

# EDUCAÇÃO SEM BOLETO: ASPECTOS POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E SOCIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

*EDUCATION WITHOUT A TICKET  
POLITICAL, PEDAGOGICAL AND SOCIAL ASPECTS IN CONTINUING TEACHER EDUCATION*

 Erika Souza Leme<sup>A</sup>

 Michele Pereira de Souza da Fonseca<sup>B</sup>

 Marta Cardoso Guedes<sup>C</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>C</sup> Secretaria Municipal de Educação (SME), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Recebido em:** 02 Mar. 2024 | **Aceito em:** 03 Ago. 2026

**Correspondência:** Erika Souza Leme ([erikaleme@id.uff.br](mailto:erikaleme@id.uff.br))

## Resumo

O artigo objetiva refletir sobre os impactos da formação continuada de professoras(es) do curso gratuito de pós-graduação lato sensu Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva, desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de narrativas memoriais. Sob a Teoria Crítica da Sociedade, problematiza a formação continuada como direito docente e dever da universidade pública, evidenciando contradições que atravessam essas instituições. Realizou-se uma pesquisa narrativa com estudantes do curso. Os registros, tecidos coletivamente durante as aulas, expressam memórias da educação básica e superior enredadas em movimentos de persistência e resistência, que ecoam na formação e transbordam na profissão em prol da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Universidade Pública; Educação Física. Educação gratuita.

## Abstract

This article aims to reflect on the impacts of the continuing education of teachers participating in the free lato sensu graduate program School Physical Education from an Inclusive Perspective, offered by the Federal University of Rio de Janeiro, based on memorial narratives. Grounded in Critical Theory, it problematizes continuing education as both a teachers' right and a duty of the public university, highlighting the contradictions that permeate these institutions. A narrative inquiry was conducted with Physical Education teachers. The records, collectively constructed during the classes, express memories of basic and higher education intertwined with movements of persistence and resistance that resonate



throughout teacher education and extend into professional practice in support of inclusive education.

**Keywords:** Continuing Teacher Education; Public University; Physical education; Free education.

## Introdução

Vivemos profundas inquietações no cenário político brasileiro, advindas de um projeto neoliberal e fascista que ataca os direitos sociais. O negacionismo científico e a desinformação resvalam sobre a universidade brasileira que lida com poucos recursos públicos e tem sua credibilidade questionada por reacionários. Nesse contexto, o sistema educacional, enquanto parte de um modelo neoliberal de sociedade, se reveste de um discurso democrático e estratégico de progresso. Entretanto, um olhar mais apurado sobre essa tendência revela os interesses do sistema econômico capitalista globalizado, que anseia cada vez mais expandir seu poderio, atendendo aos princípios econômicos mundial e a novos padrões de controle social de subalternização de classes.

Tal constatação ilumina a discussão sobre a complexa relação que se estabelece entre educação, produção material da vida e a barbárie, de modo que as guerras e os graves conflitos sociais abalam o conceito de linearidade no percurso histórico e, desde então, vem acontecendo uma valorização da memória. Conforme Fonseca e Leme (2021, p. 42), “Cada indivíduo rememora suas vivências passadas imersas em uma rede de significações e singularidades, trazendo consigo marcas desse tempo vivido para seu contexto atual–profissional e que, hoje, constituem este/a professor/a e suas subjetividades”.

Assim, em meio aos tensionamentos político-sociais, defendemos a universidade pública, gratuita, universal, laica e também à serviço da formação continuada de professoras(es). Nesse contexto, entende-se que a luta pela manutenção do direito social à educação atravessa a universidade que precisa resistir cotidianamente a projetos antidemocráticos que diminuem e até cerceiam a pluralidade no seu espaço. Na contramão disso, Freire (2019) defende que para o desenvolvimento do trabalho docente, é fundamental que professores se apropriem constantemente dos avanços da ciência e das teorias pedagógicas, a fim de agregar à sua profissão um significativo conhecimento advindo da práxis.

O sentido político da educação, sob a perspectiva crítica, configura-se como um campo teórico-metodológico que tensiona o reducionismo sobre o público e a compreensão da formação restrita à sua dimensão técnico-instrumental (Adorno; Horkheimer, 1980). Diante da impossibilidade de modificar as condições objetivas da sociedade, é preciso pensar nas possibilidades que a mesma engendra. E, nesse sentido, Adorno (1995) defende o *giro para o sujeito*, que diz respeito ao desenvolvimento da autorreflexão crítica, como salientado pelo referido autor, “é necessário dissuadir as pessoas de saírem golpeando sem refletir sobre si

mesmas. A educação só teria algum sentido como educação para uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 106).

Estes são pontos fulcrais que sustentam nossa análise sobre a inclusão como um conceito amplo, dialético, processual, infundável e interseccional (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Collins; Bilge, 2021, Fonseca, 2024), operacionalizando a defesa da educação inclusiva, como propalado pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 7), "no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas". Tal orientação assume a formação continuada como processo ético, crítico, político, permanente e articulado entre teoria e prática.

A luta pela educação democrática e inclusiva passa pelo enfrentado da lógica da iniciativa privada, que vem deslocando a educação para o setor de serviços. Nesse sentido, a universidade pública e gratuita, pela sua capacidade de produção de conhecimento conectado aos direitos humanos e ao reconhecimento da diferença humana, pode garantir uma formação sólida transformadora do processo educativo e da realidade social e cultural. A despeito desta força político-social, a universidade não passa incólume ao capital, isso porque “A transformação constante das relações sociais é resultado direto do desenvolvimento econômico, se expressa na composição da camada dominante e não atinge somente alguns ramos da cultura, mas o sentido da sua dependência da economia” (Horkheimer, 1991, p. 65).

Assim, o projeto societário neoliberal que ameaça a democracia e ganha força através de discursos dissimulados, vão naturalizando o rompimento do papel político-social da universidade, que passa a cobrar pela formação continuada, dicotomizando a realidade social do tipo de consciência que se deveria cultivar na universidade em prol de uma sociedade democrática e inclusiva.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira (Freire, 2019, p. 23).

Não à toa, a formação continuada de professores(as) está na arena de disputa dos interesses do capital e da classe trabalhadora. Frente aos desafios contemporâneos, assumimos o compromisso de defender o direito à formação continuada sem boleto, reafirmando os direitos humanos, os direitos sociais, entendendo a formação docente para além de uma

capacitação como uma preparação prévia, meramente técnica-metodológica, “e sim, a um preparo atitudinal, crítico, cidadão, investigativo, criativo e desarmado” (Fonseca, 2009, p. 25) e, sobretudo, democrático.

Diante do exposto, esse artigo problematiza os desafios e a potência da oferta de um curso gratuito de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI), desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. O contexto de luta e resistência pela manutenção do curso gratuito, bem como o sentir-pensar de professores(as) por meio de suas narrativas conduzem à questão de fundo deste artigo: o papel político-social da universidade pública, como produção científica e prática formativa, para o desenvolvimento e fortalecimento da educação inclusiva e de uma sociedade justa.

### ***Educação sem boleto e as contradições sociais***

No enfrentamento das contradições sociais na universidade pública, buscamos salvaguardar o papel da universidade pública, como defendido por Teixeira (1988, p. 17):

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Assim, a universidade não pode estar apenas atrelada ao campo econômico; é preciso que dialogue com a experiência humana no e com o mundo, favorecendo a constituição de subjetividades democráticas e inclusivas. Afinal, como afirma Larrosa (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, produzindo sentidos que atravessam os sujeitos e ressignificam suas formas de compreender e intervir na realidade. Logo, é preciso reconhecer a determinação social da condição humana. Nesse sentido, Adorno (1995) argumenta que as mediações, sem o reconhecimento de suas próprias contradições, possibilitam a reificação daquilo que combatem, de modo que “Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa” (Adorno, 1995, p. 189).

À luz dessas lentes, entramos na EEFD-UFRJ, tempo/espço de experiência e tradição de formação acadêmica, com experiência na criação e oferta de cursos de pós-graduação *lato*

*sensu*, que têm por fim aprofundar conhecimentos e habilidades em setores específicos. Porém, muitos desses foram concebidos como cursos pagos, sob o discurso da impossibilidade de se manter o funcionamento de forma gratuita, atendendo assim, à lógica do capital.

Na contramão desse entendimento, se constitui o curso de pós-graduação *lato sensu* gratuito PGEFEPI, aprovado no âmbito da UFRJ, em março de 2017, depois de 2 intensos anos de luta por sua aprovação. Teve a primeira turma iniciada em agosto de 2017, sobre a qual refletimos neste artigo, e atualmente (2026), está em andamento a quinta turma.

O histórico se dá em um cenário composto por nove cursos pagos, vinculados predominantemente à área das Ciências da Saúde, e apenas dois cursos gratuitos, inseridos na área das Ciências Humanas e Sociais, entre eles o curso em tela. Embora a Educação Física se constitua num campo plural, estruturado em diferentes subáreas, biodinâmica, sociocultural e pedagógica (Manoel; Carvalho, 2011), o curso se insere no campo da Educação, por dedicar-se à formação continuada de professores(as) para a atuação na Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva.

A luta pela criação e implantação desse curso na UFRJ lidou com questionamentos sobre o rigor e a relevância das ciências humanas e sociais na Educação Física, evidenciando um posicionamento que desqualifica formas de produção do conhecimento que não adotam a previsibilidade, a quantificação e a mensuração como principais balizadores. Tal compreensão endossa posicionamentos reducionistas, como o de admitir a gratuidade da pós-graduação apenas nas Ciências Humanas, sob a justificativa de que, diferentemente das Ciências Biológicas, estas não demandariam investimentos significativos em laboratórios e pesquisas.

Fruto de resistência acadêmica, essa pós-graduação emerge do reconhecimento da demanda por uma formação docente que afirme a produção do conhecimento em diálogo com a escola e com a perspectiva inclusiva. Embora estudos apontem lacunas na formação inicial em Educação Física quanto aos processos de inclusão/exclusão (Fonseca, 2009; 2014; 2023), a inclusão ainda é predominantemente compreendida a partir da deficiência (Jucá; Maldonado, 2024).

Em contraposição, o curso fundamenta-se em uma concepção de inclusão ampla, processual, dialética, infundável e interseccional, compreendendo-a como um processo permanente de enfrentamento as diferentes formas de exclusão que atravessam os sujeitos e as práticas educacionais. Com isso, reafirma-se a importância de discutir as deficiências, sem reduzir a inclusão a essa dimensão, incorporando também questões relacionadas às relações

étnico-raciais, gênero, sexualidades, classe social, religiosidades, territorialidades, geracionalidades e outros marcadores sociais da diferença em intersecção. Tais questões são materializadas em módulos sobre os citados marcadores, e também sobre o conceito de inclusão na Educação e na Educação Física escolar, políticas de inclusão, barreiras à aprendizagem na escola e *bullying*.

A especificidade da educação de jovens e adultos e estudo de casos de inclusão/exclusão também são experienciados pelos estudantes do curso, tecendo diálogos com os conceitos de criatividade, ludicidade, o planejamento e a avaliação na perspectiva inclusiva. Assume-se, assim, uma perspectiva crítica comprometida com a problematização dos modelos normativos e das estruturas que produzem desigualdades e exclusões, construindo colaborativamente reflexões críticas que rompem com os modelos e estereótipos sociais.

O curso gratuito tem duração de 18 meses e carga horária de 420 horas de ensino presencial. A primeira turma aconteceu de agosto de 2017 a março de 2019, com 30 estudantes destes. Hoje, em 2026, o curso encontra-se na 5ª edição, totalizando 147 professores(as) que fazem/fizeram sua formação continuada na universidade pública.

O movimento de resistência que esse curso de pós-graduação desencadeia na UFRJ, envolve uma rede de docentes que defende a educação pública e gratuita, pois o corpo docente é formado por 12 professores (7 internos à UFRJ e 5 externos, parceiros de universidades, institutos federais e de escolas municipais), aproximando as experiências entre a escola básica e a universidade.

Todo o curso se apoia na ideia de ‘formação docente na e para perspectiva inclusiva’. Essa expressão “justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados **para** lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados **na** formação” (Fonseca, 2021, p. 47). A autora explicita a expressão ‘na perspectiva inclusiva’, reafirmando o olhar para dentro da formação e dos estudantes com relação aos processos de inclusão/exclusão que perpassam suas próprias experiências. Já o ‘para perspectiva inclusiva’ enseja perceber o reflexo dessa formação (inclusiva/excludente em processo) nas suas ações docentes.

Nesse sentido, enfatiza-se no curso a relação da formação com temas contemporâneos da sociedade, permeados pela concepção contemporânea de educação física, que se distancia

dos modelos tecnicistas e meramente biologizantes, a fim de ampliar o conceito de participação nas aulas, abrangendo a todos os educandos.

### A caminho do diálogo: percurso metodológico

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que de acordo com Minayo (2003, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

O perfil dos pós-graduandos da 1ª turma do PGEFEPI foi composto por 30 professores (22 do gênero feminino e 8 do gênero masculino), 23 egressos de universidades públicas e 7 de instituições privadas. Ao ingressarem no curso, em agosto de 2017, 9 atuavam no ensino público, 11 atuavam em empresas privadas e 10 recém-formados na Licenciatura.

O recorte apresentado se dá a partir dos registros memoriais de três professoras sobre as narrativas de pós-graduandos do curso em tela abarcando experiências na educação básica e no ensino superior. A produção de narrativas envolve especificamente experiências em três (3) disciplinas do curso: Conceito de inclusão: desdobramentos para a prática pedagógica em Educação Física escolar; Aspectos legais: políticas de inclusão e *Bullying* na Educação Física escolar.

**Quadro 1** - Módulos e disciplinas do curso

| Módulos                      | Disciplinas                                                                               |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Introdução aos conceitos     | Conceito de inclusão: desdobramentos para a prática pedagógica em Educação Física escolar |
|                              | Aspectos legais: políticas de inclusão                                                    |
| Público da Educação Especial | Deficiência Física                                                                        |
|                              | Deficiência Intelectual                                                                   |
|                              | Deficiência Visual                                                                        |
|                              | Deficiência Auditiva/Surdez                                                               |
|                              | Transtorno do Espectro Autista                                                            |
|                              | Altas habilidades/Superdotação                                                            |
| Outras diferenças na escola  | Gênero e sexualidade                                                                      |
|                              | Dificuldades de aprendizagem                                                              |
|                              | Racialidade, etnia e religiosidade                                                        |
|                              | Educação Física na Educação de jovens e adultos                                           |

|                             |                                                   |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|
| Educação e Inclusão em ação | Bullying na Educação Física escolar               |
|                             | Estudo de caso                                    |
|                             | Criatividade e ludicidade                         |
|                             | Planejamento e avaliação na perspectiva inclusiva |
| Pesquisa em Educação        | Metodologia da pesquisa I                         |
|                             | Metodologia da pesquisa II                        |
|                             | Orientação de trabalho de conclusão de curso      |
|                             | Seminário de pesquisa                             |

**Fonte:** Dados da coordenação do curso, disponível em: <https://lepidefe.wixsite.com/lepidefe/pos-graduacao>

As aulas se constituem de modo participativo e colaborativo, entendendo ser um espaço propício à reflexão sobre os processos de inclusão/exclusão da sociedade contemporânea e seus desdobramentos na educação básica, a fim de consolidar um processo de formação pautado na experiência com ações democráticas, inclusivas e, portanto, abertas às diferenças.

Os lampejos de memórias resgatados, pelas docentes responsáveis pela formação, representam “um método científico que se distingue pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos - exatamente como a forma na arte que, ao conduzir a novos conteúdos, desenvolve novas formas” (Benjamin, 2009, p. 515), no que caracteriza a experiência coletiva, a troca de saberes como fundamento da formação docente.

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética (Benjamin, 2009, p. 515).

Assim, à medida que os conteúdos das disciplinas se desenvolveram, por meio do processo de rememoração e elaboração de narrativas, processos de conscientização dão contornos à práxis docente, que se alarga na articulação entre o vivido e as teorias do conhecimento. Consonante Benjamin (2012), a natureza da verdadeira narrativa traz sempre em si, um ensinamento, sendo que o empobrecimento da experiência está diretamente relacionado à diminuição da capacidade narrativa. Assim, as experiências de vida dos participantes da investigação tendem a entretecer sentidos a respeito da ação docente, do

professores que são e, sobretudo, do que poderão vir a ser, com vistas à inclusão. Indo ao encontro do pensamento de Connelly; Clandinin (1995, p. 11):

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre ala experiencia educativa. Tiene uma larga historia intelectual tanto dentro como fuera de La educación. La razón principal para el uso de la narrativa em la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas.

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o processo de formação docente pela implicação ao protagonismo, propício ao entrelaçamento crítico dos desafios da profissão com as trajetórias de vida, movimento necessário à formação de professoras(es) democráticos e inclusivos. Vale ressaltar que este texto integra a pesquisa Processos de inclusão/exclusão na formação e ação de professores de Educação Física e foi conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos e devidamente aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa.

### **Achados da pesquisa: uma conversa implicada com a educação básica e com a formação continuada**

Na sociedade contemporânea, a escassez do tempo, o individualismo e o imediatismo das reações tendem a instrumentalizar as relações, culminando no enfraquecimento da experiência de humano para humano e, conseqüentemente, da capacidade de narrar, no sentido de ter algo relevante a dizer:

Desintegrou-se a identidade da experiência - a vida articulada e contínua em si mesma - que só a postura do narrador permite. [...] Narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer e justamente isso é impedido pelo mundo administrado pela estandarização e pela mesmidade (Adorno, 1980, p.269).

Frente a esse estado de coisas, apostamos nas narrativas emergidas do diálogo e das partilhas de experiências, configurando os lampejos resultantes da expressividade cambiante das experiências coletivas suscitadas tanto pelos significados dados aos conhecimentos científicos, quanto pelas memórias pessoais que dão sentidos ao conhecimento, de modo que “A imagem dialética é uma imagem que lampeja. É assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido” (Benjamin, 2009, p. 515).

Nesse sentido, resgatamos os lampejos coletivos vivenciados no acolhimento desse grupo de pós-graduandos, durante a apresentação do curso e da relevância político-social da gratuidade dessa formação. Realizado na EEFD, uma unidade historicamente permeada por

cursos pagos, esse encontro foi marcado pela expressão “Educação sem boleto”, cunhada por um professor na aula inaugural e imediatamente apropriada pelo coletivo como síntese do sentido político daquela experiência.

A expressão foi sendo continuamente defendida pelos(as) participantes da formação, não como um mero *slogan*, mas como uma afirmação da defesa da universidade pública, da democracia e do direito social à educação e, portanto, à formação continuada. Tal defesa ganha ainda mais relevância quando reconhecemos que a universidade pública é um espaço atravessado por tensões e contradições, cuja constituição histórica esteve, por muito tempo, vinculada à formação das elites. Assim, reafirmar uma “Educação sem boleto” significa também disputar os sentidos da universidade, fortalecendo seu compromisso com a democratização do acesso, da permanência e da produção do conhecimento.

Dos 30 participantes da pós-graduação em tela, 7 são oriundos do ensino superior privado e todos ressaltaram a incessante busca pela universidade pública. Isso é luta de classes, pois são filhos da classe trabalhadora e, portanto, levam consigo marcas da precarização da educação básica. Tal exclusão começa a ser rompida com a entrada na universidade, via formação continuada sem boleto.

Os impactos da gratuidade são diversos e de longo alcance como, a experiência de um participante Manausense, que não hesitou em deixar sua terra natal, Manaus, encorajado pela gratuidade e excelência da formação, e arriscando tudo, fez parte desse coletivo. Nesse sentido, tal memória nos leva a pensar sobre a capacidade de sonhar, em acreditar em si mesmo e não sucumbir ao engendramento do capital, de modo que:

Existe uma experiência da dialética totalmente singular. A experiência compulsória, drástica, que desmente toda “progressividade” do devir e comprova toda aparente “evolução” como reviravolta dialética eminente e cuidadosamente composta, é o despertar do sonho. Para o esquematismo dialético, que está na base dessa ocorrência mágica, os chineses encontraram em sua literatura de contos maravilhosos e novelas a expressão mais radical. E assim apresentamos o método novo, dialético, de escrever a história: atravessar o ocorrido com a intensidade de um sonho para experienciar o presente como o mundo da vigília ao qual o sonho se refere! (e cada sonho refere-se ao mundo da vigília. Todo o anterior deve ser perscrutado historicamente) (Benjamin, 2009, p. 916).

O entrelaçamento entre o cunho político e pedagógico é importante de ser ressaltado, pois a luta e valorização da gratuidade democratiza o acesso dos(as) estudantes a cursos como esse, ao contrário de outros, que somente recebem estudantes nas universidades públicas que podem pagar as mensalidades.

O campo da Educação Física é marcado pela valorização do rendimento e das aptidões físicas padronizadas, ainda fruto de um cunho militarista, eugenista e higienista (Coletivo de autores, 1992), o que ainda deixa marcas excludentes contemporâneas (Fonseca, 2014; 2023). Ao longo de todo o curso, foram recorrentes os relatos de estudantes que passaram por inúmeros episódios de exclusão, opressão e *bullying* na educação física escolar por questões de gênero, (falta de) habilidade e padrões corporais. Conforme narrativas das(os) participantes, tais experiências também foram recorrentes na formação inicial comprovando um círculo vicioso no que tange à Educação Física na ação e na formação docente que privilegia padrões socialmente estabelecidos (Fonseca, 2014).

O relato de uma pós-graduanda que sofreu um acidente com comprometimento físico e ficou impedida de participar das aulas de educação física na escola e o de um outro muito habilidoso no futebol, porém sua performance “não masculina” era vista como inadequada nas aulas na escola, exemplifica que ele e ela procuraram o curso como forma de desconstruir essas experiências e foram motivados a trabalhar na perspectiva inclusiva, porque não queriam que outras pessoas passassem pelo que eles passaram.

Nesta ótica, vale ressaltar uma narrativa deveras significativa, entre tantas outras vivenciadas nas aulas da pós-graduação. Ao tratarmos da violência caracterizada pelo *bullying* e pelo preconceito na escola, surpreendeu-nos a narrativa de uma pós-graduanda sobre a memória de abusos sexuais sofridos na infância. O relato foi contundente e muito emocionado. “Uma telescopagem do passado através do presente” (Benjamin, 2009, p.512). Uma experiência libertadora para a narradora, que pela primeira vez em seus quase quarenta anos de vida, pode elaborar o abuso sofrido dentro da família.

Podemos considerar esta experiência como um movimento formativo que afeta o coletivo de modo alteritário? Podemos considerá-la uma experiência de resignificação da dor pela possibilidade narrativa? E como propulsora de práticas pedagógicas humanizadas?

A surpresa de todos, enquanto turma e colegas de profissão, deu lugar a um imponente silêncio que parecia nos remeter ao mais íntimo de nós mesmos, “vivenciar significa dominar psicologicamente uma impressão tão forte que não pôde ser apreendida de imediato por nós” (Reik, 1935, *apud* Benjamin, 2009, p. 447). Ao término da narrativa a pausa profunda do verdadeiro diálogo! Estávamos todos em silêncio como que imersos em nossos próprios lampejos que aquele corajoso testemunho de vida pessoal nos proporcionara, “o agora da cognoscibilidade é o momento do despertar” (Benjamin, 2009, p. 528).

A compreensão do ocorrido fez com que o passado adquirisse o caráter da atualidade, não como mera lembrança, mas como experiência ressignificada no presente. “A ‘construção’ pressupõe a ‘destruição’! Para que um fragmento do passado seja tocado pela atualidade não pode haver qualquer continuidade entre eles” (Benjamin, 2009, p. 512). Assim, a pós-graduanda se viu em um ambiente seguro e aberto ao diálogo humanizador, transformando a sala de aula em um território de relações humanas alteritárias costuradas com os referenciais teóricos, de modo que:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2019, p. 83-84).

Tal experiência foi um aprendizado concreto da teoria que nos ensina, ou tenta nos ensinar, que o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas também como sujeito. Diante do exposto, destacamos a oportunidade que a vivência desta experiência coletiva trouxe à práxis docente. Construímos como fruto deste acontecimento, suscitado pelas narrativas, a certeza de um caminho formativo transformador e outras tantas inquietações sobre a formação que ainda insiste em nos desumanizar.

A questão, então, é resistir aos processos de desumanização. Diante disso, cabe-nos pensar como a formação que está posta pode ser de resistência. Nesse sentido, Adorno (2010, p. 141-142), intenta conduzir a educação para a emancipação:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Portanto, a formação diz respeito à interação do indivíduo consigo mesmo e com o meio no qual se situa. “Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde, por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas” (Adorno, 1995, p. 189). Nesse sentido, Adorno (2010, p. 183), avança para o cotidiano escolar lançando possibilidades de realizar a práxis emancipatória:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados dos colégios, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nos rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos em um “mundo feliz”, embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidos, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas [...]. A consciência de todos a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar o luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento.

Entre outras, ressaltamos a certeza da necessidade da escuta atenta e cuidadosa em nossas aulas; da potência da narrativa para o enriquecimento da experiência; da compreensão da narrativa como um mecanismo de construção de sentidos e significados; da urgência de lidar com respeito, e não como mera transmissão de advertências, os temas candentes à humanidade em qualquer sala de aula e em todos os segmentos da educação; além da necessidade da livre expressão do pensamento e dos sentimentos no espaço escolar.

É preciso admitir que, na nossa sociedade, impôs-se a inaptidão à experiência, à medida que a racionalidade técnica também empobreceu a relação sujeito-objeto. Como argumenta Adorno (2010), “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não estão mais aptos à experiência. Mas, interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (p. 149). Ainda quanto à inaptidão à experiência, Adorno (2010, p. 50) afirma:

As pessoas odeiam o que é diferenciado, o que é moldado, porque são excluídas do mesmo e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Essa inaptidão se manifesta no cotidiano pela atrofia da capacidade reflexiva, necessária para problematizar a construção sócio-histórica do ciclo inexorável da vida de produzir e consumir. Para isso, é necessário viabilizar elos de sentido entre o vivido e o estudado, para que se possa elaborar os dados brutos mediados socialmente, por meio de um processo interior, fortalecido na formação pela experiência.

Portanto, apresenta-se como um imperativo superar a relação de imediatividade, fugacidade e instantaneidade no modo de lidar com os conteúdos e trazer à tona a memória, contextualizada no tempo e no espaço e entrelaçada pelos sonhos, lutas e realidades

individuais em intrínseca relação com o todo social. Como defendido por Costa, Leme e Guedes (2017, p. 216), quando afirmam:

Como lógica alternativa se vislumbra a formação que se volta à subjetivação, ou seja, voltada ao indivíduo sem negar sua universalidade histórica e cultural. Reestruturando a relação entre o indivíduo e o mundo, salvaguarda-se a possibilidade de se considerar as experiências vividas nas situações mais particulares da vida.

Ou seja, a equação necessária, pois “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros o passado coletivo” (Benjamin, 1994, p.104). Nessa dialética, construímos uma memória individual na coletividade, que nos constitui como sujeitos históricos, plenos, abertos, incertos e, sobremaneira, livres do pensamento único.

As reflexões sobre as narrativas e registros memoriais perpassa o sentido de formação docente na e para perspectiva inclusiva (Fonseca, 2021, p. 48) posto que:

[...] propõe humanizar as relações de preparação para o exercício da docência ao longo da trajetória formativa com vistas a lidar com as diferenças presentes na prática docente no chão da escola, mas também com as diferenças constitutivas desses docentes em formação, numa relação dialética entre o na e o para, afetando-se mutuamente.

Consideramos, em suma, a formação docente como um exercício de constante reflexão sobre os processos de inclusão/exclusão vividos por todas(os) nós. Tais reflexões sobre o que vivemos e ressignificamos é fundamental para compreender “a dialeticidade e complexidade das relações e construções coletivas porque se a formação não considerar o estudante em sua singularidade, dificilmente ele entenderá as diferenças que o cercam e como lidar com isso” (Fonseca, 2021, p.48). Portanto, a formação continuada compreende um processo permanente de desenvolvimento profissional, que se constitui na reflexão crítica sobre a prática, no diálogo entre os professores e na produção compartilhada de conhecimentos, reconhecendo as experiências vividas como constitutivas da docência (Gatti, 2003).

### **Algumas considerações**

Rumo ao enfrentamento da lógica mercantilista e instrumental, neste artigo, damos enfoque ao resgate da memória, por meio de narrativas, como processo de humanização e a resistência da formação continuada sem boleto na universidade pública. Assim, refletimos

sobre os impactos do curso de pós-graduação em em tela, no que tange às dimensões política, social e pedagógica, trazendo à tona os desdobramentos de resistência em âmbito institucional, coletivo e individual, comprometidos com o direito à educação pública e gratuita, no que concerne à formação continuada de professora(es).

Nesse contexto, interpelamos: Por que se faz necessário a luta pela gratuidade na universidade pública? Não seria óbvio essa defesa? A possibilidade vívida de estar num território democrático, inclusivo e gratuito, reconhece a luta e o valor simbólico e material de pertencer ao ensino público mantido por muitas pessoas que talvez, e infelizmente, jamais passarão/am na porta das universidades públicas, mas que com seu trabalho e pagamento de impostos garantem seu funcionamento, mesmo que longe do ideal.

Atualmente a cobrança de mensalidade de cursos *lato sensu* é legal, porém seria ética frente a essa complexa e desigual realidade educacional e social que vivemos? Vemos esse fato com muita preocupação posto que parece configurar uma brecha para a privatização de outros segmentos da universidade (graduação, cursos de extensão e pós-graduação *stricto sensu*), justificadas pelo sucateamento da universidade pública.

O descaso com o financiamento da educação e a crescente adoção de cursos de pós-graduação pagos como alternativa encontrada por grupos de docentes universitários fragilizam a possibilidade de uma formação continuada comprometida com a transformação da educação. Ao restringir o acesso à formação em razão da capacidade de pagamento, limita-se a democratização do conhecimento produzido na universidade pública e perpetuam-se desigualdades históricas, mantendo a estratificação entre aqueles(as) que podem ou não acessar processos formativos dessa natureza.

Nesse contexto, a gratuidade do PGEFEPI não representa apenas uma condição de acesso, mas uma escolha político-pedagógica que possibilita a constituição de um espaço formativo atravessado pela diversidade de trajetórias, experiências e memórias. É justamente no encontro entre histórias de vida distintas que a formação docente na e para a perspectiva inclusiva se fortalece. Ao revisitar criticamente suas próprias memórias e ao se deixar afetar pelas narrativas, muitas vezes marcadas por processos de exclusão, preconceito e sofrimento vivenciados pelos(as) colegas, cada pós-graduando amplia sua compreensão sobre si, sobre o outro e sobre as estruturas sociais que produzem tais experiências.

Mais do que abordar a inclusão como um conteúdo a ser aprendido, o PGEFEPI a constitui como princípio ético, político e metodológico da própria formação. A perspectiva inclusiva materializa-se no modo como a formação acontece: as memórias, experiências e

narrativas dos(as) pós-graduandos deixam de ocupar um lugar periférico para se tornarem mediadoras do processo formativo. Nesse movimento, as histórias ressignificadas de cada participante passam a formar não apenas quem as narra, mas também quem as escuta. Ao reconhecer no outro marcas de exclusão, silenciamentos, resistências e possibilidades de transformação, amplia-se a capacidade de compreender a complexidade das diferenças humanas e de problematizar práticas excludentes historicamente naturalizadas.

Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa a apropriação de referenciais teóricos, mobilizando processos de autoformação e de formação com o outro, capazes de ressignificar a práxis docente. Assim, a inclusão deixa de ser apenas um objeto de estudo para constituir uma experiência vivida, na qual as memórias e narrativas dos(as) professores(as) constituem o próprio processo de formação docente na e para uma perspectiva inclusiva, compreendida em seu caráter amplo, processual, dialético, infundável e interseccional.

Nesse contexto de luta, o entrecruzamento entre os desafios da educação sem boleto e do processo de formação-vida, sustentado pelas dimensões política, social e pedagógica, produz elos de sentido entre o estudado e o vivido, despertando a alteridade. Reside aí a potência dessa formação, capaz de "despertar no passado as centelhas da esperança" (Benjamin, 2012, p. 244).

## Referências

- ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. 5a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ADORNO, Theodor. W. *Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor. W. Posições do narrador no romance contemporâneo In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril, 1980.
- ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In. BENJAMIN, Walter et al. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais* 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

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

COLLINS, Patricia.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. In: LARROSA, Jorge (Org.) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, E: Laertes, 1995. p. 11-51.

COSTA, Valdelúcia. LEME, Erika. GUEDES, Marta. A narrativa como experiência na sociedade administrada: as possibilidades na formação do indivíduo. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente – SP, v. 28, n. 2, p. 212 – 226, Maio/Agosto, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FONSECA, Michele. *Inclusão: Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores de Educação Física da UFRJ*. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

FONSECA, Michele. *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. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. *Revista Aleph*, Nº Especial. p. 42-74. Julho, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348>. Acesso em: 10 jul. 2026.

FONSECA, Michele. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física Escolar: um debate urgente!. *Temas em Educação Física Escolar*, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: [https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/405\\_](https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/405_). Acesso em: 28 jul.2026.

FONSECA, Michele. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 46, p. 1-8, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5XbXgXVZJfCW6Kx9gTVHdq/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul.2026.

FONSECA, Michele; LEME, Erika. Abecedário da Inclusão: entrecruzando memória e formação docente. *Revista Teias*. V. 22, n. 65. Abr/jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/54806/37823>. Acesso em: 28 jul.2026.

GATTI, Bernardete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191–204, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010> . Acesso em: 28 jul. 2026.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Textos escolhidos: Horkheimer Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores). p. 31-68.

JUCÁ, Luan; MALDONADO, Daniel. A relação entre Educação Física escolar e Inclusão: uma revisão integrativa. *Revista E-curriculum (Pucsp)*, v. 22, p. 1-36, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59193>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MANOEL, Edison; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.). *Pesquisa Social*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.