

Ao explicitar o contexto da instituição parceira, faz-se necessário - caso este seja um cenário incomum para você, leitor(a) - que nos transportemos para situações como: interrupção de aulas por tiroteios e operações policiais que podem ocorrer a qualquer momento; realização de atividades remotas devido ao risco de estar presencialmente na escola; redução da carga horária por meio da supressão do recreio, com o objetivo de manter estudantes e profissionais da educação o menor tempo possível expostos a potenciais conflitos armados; entre outras. Tais medidas acarretam, ainda, uma rotina

exaustiva para os(as) docentes, que passam a ter apenas 20 minutos de intervalo entre os turnos. Trata-se, portanto, de um constante estado de alerta e opressão que:

[...] cria uma imagem negativa das escolas públicas nesses territórios, pois elas acabam rotuladas como “escolas de risco”. Ou seja, todas as vezes em que se menciona a localização da escola em uma favela, essa menção vem acompanhada de uma espécie de carimbo que alerta para o perigo de trabalhar naquela instituição. Isso afasta muitos professores e funcionários, pois há o medo de ser atingido pela violência. Há também, em decorrência desse quadro, uma alta rotatividade de profissionais da educação, pois, como consequência da violência, muitos adoececem, pedem licença ou não se adaptam, o que prejudica sobremaneira a continuidade de um trabalho escolar de qualidade (Diniz, 2022, p. 162).

Nesse sentido, a adaptação mencionada pelo autor pode ser entendida como sinônimo da naturalização dos conflitos que ocorrem no dia a dia das diversas favelas existentes. Esse comportamento comumente adotado por favelados e faveladas que, assim como eu, enfrentam tiroteios, operações policiais e violações do direito de ir e vir, se sucede como um meio de seguirmos nossas vidas no trabalho, lazer, educação e em outras esferas para além dos receios que atravessam os nossos contextos.

O apontamento de Diniz sobre os medos que compõem a ação profissional de trabalhadores(as) de escolas inseridas em favelas se faz, portanto, coerente com as leituras e reflexões aqui tecidas. Identificar e potencializar as diferenças no cenário favelado supracitado não corrobora às situações de abuso, coerção e repressão que aqui acontecem, uma vez que compreendemos a diferença não como sinônimo de desigualdade, mas como vantagem pedagógica (Candau, 2020) a ser avivada. Deste modo, entender a diferença como potência não nos exime do compromisso ético e político de lutar pela justiça social e a equidade de direitos entre grupos distintos. Pelo contrário, a diferença, nesse sentido, nos move a criar caminhos outros rumo a uma sociedade processualmente mais inclusiva para todas as pessoas.

Outro fator relevante a ser destacado em relação à minha imersão nessa escola se refere à responsabilidade coletiva de todas as pessoas que compõem os espaços educacionais. Trata-se de uma escola que, mesmo diante de conflitos externos que extrapolam a possibilidade de resolução da gestão escolar, se organiza de modo a construir um ambiente mais inclusivo, a partir de diferentes compreensões do que é

inclusão. Entretanto, tais esforços se veem tensionados pelas pressões burocráticas exercidas por secretarias, coordenadorias e outras instâncias da educação, que frequentemente se apresentam como obstáculos aos processos inclusivos.

Frente a um contexto tão excludente, gestão e profissionais posicionarem-se dessa maneira corrobora aos escritos de Booth e Ainscow (2012), que mencionam que pensar dinâmicas mais inclusivas na escola pressupõe o envolvimento de todas as pessoas direta ou indiretamente participantes dos processos de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Além disso, a atuação da comunidade escolar em questão desenvolve estratégias distintas a fim de tornar o ambiente mais acolhedor, ainda que situações como operações policiais, conflitos armados e constante instabilidade sigam ocorrendo cotidianamente.

Pensar todas essas nuances nos levam a reconhecer determinantes significativos para nossas tomadas de decisão ao longo do caminho. Dentre esses, destaco primeiramente a importância de ter sido bolsista durante três dos quatro anos de formação inicial, ora pela monitoria, ora pelo PIBID, ora pela extensão, ora pela assistência estudantil. Em diferentes eixos da universidade me permiti conhecer, experimentar, errar, tentar, pesquisar, frustrar, apresentar, construir, colaborar, materializar... infinitos infinitivos que não caberiam nessas laudas.

Esses verbos ilustram algo possível por meio de apoios financeiros adquiridos após lutas e mais lutas de pessoas que me antecederam e conquistaram políticas como a Lei nº 12.711, que estabelece ações afirmativas para acesso à instituições de ensino federais (Brasil, 2012), o decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Brasil, 2010a), o decreto nº 7.219, que organiza o PIBID (Brasil, 2010b) e outros incentivos que viabilizam uma permanência mais digna de estudantes atravessados por diversos marcadores sociais da diferença, vivenciando, por vezes, processos excludentes que impedem formações de qualidade.

Em meu caso, a manutenção das bolsas ao longo da formação foi imprescindível para experienciar mais do que disciplinas ou só me sentir pertencente à universidade, mas possibilitou, ainda o acesso a lugares antes inatingíveis na minha condição de celetista, pois, ainda que concluísse a graduação, a inexperiência com a Educação Básica, com o

fazer docente, com a construção de textos e com a apresentação de trabalhos de certo não me formaria como a professora que escreve essa narrativa.

Ao passo que as experiências iam acontecendo, outros aspectos da formação inicial se modificavam gradativamente. A conclusão de disciplinas do curso em questão me fazia perceber que nenhuma experiência curricular foi capaz de ilustrar as múltiplas abordagens e estratégias que podem ser apropriadas e ressignificadas durante nossa atuação docente na escola.

Historicamente influenciada por concepções higienistas, militaristas, esportivistas e com ênfase na aptidão física (Coletivo de Autores, 1992), é possível associar este fato a um contexto comum e prejudicial na formação de professores(as) de Educação Física, uma vez que marcas desse histórico ainda persistem na formação e ação (Fonseca, 2014), como narrei acima.

Tais pistas se evidenciam em minha experiência formativa, visto que ao longo de grande parte das disciplinas a posição de executora de movimentos se evidenciou mais vezes do que a de docente. Além de distanciar múltiplos aspectos e saberes relativos à formação de professores e professoras, o protagonismo pautado em execução e reprodução de movimentos vivenciado por mim e por demais outros licenciandos(as) no curso em questão (Ribeiro, 2024) também se desdobra em oposição a uma formação docente para perspectiva inclusiva. Tendo experienciado disciplinas majoritariamente através do aprendizado sobre mecânica de movimentos, memorização de regras, compreensão de princípios biológicos e desportivos, a atuação profissional que mais faria sentido para alguém que se formou sob estas concepções não é atuar para ações mais inclusivas, uma vez que não foi considerado na graduação.

Em contraponto, através das experiências no PIBID e no PEFEP, a diversificação de conteúdos e a perspectiva colaborativa (Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Silva; Santos, 2023; 2025; Fonseca; Santos; Silva, 2024) contribuíram significativamente para que meu processo de constante formação fosse refletido coletivamente de modo a perceber os inúmeros temas, abordagens, metodologias e avaliações possíveis nas aulas de Educação Física escolar. Em parceria com colegas de profissão e estudantes, a partir

dessas estratégias pedagógicas inclusivas todas as pessoas envolvidas na prática educativa participam horizontalmente e dialogicamente (Freire, 2001).

Contar estas experiências colaborativas no âmbito do PIBID e da extensão perpassam outra reflexão que sigo elaborando dia após dia enquanto professora. Assumindo a existência de alguns principais momentos ao longo da formação e profissão docente, Nóvoa (2022) ressalta a importância da articulação universidade-escola ao longo da formação inicial. O autor também menciona o período de indução profissional através de algumas perspectivas, dentre estas, a relevância do apoio entre professores(as) veteranos(as) e professores(as) recém-formados(as) para a continuação destes(as) últimos na profissão.

Atentando-nos para o eixo de ensino através do PIBID, e para a extensão através das lentes do PEFEPI, percebo que ainda em formação inicial, pessoas específicas foram extremamente relevantes para o meu processo de form(ação). Nesse sentido, cito minha orientadora, a professora supervisora do PIBID e do PEFEPI na escola parceira, diretoras e coordenadoras da instituição, docentes da universidade, colegas de outros projetos e núcleos, mas, sobretudo, menciono as licenciandas veteranas que atuaram junto comigo no período de PIBID e extensão.

Quando cito esta articulação, é necessário contextualizar que ao me referir a um(a) professor(a) em formação como veterano(a) ou novato(a) me atendo aos períodos a serem cursados em consonância com a experiência do(a) licenciando(a) com a prática pedagógica. Os períodos iniciais na Licenciatura em Educação Física da UFRJ são organizados “pela presença majoritária de disciplinas esportivas (...) A partir do 4º período, orienta-se a iniciação às matérias específicas da área da educação” (Ribeiro, 2024, p.10), sendo o Estágio Curricular Obrigatório presente apenas no 6º período.

A partir disto, a organização do currículo sugere que a experiência com a prática docente se inicie a partir da metade do referido curso. Isto nos mobiliza a assumir que as pessoas dos períodos iniciais possuam pouca ou quase nenhuma experiência com a ação docente, pois esta se intensifica ao passo que se avançam os semestres. Minha experiência, portanto, se torna exceção diante dessa organização, uma vez que dos 51

projetos de extensão⁴ da instituição, apenas 6 propõem atuação junto à Educação Física escolar (Reis, 2024).

Durante minha atuação na instituição parceira enquanto licencianda novata, licenciandas veteranas foram extremamente importantes para o meu amadurecimento profissional enquanto docente nas aulas que se sucediam. Estratégias de ensino, descoberta de temas, aproximação entre professora-estudante, resolução de conflitos, e outros aspectos que não se referem somente ao conteúdo em si. Entretanto, abarcaram esferas como o afeto e o diálogo, sendo construídas junto das pessoas que participam do processo de ensino-aprendizagem na escola e viabilizadas pela experiência docente pregressa de professoras em formação de períodos finais do curso.

As reflexões sobre as relações entre licenciandos(as) veteranos(as) e licenciandos(as) novatos(as) corroboram no sentido das possibilidades que esses diálogos em espaços que fomentam a form(ação) docente - como o PIBID e a extensão – podem viabilizar. Este impacto em minha trajetória se revela quando, em minha atuação enquanto licencianda veterana, estive na posição de professora em formação com mais experiências docentes pregressas e contribuí na form(ação) de outros(as) licenciandos(as) novatos(as), retomando o ciclo que outras licenciandas veteranas sucederam comigo.

Tais elaborações nos movem a pensar sobre a ampliação do que Nóvoa (2022) discorre sobre o apoio de professores(as) veteranos(as) para com recém-formados(as). O apoio docente se sucede também na formação inicial - no meu caso através da extensão e do PIBID - na relação entre licencianda veterana e licencianda novata através das experiências coletivas a serem compartilhadas durante a constante form(ação) de ambas.

Por fim, mas não menos importante, é necessário refletirmos nesta Escrivência sobre caminhos outros que se sucederam a partir de todas as experiências já narradas anteriormente. Nesse sentido, ressalto meu envolvimento com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ que objetiva acompanhar o acesso e a permanência de professores(as) em formação com deficiência e/ou necessidades específicas na graduação.

⁴ Informação do SIGA-UFRJ.

Ainda que em uma perspectiva interseccional, o núcleo tem como foco a formação docente em Educação Física de licenciandos(as) atravessados pela deficiência e/ou alguma(s) necessidade(s) específica(s), ou seja, um marcador social da diferença que não faz parte da minha constituição enquanto ser. Tal implicação se familiariza com os meus desdobramentos ao ter sido considerada na perspectiva inclusiva durante a form(ação) docente, o que reverbera um olhar mais atento para a perspectiva inclusiva no processo de form(ação) de um outro indivíduo em suas diferenças e singularidades.

Esta relação entre o na e o para nos insere em uma reflexão sobre a potencialidade evidenciada em form(ações) construídas e orientadas pela perspectiva inclusiva. Ser considerada na formação me move a atuar para a perspectiva inclusiva não só quando os indivíduos envolvidos nesse processo são atravessados por marcadores sociais da diferença que me compõem - como no caso do PIBID e do PEFEPi -, mas também redirecionar minha ação docente para perceber intersecções outras na form(ação) de sujeitos que possuem diferenças e complexidades distintas das minhas.

Nesse sentido, a dialeticidade da formação docente na e para perspectiva inclusiva concerne nos desdobramentos inclusivos/excludentes que nos abarcam, e, também, no reconhecimento destes na formação e ação docente de outras pessoas, pois:

A inclusão, assim como a metáfora da onda, não se encerra no momento da ação, mas segue reverberando em redes de aprendizado e resistência. Os efeitos dessa onda podem ser sutis ou visíveis, imediatos ou a longo prazo, mas jamais inexistentes. Onde quer que ela chegue, que traga reflexões e proposições pedagógicas robustas, responsáveis e comprometidas com o cerne da inclusão: o direito à educação como caminho para transformação social (Fonseca; Silva; Santos, 2025, p. 26).

Estas compreensões são explicitadas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão como fatores indissociáveis da trajetória formativa que aqui se denota. Dar-nos conta disso fortalece nossas form(ações) em direção a uma perspectiva inclusiva que abranja cada vez mais esferas na vida social.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

Encerrando esta narrativa, ressalto que olhar para o meu processo de form(ação) docente perpassa refletir sobre momentos que minha atuação poderia ter se sucedido de outro modo. Isto inclui entender processos excludentes que me atravessaram, bem como criticar equívocos e exageros realizados por mim que possam ter sido excludentes em diferentes dimensões para outras pessoas.

Entender a inclusão como um processo amplo, dialético, infindável e interseccional também se relaciona com as nossas percepções sobre o deslocamento que temos feito em relação a minimização de exclusões de ordem sexista, racista, elitista, classista, capacitista, xenofóbica e outros. Compreender-nos enquanto parte da grande engrenagem capitalista que tem como base a desigualdade entre grupos distintos implica também admitir que os processos de inclusão/exclusão são por vezes protagonizados por nós, seja em sentido inclusivo ou excludente.

Essas experiências evidenciam que a formação docente na e para perspectiva inclusiva não se limita à aquisição de métodos ou ao cumprimento de normativas, mas emerge como um processo vivo, coletivo e profundamente atravessado pelas realidades sociais, políticas e emocionais que compõem o cotidiano escolar. Ao reconhecer as singularidades e as complexidades dos contextos vividos — inclusive aqueles marcados por violências estruturais —, potencializa-se uma prática docente comprometida com a dignidade, a escuta sensível e a valorização de cada sujeito. Assim, a formação na e para perspectiva inclusiva revela-se como uma proposição pedagógica que intenciona ressignificar trajetórias, resistir às lógicas excludentes e afirmar a educação como prática de liberdade.

Ao nos deslocar rumo ao conceito ampliado de inclusão devemos admitir que não existe uma “pessoa inclusiva” ou uma “ação inclusiva” de modo fixo, uma vez que constantemente ressignificamos nossas ações direcionando-as rumo à perspectiva inclusiva, além de entendermos a inclusão/exclusão como movimentos dinâmicos entre si, que só se sucedem em relação um ao outro. Deste modo, nos cabe refletir, criticar e modificar situações excludentes que possamos alcançar em nosso escopo profissional-pessoal, individual-coletivo percebendo não só a estrutura social que nos cerca, mas

atentando-nos também para nossas ações através de um exercício de coerência e humildade como nos ensina Paulo Freire.

Conferir a estas questões uma perspectiva de mudança para com os próximos passos nos move a humanizar e esperançar as relações que se constroem dia após dia tornando-as cada vez mais inclusivas. Refletir o caráter inacabado do processo de inclusão também se alinha ao inacabamento do ser que Freire (2011) menciona. Estas (in)conclusões são fôlegos que nos motivam a continuar atuando rumo a uma sociedade menos desigual para todos(as), reconhecendo-nos como parte desse processo tão grandioso e complexo.

REFERÊNCIAS

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Possibilidades de aproximação do cenário escolar na formação inicial em Educação Física. **Revista de Educação Física**, v. 30, n. 1, p. e-3031, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/42001>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Censo 2022**: Brasil tinha 16,4 milhões de pessoas morando em Favelas e Comunidades Urbanas | Agência de Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41797-censo-2022-brasil-tinha-16-4-milhoes-de-pessoas-morando-em-favelas-e-comunidades-urbanas>. 2022. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Presidência da República. Brasília: 2010b.

BRASIL. **Lei nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Presidência da República. Brasília: 2010a.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas)**. Presidência da República. Brasília: 2012.

BRUM, Mario; BENMERGUI, Leandro; GONÇALVES, Rafael Soares. FAVELAS E PERIFERIAS URBANAS: aspectos do cotidiano popular. **Periferia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 9–15, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55128>. Acesso em: 10 jul. 2025

BRUM, Mario Sergio. **Cidade Alta**: Histórias e memórias da remoção e a construção do estigma de favela num conjunto habitacional. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio Edições, 2012. v. 1. 336p.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p.28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 10 jul. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 1992.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DINIZ, Edson. A escola pública nas favelas diante da violência armada: Efeitos, impasses e alternativas. In: FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira da. (Orgs.). **Educação e favela**: Refletindo sobre antigos e novos desafios. Rio de Janeiro, RJ: Consequência, p. 147-176. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 26-47, 2020.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza (Orgs.). **Educação Física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói, RJ: Intertexto, p. 69-83, 2022. Disponível em: <https://intertextoeditora.com.br/media/uploads/2022/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-Soberania-Popular-Ci%C3%Aancia-e-Vida.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão**: reflexões sobre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luíza Mendes; SILVA, Samara. **Perspectiva Colaborativa**: pensando articulações entre ensino, pesquisa e extensão. In: LEME, Erika Souza; MELO, Cláudia Vianna de. (Org.). Pesquisa e Ensino: diálogos colaborativos. 1ed. Rio de Janeiro: Pedro & João Editores, 2024, v. 1, p. 167-184.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva**: relatos de experiência na Educação Física Escolar. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. v.1. 198p.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva**: um diálogo com os marcadores sociais da diferença na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Editora Sorian, 2025. v.2. 274p.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a educação física escolar: um debate urgente! **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, 15(42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 1ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013a [recurso eletrônico]. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Paulo_Freire_-_Extensao_ou_comunicacao_.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/novosite/wp-content/uploads/2020/03/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013b [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/novosite/wp->

[content/uploads/2020/04/Paulo-Freire-Pedagogia-do-Oprimido.pdf](#). Acesso em: 10 jul. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e direções para mediar a Escola. In: MORAES, Marcia; MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles (Orgs.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora, p. 113-135, 2017.

NÓVOA, António. (Colaboração de Yara Alvim). **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27. n.1. abril, 2011.p.369-386. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

REIS, Yasmin Aparecida Lemos dos. **Potencialidades da extensão universitária enquanto cenário formativo na formação inicial de professores de Educação Física**. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

RIBEIRO, Hanley de Sousa. **Prática pedagógica na formação inicial em educação física: impactos, percepções e perspectivas**. 44p. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

ROCHA, Mariana Machado. A universidade e a favela: hierarquia social e guerra de memórias. **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 93-109, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55638>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 17.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico qualitativa:** construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.

Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Histórico Editorial

Submetido: 16 de Julho de 2025.

Aprovado: 19 de Junho de 2026.

Publicado: 15 de Julho de 2026.

SOBRE AS AUTORAS

¹ **Hanley de Sousa Ribeiro.** Licenciada e Mestranda em Educação Física (UFRJ), Docente I na rede municipal de educação de Itaboraí/RJ. Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE/UFRJ).

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita - Primeira Redação, Revisão e Edição, Investigação, Metodologia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8115194295942248>

E-mail: hanleysr@gmail.com

ORCID: 0009-0000-8759-9076

² **Michele Pereira de Souza da Fonseca.** Doutora e Mestre em Educação (UFRJ), Professora Associada III na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ). Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE/UFRJ).

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita - Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Supervisão, Validação, Visualização.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628782671116228>

E-mail: michelefonseca@eefd.ufrj.br

ORCID: 0000-0003-0355-2524