

## NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: experiências e desafios nas universidades federais do Rio Grande do Sul<sup>1</sup>

STRUCTURING TEACHING CORE IN PHYSICAL EDUCATION:  
experiences and challenges at federal universities of Rio Grande do Sul

Fernanda Woziak <sup>i</sup>

Lucas de Vargas Bozzato <sup>ii</sup>

José Antonio Bicca Ribeiro <sup>iii</sup>

**RESUMO:** O objetivo do estudo foi discutir a realidade dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de Educação Física das universidades federais gaúchas sob a ótica dos docentes. A partir de um estudo de casos múltiplos, com 14 docentes, através de entrevistas semiestruturadas, apresentamos a configuração dos núcleos com o envolvimento dos sujeitos, suas motivações para ingresso e as discussões realizadas no contexto de cada NDE. A média do tempo de envolvimento com o núcleo foi de sete anos, sendo que a principal motivação foi pela demanda de representação em um espaço de discussão sobre a formação inicial. Entre as principais discussões estão a necessidade de atender às diretrizes para a construção dos currículos frente às mudanças.

**Palavras-chave:** Educação superior. Gestão universitária. Formação inicial.

**ABSTRACT:** The objective of the study was to discuss the reality of the Structuring Teaching Core (STC) of Physical Education courses at federal universities of Rio Grande do Sul from the perspective of teachers. Based on a multiple case study with 14 teachers, through semi-structured interviews,

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “A corporeidade na formação inicial: o contexto da temática nos cursos de Educação Física das universidades federais do Rio Grande do Sul” – defendida em dezembro de 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

we present the configuration of the cores with the involvement of the subjects, their motivations for joining and the discussions held in the context of each STC. The average time of involvement with the group was seven years, with the main motivation being the demand for representation in a space for discussion about initial training. Among the main discussions are the need to meet the guidelines for constructing curricula in the face of changes.

Keywords: Higher education. University management. Initial training.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas sociais, dentre elas as educacionais, não podem ser consideradas como práticas neutras, por estarem integradas à bases conceituais e epistemológicas que traduzem opiniões e concepções de sociedade em determinados momentos históricos, e que condicionam relações estabelecidas entre sujeito e objetos do conhecimento (Santos, 2011; Chauí, 2001). Podemos dizer, neste sentido, que as ideias e tendências que se revezam no poder, portanto, consolidam determinadas políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais.

A gestão democrática no âmbito educacional a partir das delimitações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), preconiza a autonomia na tomada de decisões por parte da equipe responsável pela condução dos processos no âmbito universitário (Brasil, 1996). No entanto, tais princípios ao serem adotados por sujeitos que assumem os cargos de gestão, encontram limites e condicionantes (epistemológicos, políticos, pedagógicos, entre outros) que interferem diretamente no contexto da prática (Santos, 2017; Chauí, 2001).

No ensino superior, a gestão democrática universitária tem relação direta com a pedagógica, sendo alicerçadas no princípio da colegialidade com o pressuposto da construção coletiva, desenvolvidas no contexto do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que se caracteriza enquanto órgão consultivo responsável pela concepção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Graduação. Além disso, cabe ressaltar que os conceitos de avaliação e qualidade merecem destaque neste âmbito, pois também é nestes espaços que são elaborados princípios que balizam a avaliação dos cursos de graduação, potencializando a participação de órgãos colegiados, garantido ao corpo docente a tomada de decisão referentes à contextos histórico-sociais mais amplos.

Podemos posicionar melhor esta ideia uma vez que os NDEs surgem no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, sendo normatizados pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 147 de 2 de fevereiro de 2007<sup>2</sup>. Desta forma, o referido órgão é definido como um colegiado de professores, responsável pela concepção do curso e construção dos PPCs, sendo um indicador de qualidade dos cursos de graduação. Especificamente de acordo com a normativa, os NDEs devem ser compostos por docentes com liderança acadêmica, produção intelectual consolidada

<sup>2</sup> Mais informações, consultar: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf>

e envolvimento direto com o curso, assumindo um papel central na formulação, atualização e consolidação dos currículos de graduação (Brasil, 2010).

Segundo Scorzoni, Schiabel e Rivas (2022), se constitui como um importante espaço de gestão pedagógica envolvendo tarefas coletivas e cultura docente, além de um espaço de confronto dialético, por tratar das condições concretas em que se desenvolve o trabalho docente além das intencionalidades por trás da prática pedagógica e currículo, além das várias dimensões que permeiam à Universidade.

Segundo Vieira e Filipak (2015), o NDE deve ser compreendido como uma instância participativa e estratégica na consolidação da qualidade dos cursos superiores, diferente do papel desempenhado pelo colegiado e coordenação. Para eles, a atuação do NDE transcende a função meramente técnica de revisão curricular, uma vez que se trata de um espaço que, idealmente, fomenta o debate pedagógico, promove a interdisciplinaridade e contribui para a definição do perfil de egresso, considerando as especificidades de cada área do conhecimento.

Entretanto, pesquisas recentes apontam um distanciamento entre o modelo normativo idealizado e a prática cotidiana nas universidades. Campos Filho, (2014); Dudeque, Filipak, (2015); Sakr, Dudeque, (2019); Nunes, (2018) e Matias, (2020) apontam que, embora os docentes possam reconhecer o papel e importância do NDE para a organização de atividades acadêmicas como por exemplo, a revisão e elaboração do PPC e matriz curricular, suas pesquisas sinalizam certa falta de autonomia na execução de propostas. É possível identificar que, muitas vezes os docentes ingressam no NDE por imposição ou necessidade institucional, sem preparo prévio, comprometendo a efetividade de suas contribuições. E ainda, o acúmulo de funções administrativas, pode acarretar uma limitação da atuação crítica e pedagógica dos membros, contribuindo para a constituição de um ambiente puramente burocrático e até mesmo comprometendo a saúde dos docentes (Martins e Filipak, 2016; Gomes et al. 2021).

No campo da Educação Física, tais aspectos tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a formação inicial nesta área enfrenta desafios históricos relacionados à uma dualidade entre a licenciatura e o bacharelado, atualização constante das diretrizes curriculares (como a recente adoção ao currículo ABI) além da necessidade de articulação entre teoria e prática profissional (Castro et al., 2024). O NDE, necessita assumir uma responsabilidade determinante de assegurar que os cursos estejam além da conformidade normativa, alinhados às reais demandas formativas e sociais da profissão.

Considerando o exposto acima, torna-se fundamental investigar como os NDEs têm operado em instituições públicas de ensino superior, especialmente nas universidades federais do Rio Grande do Sul (RS), estado que abriga importantes centros de formação em Educação Física. Desta forma, o objetivo do presente trabalho é apresentar as realidades dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos de Educação Física das universidades federais gaúchas, considerando os diferentes perfis dos integrantes envolvidos, bem como suas motivações para o ingresso e as discussões realizadas dentro das instituições. Pois, ao compreender tais aspectos é possível lançar luz sobre o papel efetivo desses espaços na formação docente coerentes com as exigências contemporâneas da educação superior.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo é caracterizado com abordagem qualitativa, pois teve como foco investigar a realidade e compreender a dinâmica das relações sociais pelo olhar dos sujeitos participantes (Gerhardt, Silveira, 2009; Zanella, 2013). A investigação foi de caráter descritivo, que Triviños (1987) define como um método que tem por objetivo a descrição exata de fenômenos de determinada realidade. Para além disso, a pesquisa pode ser considerada um estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), considerando que cada universidade possui um contexto histórico, cultural e social próprios, que compõem o fenômeno da gestão universitária no RS.

A pesquisa contou com a participação dos docentes integrantes do NDE dos cursos de Educação Física das universidades federais do RS, sendo elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O critério de escolha pelas universidades está relacionado ao fato das mesmas serem públicas, federais e oferecerem pelo menos o curso de Licenciatura em Educação Física.

A UFPel foi criada em 1969 e está localizada na cidade de Pelotas, no sul do estado. Atualmente conta com 22 unidades acadêmicas e 96 cursos de Graduação, 26 doutorados, 50 mestrados, seis cursos de mestrado profissional e 34 cursos de especialização (UFPel, 2023). O curso de Educação Física da UFPel foi criado em 1971 e está alocado na Escola Superior de Educação Física (ESEF), que além do curso aqui investigado conta também com o curso de Fisioterapia Bacharelado.

Também no sul do estado, encontra-se a FURG, localizada na cidade de Rio Grande a aproximadamente 37 quilômetros de Pelotas, foi criada em 1969. A universidade em questão conta com 63 cursos de graduação, 23 cursos de especialização, 34 cursos de mestrado e 14 cursos de doutorado. O curso de Educação Física Licenciatura da FURG iniciou sua história em 2006 e está localizado no Campus Carreiros da universidade. O presente curso tem duração de quatro anos e acontece no turno noturno, disponibilizando um total de 30 vagas anuais (FURG, 2023).

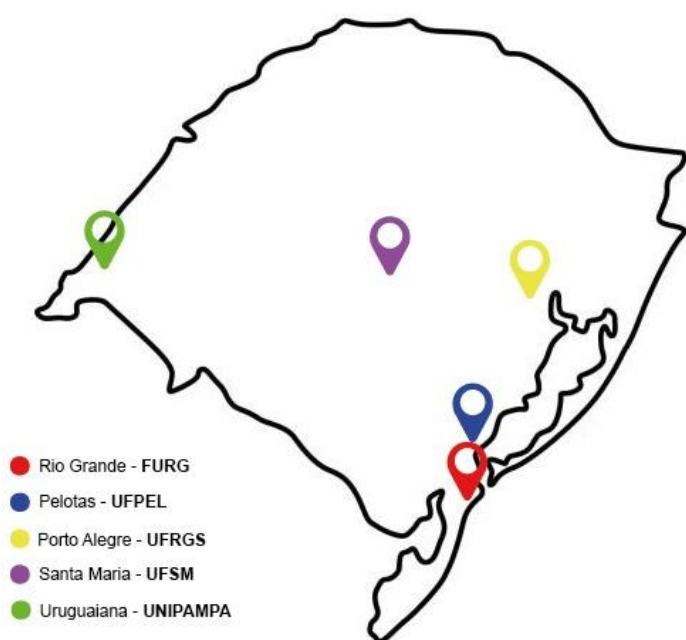
A UFRGS está localizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado, e sua história se inicia em 1895, porém apenas em 1950 recebe o seu nome atual. A universidade conta atualmente com 94 cursos de graduação, 73 doutorados, 71 mestrados acadêmicos e 6 mestrados profissionais (UFRGS, 2023). O curso de Educação Física está localizado na Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), que foi criada em 1940.

A Universidade Federal de UFSM está localizada em Santa Maria, a aproximadamente 291 quilômetros da capital do estado e foi criada em 1960 e atualmente conta com 130 cursos de graduação e 109 de pós-graduação (UFSM, 2023). O curso de Educação Física da UFSM foi criado em 1969 e está alocado no Centro de Educação Física e Desportos da universidade.

A UNIPAMPA conta com campus localizados nas cidades Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, onde está alocado o curso de Educação Física. Atualmente a UNIPAMPA conta com 71 cursos de

graduação, sendo 65 deles presenciais e 6 no modelo à distância, bem como 25 programas de pós-graduação *lato sensu* e 25 *stricto sensu*.

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul com a localização das universidades investigadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A amostra foi intencional e por saturação, onde o pesquisador encerra a coleta de dados quando percebe que as informações começam a se repetir após um certo número de entrevistas (Turato, 2003). A amostra final foi composta por quatorze docentes, participantes do NDE, sendo dois da FURG, quatro da UFSM, dois da UNIPAMPA, dois da UFRGS e quatro da UFPEL. A discrepância entre a quantidade de membros de cada universidade na amostra se deu pelo fato que a FURG e UNIPAMPA não possuíam curso de bacharelado vigente no momento da coleta. E na UFRGS, apesar do contato com dois membros de cada curso, apenas dois professores aceitaram participar. Com objetivo de obter maiores detalhes sobre o assunto investigado, optamos por iniciar as entrevistas com os professores que integravam o NDE há mais tempo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas no período de novembro de 2023 a fevereiro de 2024 e foram conduzidas de forma presencial na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da UFPEL, na UFSM e na UFRGS, além de outros locais escolhidos pelos docentes. Além disso, uma das entrevistas, com uma docente da UNIPAMPA, foi realizada de forma online por questões logísticas.

O processo de análise dos dados teve como inspiração a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo que a autora em questão divide a análise em três diferentes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase inicial de análise, organizamos e sistematizamos o corpus de pesquisa, agrupando todas as respostas de acordo com cada pergunta por semelhança, facilitando a leitura flutuante do material. Após esta organização, refinamos a montagem de cada categoria averiguando os possíveis excertos que sintetizam os principais assuntos abordados, gerando as seguintes categorias de análise: ‘Motivações para ingresso no NDE’ e ‘Discussões realizadas no NDE’. Na última fase do processo de tratamento e interpretação dos dados, agrupamos os materiais semelhantes, definimos os marcos teóricos de escrita a partir da literatura já produzida e apresentamos as categorias finais, aqui chamadas de ‘eixos’.

Para além desse processo, utilizamos a técnica de Nuvem de Palavras que Vilela, Ribeiro, Batista (2020) definem como uma forma de verificar a frequência das palavras em um texto através de uma representação gráfica e visual, onde as palavras com tamanho maior na imagem são aquelas mais utilizadas no texto investigado.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, sob o parecer número 6.127.776, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos participantes para revisão e aprovação. Para garantir o sigilo da identidade dos entrevistados, foi utilizado o código ‘P’ (professor) seguido de numerais para representá-los.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos por meio do Quadro 1 a relação entre formação, o tempo de atuação no núcleo e a universidade dos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos docentes entrevistados

Docentes	Universidade/NDE	Formação	Tempo de NDE
P1	FURG/Licenciatura	Graduado em Educação Física (UFPEL/2003); Mestre em Educação Física e Doutor em Epidemiologia.	4 anos
P2	FURG/Licenciatura	Graduado em Educação Física (UFPEL/2006); Mestre e Doutor em Educação em Ciências.	8 anos
P3	UFSM/Licenciatura	Graduado em Educação Física (UFSM/1989); Mestre e Doutor em Ciência do Movimento Humano.	4 anos
P4	UFSM/Licenciatura	Graduada em Educação Física (UNOESC/2004); Mestre em Educação Física e Doutora em Educação.	7 anos
P5	UFSM/Bacharelado	Graduada em Educação Física (UFPEL/1990); Mestre e Doutora em Ciência do Movimento Humano.	6 anos
P6	UFSM/Bacharelado	Graduada em Educação Física (UFSM/1991); Mestre em Educação Física e Doutora em Ciência do Movimento Humano.	6 anos

P7	UNIPAMPA/Licenciatura	Graduado em Educação Física (UFPEL/1983); Mestre em Educação e Doutor em Educação Ambiental.	12 anos
P8	UNIPAMPA/Licenciatura	Graduada em Educação Física (UFSM/2003); Mestre em Farmacologia e Doutora em Ciências Biológicas.	6 anos
P9	UFPEL/Licenciatura	Graduada em Educação Física (UFPEL/1989); Mestre em Educação Ambiental e Doutora em Educação em Ciência.	8 anos
P10	UFPEL/Licenciatura	Graduado em Educação Física (UFPEL/1995); Mestre e Doutor em Educação.	3 anos
P11	UFPEL/Bacharelado	Graduada em Educação Física (UFSM/1982); Mestre em Ciência do Movimento Humano e Doutora em Educação.	20 anos
P12	UFPEL/Bacharelado	Graduado em Educação Física (UFRGS/1986); Mestre em Ciências do Movimento Humano e Doutor em Ciências da Atividade Física e do Esporte.	10 anos
P13	UFRGS/Licenciatura	Graduada em Educação Física (ULBRA/2001); Mestre e Doutora em Educação.	1 ano
P14	UFRGS/Bacharelado	Graduado em Educação Física (UFRGS/1985); Doutor em Cinesiologia.	1 ano

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados coletados apresentam uma significativa variação no tempo de participação dos docentes nos NDEs, com períodos que vão desde um ano até 20 anos de atuação. No que tange ao tempo de atuação dos integrantes no núcleo, assim como no estudo de Nunes (2018), observamos um distanciamento quando analisamos a permanência de acordo com às orientações da Comissão Nacional de Ensino Superior (CONAES) que, no Parecer CNE/CP n. 04/2010, orienta: “sendo um grupo de acompanhamento, seus membros devem permanecer por, no mínimo, 3 anos e adotada estratégia de renovações parciais de modo a haver continuidade no pensar do curso” (Brasil, 2010).

Nas universidades analisadas, quando relacionamos o tempo de vinculação ao NDE previsto nas diretrizes institucionais e nos PPCs dos cursos de Educação Física, percebemos aproximações e distanciamentos entre a realidade e os documentos. No caso da FURG (P1, P2), por meio da normativa nº 01/2016, a estratégia utilizada é que “a cada dois anos deverá ter renovação parcial dos integrantes do NDE, mantendo 2 (dois) de seus membros a fim de assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso” (FURG, 2016, p. 1). Por outro lado, o PPC dos cursos de Educação Física da UFPel, estabelece que “o mandato de cada membro será de até 2 (dois) anos, com possibilidade de 1 (uma) recondução” (UFPel, 2022, p. 52) estando em desacordo com a previsão do Projeto Pedagógico Institucional, sendo este o regimento geral para os cursos de graduação da instituição.

No caso da UFPel, da UFSM e UNIPAMPA por meio das resoluções similares, sobre as diretrizes de funcionamento dos Núcleos, fica evidenciado que o mandado de atuação no NDE será de três anos, e preferencialmente não coincidente com o mandato de coordenação de curso, porém é permitida recondução (UFPel, 2018; UFSM, 2019; UNIPAMPA, 2015). Em relação a UFSM, a mesma

complementa com a possibilidade de “recondução pelo mesmo período, desde que se renove ao menos 1 (um) membro do quadro a cada recondução” (UFSM, 2019, p. 2).

No caso da UFRGS, a norma geral para os cursos define que os docentes integrantes do núcleo “terão mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução” (UFRGS, 2012, p. 2). E trata, a partir do PPC, que somente na criação do núcleo o mandato seria de quatro anos e a constituição dos subsequentes Núcleos - realizada mediante eleição, duração de dois anos (UFRGS, 2021).

Enquanto algumas instituições como UFSM e UNIPAMPA apresentam casos alinhados às suas normativas, entre três e seis anos de permanência, outras apresentaram um tempo maior, como 12 anos na UNIPAMPA e 20 anos de atuação na UFPEL. Tais disparidades refletem diferentes interpretações das diretrizes da CONAES (Brasil, 2010), que recomenda no mínimo três anos com renovação parcial, mas também de suas próprias orientações institucionais, revelando como as universidades se adaptam (ou negligenciam) esses princípios na prática.

### 3.1 Eixo 1 – Motivações docentes o para ingresso no NDE

Ao olharmos para as motivações dos docentes para ingresso no NDE encontramos uma multiplicidade de interesses que vão desde uma necessidade normativa do curso até uma preocupação genuína com a formação profissional.

Um número considerável de professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) destacou que sua participação no referido grupo é resultado de uma demanda dos cursos, seja para que todos os departamentos estejam devidamente representados nesse espaço ou devido à falta de professores para assumirem os cargos de gestão.

Esses resultados expõem uma realidade diferente do que está apresentado na resolução nº 04/2010 da CONAES, que normatiza o NDE. Segundo o documento, o respectivo grupo deve ser constituído por docentes que exerçam liderança no campo através de produção de conhecimentos da área, no desenvolvimento do ensino e também em outras dimensões consideradas importantes para a instituição. Segundo as falas dos entrevistados, não há uma escolha para participação no NDE, os professores acabam participando devido a uma falta de professores para ocupar os cargos, o que fica explícito na fala do docente P3. Já a fala da docente P8, além de destacar a mesma problemática, também traz à tona a inexperiência dos professores ao ingressarem no NDE:

(1) Professor 3: O que fez eu assumir porque estavam professores do nosso departamento precisando se afastar e aí tinha que ir alguém, e eu tava voltando dos pós doc, tava com menos funções, acabei assumindo.

(2) Professor 8: Não foi nenhum motivo nobre, o motivo é que somos poucos professores, somos 7 professores de Educação Física no campus e estava na hora de fazer a troca de NDE, ou seja, quem chegou por último entra pro NDE, é um clássico, então não tem um motivo nobre aí nessa entrada do

NDE e eu entrei sem experiência, sem saber exatamente como funcionava o NDE mas aos poucos eu fui me apropriando.

Esse resultado corrobora com os achados da pesquisa de Martins, Filipak (2016), onde os pesquisadores concluíram que não há nenhum tipo de preparação ou treinamento para àqueles que iniciam suas atividades no núcleo, eles apenas recebem um convite e iniciam seu trabalho.

Por outro lado, os professores P1, P2, P4, P9 expuseram um interesse nas esferas políticas e de gestão do curso por serem espaços de discussões importantes na universidade. Cabe ressaltar ainda, que estes docentes apresentaram um tempo de vinculação ao NDE que variou de quatro a oito anos, sinalizando que seu interesse pode estar relacionado ao conhecimento e compreensão da realidade dos cursos que estão alocados.

As afirmações dos docentes acima corroboram com o Parecer nº 4/2010 do CONAES, descrevendo o NDE “não como exigência ou requisito legal, mas como elemento diferenciador da qualidade do curso, no que diz respeito à interseção entre as dimensões do corpo docente e Projeto Pedagógico do Curso” (Brasil, 2010, s/p).

O professor P1, relata que além de ser uma demanda do curso, que foi citada acima, seu interesse pelas esferas políticas e pedagógicas do curso o motivaram a fazer parte do grupo, como explica:

(3) Professor 1: O que me levou a fazer parte... assim, tem uma importância de... eu não participei de coordenação lá no curso de Educação Física então participei de outros cargos que dizem respeito ao funcionamento lá do curso então assim me aproximar dessa dimensão política e pedagógica do curso, era um dos propósitos e o segundo propósito é mais de demanda de trabalho, nós somos bem poucos professores ali no curso de Educação Física então em algum momento essa dança das cadeiras acaba fazendo com que a gente se vincula [...].

Vieira e Filipak (2015, p.71) afirmam que quando o CONAES instituiu o NDE em todos os cursos de graduação transformou-o em um espaço democrático se diferenciando do trabalho de coordenador de curso e do colegiado, devido a sua responsabilidade de conceber, consolidar e atualizar o PPC. Os mesmos autores acrescentam que o NDE é uma oportunidade de mobilização, aprendizado e trabalho coletivo, superando comportamentos individualistas ou acomodação em diferentes situações, sendo que isto pode ser evidenciado pela fala da professora P9. Alguns docentes (P6, P7, P10, P11, P12) afirmaram que sua motivação é derivada de uma preocupação com a formação e/ou objeto de estudo durante sua vida acadêmica, sendo possível ser identificado na fala de P10.

(4) Professor 9: Porque eu queria participar um pouco da vida da unidade, da ESEF no caso, e eram dois momentos que eu queria participar pra compreender como que era a questão da ESEF, um deles era o NDE, por entender que ali se pensava os digamos assim, as decisões pedagógicas da unidade e o

colegiado, por ser um espaço que vivenciava a questão dos alunos. Então essas duas instâncias sempre me chamaram atenção exatamente para poder compreender um pouco melhor e tentar me inteirar um pouco mais do universo da formação inicial da Educação Física aqui da ESEF.

(5) Professor 10: Na verdade assim, como a minha trajetória de pós graduação ela foi focada na formação de professores, eu trabalhei no mestrado com formação de professores, minha dissertação era sobre essa temática, depois no doutorado eu vou falar sobre docência universitária, sobre pedagogia universitária, já não tanto formação de professores pra inicial mas já continuava com esse olhar para a formação de professores e como eu sempre tive esse vínculo com a educação nos diferentes lugares que eu estive eu acabava me envolvendo [...].

Foram identificados ainda docentes que ingressaram no grupo por já possuírem experiência em gestão de cursos de graduação e/ou porque tornaram-se coordenadores de curso e, portanto, devendo participar e presidir o NDE (P11, P12, P13).

Sobre este aspecto, é importante ressaltar que a atividade de gestão universitária não é descolada da formação profissional dos docentes que a praticam, sendo que os conhecimentos aprendidos são ressignificados em função das atividades exercidas. Segundo Roldão (2017), estar na linha de frente do processo de construção e reflexão do curso pode proporcionar um movimento de crescimento profissional, mediante a mobilização de diferentes fontes e contextos que geram o saber profissional. E ainda, pode favorecer neste sentido o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de reflexão, apropriação de saberes, valores da cultura profissional que impactam diretamente na aprendizagem e formação.

Figura 1 – Nuvem de palavras referente aos resultados do eixo 1



Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

Os resultados desse eixo, representado pela Figura 2, apresentam em destaque as palavras: curso, NDE, professor, formação, departamento e demanda, que sinalizam as motivações para o ingresso de professores no NDE. Podemos agrupar os docentes em três grupos: os que ingressaram devido uma demanda do curso; os interessados nas esferas políticas e de gestão da instituição e; aqueles que possuem interesse na área de formação. Porém, destacamos que os docentes que justificaram seu ingresso devido a uma demanda do curso, três deles também relataram um interesse pela gestão, e dois deles se interessam também pelas questões que envolvem a formação.

Acreditamos que o resultado mais preocupante é o fato dos docentes, apesar de possuírem algum interesse pela área, acabarem ingressando no grupo por uma demanda burocrática/regulatória, sendo que a preparação ou interesse direto pela atividade fica em segundo plano. Uma vez que, nas IES estudadas, não existe nenhum tipo de processo seletivo para o ingresso ou até mesmo algum tipo de treinamento para atuar nesse espaço que discute pontos importantes da estruturação e consolidação da formação inicial em Educação Física.

### 3.2 Eixo 2 – Discussões realizadas no NDE

As falas dos docentes evidenciam que, nos diferentes contextos institucionais analisados, as discussões dos NDEs concentram-se predominantemente na revisão e reestruturação dos PPCs, especialmente em resposta às sucessivas alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como a Resolução CNE/CES 6/2018 (Brasil, 2018). Embora a adequação normativa seja uma das atribuições do NDE, essa não é a única, conforme previsto na Resolução CONAES nº 1/2010 (Brasil, 2010). No entanto, essa função tem se imposto como eixo central do trabalho dos núcleos, uma vez que a P9 mencionou que “[...] de 2016 pra cá a gente tem vivido um [...] digamos assim, um atropelo [...] desculpa a expressão, de mudanças curriculares”.

A percepção de “atropelo” ilustra a sobrecarga em relação a adaptação normativa vivenciada pelos docentes. Além disso, a maioria dos participantes ressaltou que esse processo se estende por longos períodos, consumindo tempo e energia e tornando-se, em muitos casos, um processo exaustivo e permanente:

(6) Professor 1: Lá na FURG deve estar assim há 4, 5 anos que estamos preparando um novo currículo [...] a reformulação que estávamos preparando precisou ser adequada a uma nova diretriz.

(7) Professor 7: Desde que eu entrei no NDE, temos formado, reformulado e reformulado nosso currículo porque as diretrizes mudam a cada dois/três anos [...].

(8) Professor 8: Por um bom tempo, acho que durante toda a pandemia, ficamos ocupados na organização do novo PPC [...] essa organização nos tomou muito tempo [...].

(9) Professor 9: Nós fechamos 2019 já com a resolução 6 batendo na nossa porta, então fechamos uma mudança curricular já com a necessidade de retomar outra [...].

Esse cenário compromete uma atuação mais contundente dos NDEs, sobretudo quando se trata das discussões pedagógicas. Embora seu papel inclua a garantia de conformidade legal, também se espera que promovam reflexões sobre as concepções de formação, os fundamentos do ensino e aprendizagem, as formas de avaliação e a integração interdisciplinar — aspectos previstos nos documentos institucionais que regulam os PPCs e os PPIs.

Conforme Campos Filho (2014), é desejável que os membros dos NDEs exerçam uma liderança acadêmica capaz de traduzir prioridades formativas em práticas inovadoras. No entanto, no contexto investigado, as condições objetivas de trabalho, sobretudo relacionadas ao tempo, inviabilizam esse tipo de atuação propositiva. A lógica burocrática e a pressão por cumprimento de prazos e documentos dificultaram a reflexão do núcleo.

Essa dinâmica, no decorrer de adequações, gerou tensionamentos entre a autonomia e a burocracia, fazendo com que outras discussões fossem inviáveis naquele contexto, como relatado na fala dos docentes:

(10) Professor 2: [...] dando pouco espaço pra gente pensar outras questões pedagógicas talvez, com relação ao curso, então a gente sempre teve muito voltado às necessidades, às demandas específicas de ajustes curriculares (P2).

(11) Professor 4: [...] quando a gente tá já avançando um pouco, fazendo algumas discussões da resolução CNE/CES 6/2018, vem a resolução CNE/CP 2/2019 [...] então isso dá de novo uma certa ‘ah temos que retomar as discussões.

(12) Professor 9: [...] a gente basicamente tem discutido mudanças curriculares. As questões, digamos assim, outras que deveriam permear os NDEs — como as pedagógicas, questões de egresso — isso a gente não tem conseguido discutir nunca porque estamos sempre correndo atrás da máquina, questão de tempo, datas, cumprimento das exigências legais.

(13) Professor 11: [...] é bom que se entenda o currículo pra além do currículo grade [...] que envolve as relações interpessoais [...] mas basicamente os NDEs se debruçam sobre as matrizes curriculares.

Os trechos apresentados destacam que, apesar do desejo de ampliar o foco para aspectos pedagógicos dos cursos, como, por exemplo, o perfil do egresso e as práticas de ensino, os docentes

percebem que seu trabalho no NDE é predominantemente voltado à análise e adequação das matrizes curriculares às normativas legais, devido às exigências de prazos e regulamentações.

Tais impedimentos para a discussão de determinados assuntos, sobretudo para regulamentações normativas, são percebidos também em Nunes (2018), quando não havia naquele momento espaço para discutir sobre o incentivo de linhas de pesquisa e extensão devido ao período de avaliação dos cursos. Em Matias (2020), o NDE também foi percebido, em parte, como instância burocrática para o atendimento de avaliações externas ao invés de promover um espaço propulsivo de discussão e elaboração do PPC e demais atividades relacionadas a ele.

O NDE não pode ser concebido somente como documento instituído, sustentado por uma prescrição normativa de uma burocracia vertical, mas ser ressignificado como uma potente vivência democrática de necessária participação, mediada pelo compromisso de uma construção coletiva, a partir de diferentes concepções de formação e educação (Scorzoni, Schiabel, Rivas, 2022).

Apesar da sobreposição de tarefas, alguns docentes sinalizaram criticamente que o foco nas exigências legais tende a ocultar os desafios reais dos contextos institucionais. As diretrizes, segundo eles, muitas vezes não dialogam com as condições concretas de trabalho docente:

(14) Professor 7: [...] os currículos são pensados fora da realidade. Essas diretrizes, esses parâmetros que são colocados pra nós são fora da realidade.

(15) Professor 12: [...] tu pode pegar as diretrizes e partir dali e fazer toda uma construção idealizada, mas a gente tem uma realidade dos professores que a gente tem [...] a gente tinha que fazer esse diálogo ali: o que a gente tem e o que a gente pode construir com as diretrizes, com o que a gente tem.

Essa distância entre o prescrito e o possível repercute também na sobrecarga dos membros do NDE, agravada pela ausência de carga horária específica para suas funções. Trabalhos como os de Martins e Filipak (2016) e Campos Filho (2014) já apontavam esse descompasso, que se confirma no presente estudo. Em algumas falas, a participação no NDE aparece como compulsória ou como um acúmulo não planejado de funções.

A realidade que é retratada pelos docentes durante as entrevistas, está relacionada às disparidades entre o contexto das universidades para as mesmas normativas, por não disponibilizarem dos mesmos recursos humanos e infraestrutura. Mesmo assim, alguns docentes têm buscado estratégias para lidar com esse cenário, tentando articular as novas diretrizes às experiências formativas já consolidadas nos cursos, como aponta P10: - “tentar contemplar as diretrizes e, ao mesmo tempo, tentar reorganizar aquilo que a ESEF já tinha de construção dos currículos antigos da ESEF [...]”.

Essas estratégias de adaptação e resistência também foram observadas por Nunes (2018), ao discutir como alguns núcleos reorganizam suas práticas com base em suas realidades institucionais,

mesmo que em dissonância com as normativas da CONAES. A fala de P10 revela a tentativa de manter certa continuidade institucional e pedagógica mesmo nestes contextos de emergência normativa.

Ademais, é necessário considerar o impacto do contexto pós-pandêmico nas dinâmicas dos NDEs. Readequações no ensino remoto, acúmulo de tarefas administrativas e ordenamentos burocráticos agravaram a rotina de trabalho, podendo afetar inclusive a saúde mental dos docentes (Gomes et al., 2021). Isso é particularmente preocupante diante da permanência prolongada de alguns membros, sem perspectiva clara de rotatividade — como observado nos casos de P8, P11 e P12.

Figura 2 – Nuvem de palavras referente aos resultados do eixo 2



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A nuvem de palavras gerada para este eixo (Figura 3), apresenta palavras que remetem a esse contexto, como: currículo, diretrizes, mudança, revisão, discussões estão diretamente apontadas para essa disputa entre as questões normativas e burocráticas.

Precisamos atentar que, a Universidade enquanto um aparelho capaz de produzir novos conhecimentos e, portanto, moldar sujeitos com determinadas características para uma determinada sociedade, também possui momentos de crise, como nos apresenta Santos (2017). O autor salienta a contradição existente entre a reivindicação de uma autonomia na definição dos valores, objetivos e missão em contraponto com a pressão crescente para atender critérios de eficácia, produtividade ou de responsabilidade social.

Esse cenário expõe uma tensão constante entre o papel formativo, crítico e transformador da universidade e as demandas que lhe são impostas por políticas educacionais, avaliações externas e as lógicas de mercado. Tal contradição compromete não apenas a autonomia institucional, mas também a capacidade de produzir saberes comprometidos com a justiça social, a diversidade e a formação, colocando em risco o próprio sentido público e democrático da universidade na contemporaneidade.

De modo geral, os dados apontam que os NDEs têm atuado predominantemente como executores das políticas curriculares, com pouca margem para construção autônoma e pedagógica. A disputa central reside entre o cumprimento das normas e a efetivação das condições institucionais. O papel do NDE, enquanto espaço de reflexão crítica e construção coletiva da identidade profissional dos cursos, aparece de forma residual, diante de um cenário marcado por reformas constantes, sobrecarga e limitações estruturais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou discutir a lógica da gestão universitária para além de uma função assistencialista, mecânica e burocrática, mas avançando na perspectiva da discussão pedagógica, orgânica e pautada na formação profissional no ensino superior, assim como relatado em outros estudos no decorrer do texto. Desta forma, apresentamos o lócus de atuação dos NDEs dentro das universidades gaúchas, bem como o perfil dos sujeitos inseridos neste contexto, os motivos para o trabalho na gestão universitária, bem como as principais discussões realizadas nesses espaços.

Quando voltamos nosso olhar para os docentes da pesquisa, percebemos um tempo de vinculação amplo no NDE, fator que pode indicar centralidade dos processos em alguns desses sujeitos, gerando risco para estagnação e cristalização de percepções pedagógicas. Mesmo universidades com orientações distintas, como no caso da UFPel, apresentam implementações inconsistentes, revelando uma frágil articulação entre normativas institucionais e práticas efetivas nos cursos.

Essa dissonância em relação ao tempo de atuação pode ser identificada na motivação dos próprios docentes, os quais apontam uma participação quase compulsória em determinadas circunstâncias. Para além disso, são relatadas diferentes motivações para a participação, o que indica que, embora o ingresso ocorra frequentemente pela necessidade circunstancial institucional, há também espaço para o engajamento político-pedagógico. Isso corrobora com a literatura que comprehende o NDE como um ambiente de potencial formativo e coletivo, ainda que esse potencial não seja plenamente aproveitado em função das condições estruturais dos cursos estudados. Contudo, o dado mais preocupante recai sobre a ausência de critérios objetivos para composição do NDE, assim como a falta de preparo dos docentes para exercerem essa função. A entrada imediata e desassistida de novos membros, sem um momento de acolhimento e ou capacitação, pode fragilizar a atuação do NDE articulação entre o corpo docente e o projeto pedagógico do curso, tal como previsto pela legislação.

As discussões que permeiam os NDEs demonstram que os mesmos têm operado, predominantemente, como instrumentos de implementação normativa, mais do que espaços de construção pedagógica autônoma. Isso não significa que não haja resistência às formas de lidar com o que está posto, mas demonstra uma frágil e limitada atuação devido à sobrecarga burocrática advindas das políticas curriculares.

Esse cenário coloca em questão o próprio sentido da autonomia universitária: em que medida as universidades realmente decidem sobre sua formação, e em que medida apenas aplicam modelos prontos? As falas analisadas evidenciam a necessidade urgente de se refletir sobre o papel pedagógico dos NDEs e de se garantir maior valorização institucional, suporte do corpo docente e condições reais para o exercício da autonomia dos núcleos, contribuindo para uma melhor gestão e formação universitária.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016. 288p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em 14 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 de jul. 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 jun. 2010. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 jun. 2025.

CAMPOS FILHO, Raimundo Nonato Serra. Inovação na gestão da educação superior: um estudo sobre o núcleo docente estruturante. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2014.

CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de; SILVA, Alan Camargo; DA CRUZ, Giseli Barreto. Formação docente em Educação Física: entre o “currículo escrito” e o “currículo vivo”. Revista Cocar, v. 21, n. 39, 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DUDEQUE, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Terezinha. Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 44, p. 61-87, jul. 2015.

FURG. Pró-Reitoria de Graduação. Instrução Normativa nº 01/2016, de 18 de fevereiro de 2016. Regulamenta as atribuições e o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de

Graduação. Rio Grande, RS, 2016. Disponível em:

<https://conselhos.furg.br/arquivos/instrucoes/prograd/2016/00116.pdf>. Acesso em 11 jun. 2025.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. Graduação: Educação Física. Disponível em: <https://www.furg.br/graduacao/educacao-fisica>. Acesso em: 9 mai. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nadirlene Pereira et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. Saúde e Sociedade, v. 30, p. e200605, 2021.

MARTINS, Paulo Fernando; FILIPAK, Sirley Terezinha. Atuação e organização do núcleo docente estruturante. Revista Interacções, v. 12, n. 40, 2016.

MATIAS, Ariane Pereira. Gestão Pedagógica em Instituições do Ensino Superior: um estudo sobre o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

NUNES, Jozanes Assunção. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 13, n. 2, p. 117-138, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017.

SAKR, Mayara Rohrbacher; DUDEQUE, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. O Núcleo Docente Estruturante (NDE): A Experiência de uma Instituição. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 12, n. 2, p. 179–192, 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, A. M. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 35-55.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

SCORZONI, Marília Ferranti Marques; SCHIABEL, Daniela; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. O núcleo docente estruturante enquanto espaço de gestão pedagógica: Possibilidades e desafios. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 5401-5411, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 688p.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. Histórico. Disponível em: <https://portal.ufpel.edu.br/historico/>. Acesso em: 9 mai. 2023.

UFPEL. Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE). Resolução nº 22, de 19 de julho de 2018. Dispõe sobre as diretrizes de funcionamento do Núcleo Docente Estruturante

(NDE) dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/08/Res.-Cocepe-22.2018.pdf>. Acesso em 14 jun. 2025.

UFPEL. Escola Superior de Educação Física (ESEF). Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física. Pelotas, RS, 2022. Disponível em:

[https://wp.ufpel.edu.br/eseef/files/2024/01/PPC\\_Curso\\_de\\_Graduacao\\_em\\_EF\\_ABI\\_23\\_11\\_2023.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/eseef/files/2024/01/PPC_Curso_de_Graduacao_em_EF_ABI_23_11_2023.pdf).

Acesso em: 13 jun. 2025.

UFRGS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Resolução nº 22/2012. Estabelece as diretrizes para o funcionamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de graduação da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/avaliacao/wp-content/uploads/2023/08/norma\\_Res\\_CEPE\\_publicavel\\_2012\\_22\\_8513.pdf](https://www.ufrgs.br/avaliacao/wp-content/uploads/2023/08/norma_Res_CEPE_publicavel_2012_22_8513.pdf). Acesso em 13 jun. 2025.

UFRGS. Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física: licenciatura e bacharelado. Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?56125CC42199&115>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS em números. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/paineldados/ufrgs-em-numeros/>. Acesso em: 9 mai. 2023.

UFSM. Pró-Reitoria de Planejamento. Resolução nº 043, de 13 de dezembro de 2019. Aprova a recriação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução nº 031/2017 da UFSM. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-043-2019>. Acesso em 14 jun. 2019.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM em números. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>. Acesso em: 9 mai. 2023.

UNIPAMPA. Conselho Universitário. Resolução nº 97, de 19 de março de 2015. Institui o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e estabelece suas normas de funcionamento. Uruguaiana, RS, 2015. Disponível em: [https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2010/06/res--97\\_2015-nde1.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2010/06/res--97_2015-nde1.pdf). Acesso em 18 jun. 2025.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; FILIPAK, Sirley Filipak. Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 44, p. 61-87, 2015.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de Palavras como ferramenta de Análise De Conteúdo: Uma Aplicação Aos Desafios Ensino Mestrado Profissional. Millennium, Viseu, v.2, n.11, p. 29-36, 2020.

YIN, Robert Kuo-zuir. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa. 2.ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC, 2013. 134p.

Recebido em: 1 de julho de 2025.

Aprovado em: 29 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13867>

<sup>i</sup> Fernanda Woziak. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2024), integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPel). Professora Substituta no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Câmpus Jaguarão. Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5269449464403280>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5017-8638>

*E-mail:* [fewoziak@gmail.com](mailto:fewoziak@gmail.com)

<sup>ii</sup> Lucas de Vargas Bozzato. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2024), Doutorando na condição de Bolsista (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel), integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1257476438797066>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8876-4042>

*E-mail:* [lucasbozzato2@gmail.com](mailto:lucasbozzato2@gmail.com)

<sup>iii</sup> José Antonio Bicca Ribeiro. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2021), Bolsista de Pós-Doutorado (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel), integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE/UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4219629286524921>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-1638-6687>

*E-mail:* [jantonio.bicca@gmail.com](mailto:jantonio.bicca@gmail.com)