



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 16, n. 2 | 42. ed. | ago./out. 2025



Número Regular

Educação Física em foco: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente

Editores Associados

**Mariângela da Rosa Afonso, Franciele Roos da Silva Ilha e
José Antonio Bicca Ribeiro**



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Reitora

Alexandre Gonçalves Porto
Vice-reitor



CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP

Júlio César Beltrame Benatti
Diretoria Político-Pedagógica e Financeira

Henrique Roriz Aarestrup Alves
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem

José Luiz Müller
Coordenação do Curso de Pedagogia



REVISTA EVENTOS PEDAGÓGICOS

Ralf Hermes Siebiger
Cristinne Leus Tomé
Alceu Zóia
Conselho editorial

Ralf Hermes Siebiger
Editor-gerente

Foco e escopo

A Revista Eventos Pedagógicos (REP's), criada em 2010, é uma publicação semestral vinculada ao Curso de Pedagogia - Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus Universitário de Sinop, e tem como objetivos incentivar e divulgar a produção científica no âmbito da graduação e da pós-graduação, além de promover a socialização de artigos nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas do conhecimento que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's aceita trabalhos da comunidade científica nacional e estrangeira para publicação nas áreas de Educação, Ensino e de outras áreas do conhecimento que realizem interlocução e que desenvolvam trabalhos voltados à educação e ao ensino.

A REP's é, também, uma publicação vinculada à disciplina de Eventos Científicos da Metodologia de Pesquisa Educacional, do respectivo Curso de Pedagogia, destinada à veiculação dos resultados das pesquisas dos alunos do curso de Pedagogia, em formato de artigos inéditos, sob a responsabilidade e avaliação do professor da disciplina.

A REP's publica edições que compreendem Números Regulares e Dossiês Temáticos.

Os Números Regulares são edições regulares, semestrais e compreendem a publicação de ensaios, resumos, resenhas e entrevistas, artigos submetidos pela comunidade científica e artigos produzidos pelos alunos do Curso de Pedagogia no Pedagogia no âmbito da disciplina de Eventos Científicos de Metodologia de Pesquisa Educacional.

Os Dossiês Temáticos são publicações sob demanda, mediante propostas apresentadas e aprovadas pelo Conselho Editorial, com o objetivo de publicar resultados de pesquisas realizadas por mestres e doutores nas áreas de Educação, Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras.

A REP's tem como público pessoas que tenham interesse nas áreas de Educação e Ensino e de demais áreas que realizem interlocução com as duas primeiras, alunos e docentes em nível de graduação e pós-graduação, pesquisadores e gestores de instituições de ensino e de pesquisa, gestores e integrantes de associações científicas e profissionais bem como de entidades envolvidas na formação de pessoal nas respectivas áreas, no Brasil e em outros países.

Diretrizes aos autores

Convidamos todos(as) aqueles(as) que quiserem submeter contribuições à Revista Eventos Pedagógicos, para acessar a página da revista e conferirem as Diretrizes para Autores, bem como, demais informações sobre o periódico:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/index>

ISSN 2236-3165



Revista

Eventos Pedagógicos

v. 16, n. 2 | 42. ed. | ago./out. 2025



Número Regular

Educação Física em foco: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente

Editores Associados

**Mariângela da Rosa Afonso, Franciele Roos da Silva Ilha e
José Antonio Bicca Ribeiro**



Universidade do Estado de Mato Grosso
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem
Curso de Pedagogia

© 2010 Revista Eventos Pedagógicos

O conteúdo deste periódico está licenciado sob CC BY-SA 4.0 (Atribuição-Compartilha-Igual 4.0 Internacional). Esta licença permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e desenvolvam o conteúdo em qualquer meio ou formato, desde que a atribuição seja dada ao criador e que o conteúdo modificado seja licenciado sob termos idênticos. A licença permite o uso comercial.

Para ver uma cópia desta licença, visite: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR

CIP – CATALOGAÇÃO NA FONTE

Revista Eventos Pedagógicos. / Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem, UNEMAT. – Vol. 16, n. 2 (ago./out. 2025)-.
– Sinop: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022- .
V. 16, 46 ed. (Dossiê Temático: Educação Física em foco: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente); 218p.

Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2236-3165

1. Educação Física. 2. Formação de Professores. 3. Currículos e Desafios Contemporâneos. I. Afonso, M. R. (org.). II. Ilha, F. R. S. (org.). III. Ribeiro, J. A. B (org.). IV. Siebiger, R. H. (org.). V. UNEMAT, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Curso de Pedagogia, Sinop.

CDU 81'42(817.2)(05)

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Fabiana Souza de Andrade - CRB1 2119

Revista Eventos Pedagógicos - REP's

Avenida dos Ingás, 3001, Jardim Imperial - Sinop/MT. CEP: 78.550-000

Telefone: +55 (66) 3511-2126

Site: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

E-mail: eventospedagogicos@unemat.br

Área do conhecimento: Ciências Humanas

Ano de fundação: 2010

ISSN: 2236-3165 (*online*)

DOI: 10.30681/2236-3165

Título abreviado: Even. Pedagóg.

Projeto gráfico, revisão e diagramação: Ralf Hermes Siebiger

Logotipo: Guilherme Althaus

Vinculação Institucional: Curso de Pedagogia / Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) / Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Este periódico é membro do COPE (*Committee on Publication Ethics*) e adere aos seus princípios. Disponíveis em: <http://www.publicationethics.org>

Este periódico é indexado nas seguintes bases de dados:

BASE	Index Copernicus	OAJI.net	OCLC Worldcat
DOAJ	LaCrière: periodiques en ligne	GeoDados	LivRe
REDIB	Portal de Periódicos (CAPES)	Diadorim	MIAR
SEER	Sumários.org	Latindex	EZB

Conselho Consultivo Internacional

Mgs. Daniel Horacio Marino, UCCuyo, San Juan, Argentina
Dra. Denise Vaillant, Universidad ORT, Montevideo, Uruguay
Dra. Gladys Beatriz Morales, UNRC, Río Cuarto, Argentina
Dr. Jaime Caiceo Escudero, USACH, Santiago, Chile
Dr. José Antonio Ramírez Díaz, UDG, Guadalajara, México
Dra. María Zúñiga Carrasco, USERENA, La Serena, Chile
Dra. Montserrat Castelló, URL, Barcelona, Espanha
Dr. Roberval Teixeira e Silva, UM, Macau, China

Conselho Consultivo Nacional

Dr. Ademar de Lima Carvalho, UFMT, Rondonópolis
Dra. Ângela do Céu Ubaíara Brito, UEAP, Macapá
Dra. Cristina Teodoro Trinidad, UNILAB, São Francisco do Conde
Dr. Dermerval Saviani, UNICAMP, Campinas
Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, UFRGS, Porto Alegre
Dra. Haya Del Bel, UFMT, Cuiabá
Dra. Ivanise Monfredini, UNISANTOS, Santos
Dra. Izumi Nozaki, UFMT, Cuiabá
Dra. Janice Cassia Lando, UESB, Jequié
Dr. José Manfroi, UCDB, Campo Grande
Dr. José Roberto Rus Perez, UNICAMP, Campinas
Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, UnB, Brasília
Dra. Lucimar Rosa Dias, UFPR, Curitiba
Dra. Maria Célia Pereira Lima Hernandes, USP, São Paulo
Dra. Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Anhanguera, São Paulo
Dra. Maria Zenaide Farias de Araújo, UNIFAP, Macapá
Dr. Marion Machado Cunha, UNEMAT, Sinop
Dra. Maysa Cristina da Silva Dourado, UFAC, Rio Branco
Dra. Mirian Lange Noal, UFMS, Campo Grande
Dra. Rosane Toebe Zen, UNIOESTE, Cascavel
Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, UFMG, Belo Horizonte

Conselho de Tradutores para Línguas Estrangeiras - Coordenação
Dra. Leandra Ines Segnafredo Santos, UNEMAT, Sinop

Imagen da Capa

Autoria: José Antonio Bicca Ribeiro. Título: Educação Física em foco: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente (imagem gerada por inteligência artificial generativa com o recurso Google Gemini).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente	501
<i>PHYSICAL EDUCATION IN FOCUS: contemporary paths of teacher training and performance</i>	
Mariângela da Rosa Afonso, Franciele Roos da Silva Ilha, José Antonio Bicca Ribeiro e Ralf Hermes Siebiger	

ENSAIO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: a formação universitária no contemporâneo...	505
<i>PHYSICAL EDUCATION IN FOCUS: university education in contemporary times...</i>	
Ricardo Rezer	

TEMA EM PAUTA

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	520
--	-----

<i>CONTINUING EDUCATION AND THE CHALLENGES OF INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING</i>	
--	--

Rafael Mello Martins e Franciele Roos da Silva Ilha

A INTERLOCUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	533
---	-----

<i>THE DIALOGUE OF PHYSICAL EDUCATION KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT</i>	
---	--

Luciana Toaldo Gentilini Avila

A RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL E O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	549
---	-----

<i>THE CURRICULAR CONFIGURATION OF FULL-TIME HIGH SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL AND THE (UN) PLACE OF PHYSICAL EDUCATION</i>	
--	--

Camila de Castro Guerreiro, Larissa Frank Hartwig e Mariângela da Rosa Afonso

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, CONTADAS, RECONTADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o(a) sujeito(a) da/em formação e os seus saberes e conhecimentos docentes	567
---	-----

<i>EXPERIENCES LIVED, TOLD AND RETOLD IN INITIAL FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION: the subject of/in formation and their teaching knowledge and expertise</i>	
--	--

Ândrea Tragino Plotegher, Gabriela Nobre Bins e Elisandro Schultz Wittizorecki

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: da reprodução à reconstrução crítica do movimento corporal/conhecimento e da experiência _____ 589

THE SOCIAL FUNCTIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: from reproduction to the critical reconstruction of bodily movement/knowledge and experience

José Tarcísio Grunennvaldt, Evando Carlos Moreira e Matheus Lima Frossard

CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA _____ 612

PEDAGOGICAL LETTERS AS AN ASSESSMENT TOOL IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Patrícia da Rosa Louzada da Silva, Fabiana Celente Montiel e Danielle Müller de Andrade

ENSINO HÍBRIDO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES _____ 625

HYBRID TEACHING AND THE VALORIZATION OF TEACHERS' KNOWLEDGE IN TEACHER EDUCATION

Marcos Garcia Neira

GINÁSTICA BRINCANTE: uma Formação Continuada para professores da Educação Infantil _____ 638

BRINCANTE GYMNASTICS: a Continuing Education Proposal for Early Childhood Education Teachers

Eduarda Vesfal Dutra, Silvia Teixeira de Pinho e Andrine Ramires Costa

NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: experiências e desafios nas universidades federais do Rio Grande do Sul _____ 657

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

Fernanda Woziak, Lucas de Vargas Bozzato e José Antonio Bicca Ribeiro

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ALARMANTE CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PRESENCIAL _____ 676

HIGH SCHOOL REFORM AND THE ALARMING CASE OF REMOTE PHYSICAL EDUCATION

Anapaula Pastorio, Andressa Aita Ivo e Taís Regina Hansen

ENTREVISTA

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - da vivência ao legado: um diálogo com Gelson Oliveira Farias _____ 694

LIFE PATH AND PROFESSIONAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION - from experience to legacy: a dialogue with Gelson Oliveira Farias

por Fernanda de Souza Teixeira

APRESENTAÇÃO DA EDIÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente

Mariângela da Rosa Afonso ⁱ

Franciele Roos da Silva Ilha ⁱⁱ

José Antonio Bicca Ribeiro ⁱⁱⁱ

Ralf Hermes Siebiger ^{iv}

A 42^a edição da Revista Eventos Pedagógicos (v. 16, n. 2) apresenta o dossiê temático intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: caminhos contemporâneos da formação e da atuação docente”, que visa debater os desafios enfrentados pela Educação Física brasileira no contexto contemporâneo, marcado por inúmeras mudanças e complexidade, as quais impõem reflexões profundas sobre os processos de formação, bem como, as transformações estruturais e pedagógicas que impactam a área. Essa edição conta com os Professores Doutores Mariângela da Rosa Afonso, Franciele Roos da Silva Ilha e José Antonio Bicca Ribeiro, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel), como editores associados, enquanto coorganizadores da edição.

Esta produção reúne estudos e experiências que abordam os diversos aspectos e tensões da formação universitária em Educação Física, sendo que os artigos evidenciam a necessidade de repensar o lugar e as funções sociais da área, especialmente diante das recentes mudanças curriculares.

Além disso, são trazidos resultados de pesquisas que relatam experiências de formação continuada, o papel dos Núcleos Docentes Estruturantes, as potencialidades do ensino híbrido e o uso de ferramentas pedagógicas inovadoras.

O dossiê também destaca o ambiente escolar, além do papel da Educação Física, considerando suas especificidades em cada nível de ensino e a necessidade de inclusão e valorização da diversidade.

Com esta publicação esperamos que seja possível fomentar reflexões e produções acadêmicas que articulem teoria, prática e contextos sociais concretos, contribuindo para a construção de uma Educação Física crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Com relação ao conteúdo do dossiê destacamos o trabalho de colaboração de outros colegas com trabalho destacado no campo da Educação Física (EF), seja com atividades de ensino, pesquisa ou extensão, oriundos de diversas instituições espalhadas pelo Brasil. Abaixo segue uma síntese dos trabalhos que fazem parte do dossiê.



No Ensaio, tivemos a contribuição do Prof. Dr. Ricardo Rezer, docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que a partir do texto “EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: a formação universitária no contemporâneo...”, nos provoca a pensar e problematizar criticamente a formação universitária no campo da Educação Física brasileira como um desafio necessário em nosso tempo, considerando as complexidades, aporias, contradições e paradoxos da contemporaneidade.

O primeiro artigo foi produzido por Rafael Mello Martins e Franciele Roos da Silva Ilha, mestre e doutora, membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE) e vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O texto intitulado texto “A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”, aborda a temática da inclusão, reforçando a necessidade da temática paradesportiva no espaço formativo de professores de EF.

O segundo artigo é produzido por Luciana Toaldo Gentilini Avila, doutora em Educação e professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O texto é intitulado “A INTERLOCUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA”. Nele é descrita e analisada uma proposta de articulação entre a prática pedagógica da EF com a da Educação Infantil a partir de um projeto de extensão universitária, responsável pela aproximação dos acadêmicos em formação inicial com a realidade profissional e comunidade.

O terceiro artigo foi produzido por Camila de Castro Guerreiro, Larissa Frank Hartwig, e Mariângela da Rosa Afonso, mestres doutora, membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE) e vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O mesmo é intitulado “A RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL E O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA”, e busca compreender como a proposta de formação integral e a flexibilização curricular influenciam a organização do currículo e afetam o lugar da Educação Física na escola pública, evidenciando deslocamentos, reconfigurações e tensionamentos quanto às funções docentes e à relevância da área no cenário escolar contemporâneo.

O quarto artigo é escrito por Ândrea Tragino Plotegher, Gabriela Nobre Bins e Elisandro Schultz Wittizorecki, doutores vinculados Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e intitulado “AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, CONTADAS, RECONTADAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: o(a) sujeito(a) da/em formação e os seus saberes e conhecimentos docentes”. Os autores discutem a construção dos saberes e conhecimentos em um movimento não-linear, relacionado aos primeiros contatos com a realidade escolar a partir dos estágios e a aproximação com a escola.

O quinto artigo é intitulado “AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: da reprodução à reconstrução crítica do movimento corporal/conhecimento e da experiência” e revela a possibilidade de ressignificar práticas de professores de EF reforçando a legitimação destes em suas escolas e comunidades a partir de um projeto de qualificação profissional. O texto foi produzido por Evando Carlos Moreira, Matheus Lima Frossard e José Tarcísio Grunennvaldt, doutores, vinculados à Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

O sexto artigo discute a formação na perspectiva de Paulo Freire, sendo intitulado “CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”. O mesmo sinaliza a potencialidade das cartas pedagógicas como instrumento de avaliação no âmbito da EF e foi escrito por Patrícia da Rosa Louzada da Silva, Fabiana Celente Montiel e Danielle Muller de Andrade, doutoras, vinculadas ao Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul) e à Universidade Federal de Rio Grande (FURG), respectivamente.

No sétimo artigo, intitulado “ENSINO HÍBRIDO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” é feita uma problematização das mudanças dos cursos de licenciatura em EF, especialmente no início deste século, que atualmente se veem diante de uma nova inflexão para responder às exigências da contemporaneidade indicando a pertinência da adoção do ensino híbrido em disciplinas curriculares para a formação dos estudantes de ensino superior. O mesmo é escrito por Marcos Neira, doutor em Educação e professor titular da Universidade de São Paulo (USP).

O oitavo artigo intitulado “GINÁSTICA BRINCANTE: uma Formação Continuada para professores da Educação Infantil”, visa fomentar uma reflexão crítica sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e para o aprimoramento das práticas corporais Educação Infantil. O mesmo foi produzido por Eduarda Vesfal Dutra, Andrine Ramires Costa e Silvia Teixeira de Pinho, mestre e doutoras, respectivamente, vinculadas à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O nono artigo é escrito por Fernanda Woziak Tavares, Lucas de Vargas Bozzato e José Antonio Bicca Ribeiro, mestres e doutor, membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE) e vinculados à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) intitulado “NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: experiências e desafios nas universidades federais do Rio Grande do Sul” são discutidas realidades dos núcleos sob a ótica dos docentes, identificando a principal motivação de ingresso destes professores universitários e as discussões estabelecidas neste importante espaço de discussão sobre a formação inicial.

O décimo artigo, de autoria de Anapaula Pastorio, Andressa Aita Ivo e Taís Regina Hansen, é intitulado “REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ALARMANTE CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PRESENCIAL” e faz um alerta sobre os danos das políticas educacionais a partir de reformas descontextualizadas, impostos por meio das matrizes e orientações para o ano letivo, com a não presencialidade da EF no Rio Grande do Sul, no âmbito do ensino médio.

Finalizando o dossiê, temos a Entrevista, realizada com a Profa. Dra. Gelcemar Oliveira Farias, professora associada na Universidade do Estado de Santa Catarina, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UDESC), e coordenadora de Ensino na mesma instituição. A mesma foi conduzida por Fernanda de Souza Teixeira, doutora e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE), vinculada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A entrevista intitulada “TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: da vivência ao legado” abrange as potencialidades na formação inicial em EF na contemporaneidade bem como as novas demandas da formação frente mudanças curriculares; os processos de ensino e aprendizagem e os desdobramentos que impactam no cenário atual, além dos elementos constituintes de uma identidade profissional na área.

Nesse sentido esperamos que os leitores possam compreender um pouco mais do cenário da Educação Física na contemporaneidade, auxiliando nas reflexões sobre sua prática profissional, contribuindo no seu desenvolvimento, avançando para uma Educação mais crítica e contextualizada.

É com muita satisfação que publicamos a 42^a edição da Revista Eventos Pedagógicos, volume 16, número 2 – ago./out. de 2025, abordando o tema “PEDAGOGIAS CULTURAIS E SAÚDE MENTAL”.

Boa leitura!

ⁱ Mariângela da Rosa Afonso. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora permanente 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/5202830028335096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

ⁱⁱ Franciele Roos da Silva Ilha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora permanente 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/5370821019842563>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>

E-mail: francieleilha@gmail.com

ⁱⁱⁱ 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

^{iv} Ralf Hermes Siebiger. Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), professor assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) / Câmpus de Sinop, vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), Editor-gerente da Revista Eventos Pedagógicos (REP's), da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550852546566920>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8260-0154>

E-mail: ralf@unemat.br

ENSAIO

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: a formação universitária no contemporâneo...

Ricardo Rezerⁱ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar/problematizar criticamente a formação universitária no campo da Educação Física (EF) brasileira é um desafio necessário e importante, considerando as complexidades, aporias, contradições e paradoxos da contemporaneidade. Na direção de aprofundar estes elementos, os objetivos centrais deste ensaio se movimentam em duas direções: (1) produzir uma leitura panorâmica da contemporaneidade, sinalizando para algumas das características que vão constituindo nosso tempo, a fim de pensar nossa condição humana hodierna; (2) a partir disso, refletir criticamente acerca da formação universitária na contemporaneidade.

Na direção de aprofundar estes objetivos, este ensaio se subdivide em dois momentos. Inicialmente, apresento uma leitura panorâmica do contemporâneo, sinalizando para algumas das características que vão constituindo nosso tempo, bem como, elementos que possibilitem pensar nossa condição humana hodierna. No segundo momento, proponho algumas reflexões sobre a formação universitária (em seu sentido *lato*), tomando como referência questões apresentadas na primeira parte do ensaio, na direção de projetar possibilidades que venham a contribuir com a formação universitária neste campo do conhecimento. Proponho pensar a formação universitária no campo da EF pela perspectiva da *Bildung* (considerando suas dimensões pedagógica, ética, política, estética, epistemológica), em um processo de tradução crítica deste edifício teórico ao contemporâneo.

1 O CONTEMPORÂNEO EM QUESTÃO...

O que proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo. (Arendt, 2008, p. 13).



Na direção de enfrentar o desafio de pensar a formação universitária no campo da Educação Física na contemporaneidade, cabe pensar sobre nosso próprio tempo e nossa condição humana em um momento da história que parece ter ‘perdido a paciência’ com as coisas do humano. Como apresento mais a frente, várias análises qualificadas já foram realizadas sobre esta questão, por distintas vias. Mas, mesmo assim, ainda se faz necessário projetar uma compreensão que se coloque como lastro para pensar a universidade e a formação universitária no contemporâneo, especialmente em um campo emergente do conhecimento como a EF. Ou seja, entendo que ainda faz sentido perguntar sobre questões como ‘o que se passa conosco’, ou ainda, ‘que tempo é esse’, entre tantas outras, como forma de compreender melhor nosso tempo e seus impactos na produção da vida.

A epígrafe de Hannah Arendt (1906-1975), filósofa e cientista política alemã de origem judaica, se coloca como um dispositivo que nos incita a pensar nosso próprio pensamento, uma provocação em tempos de imediatismos e utilitarismos, tempos nos quais a ilusão do acesso tecnológico ilimitado, da lógica do consumo e do entretenimento banal se colocam como paradigmas para a produção da vida e como balizadores para as relações humanas. Por isso, compreender melhor nosso tempo representa um esforço necessário para pensar a EF e a formação universitária neste cenário.

A obra “Homens em tempos sombrios” é uma coletânea de ensaios que exploram a natureza da condição humana em tempos de crise, a partir de uma análise da vida política e social. Em seu livro, Hannah Arendt procura traçar perfis biográficos de seres humanos que resistiram (com capacidade crítica) aos “tempos sombrios” da primeira metade do século XX¹. Como podemos pensar tais resistências nos tempos sombrios que se inauguraram no Século XXI? Para Arendt (1999), a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades – algo bem típico do contemporâneo, tempo permeado por sectarismos e as mais diversas e distintas simplificações da realidade.

Neste caso, “Homens em tempos sombrios” (Arendt, 1999) se coloca como uma memória viva de seres humanos que enfrentaram tempos de crises, homens e mulheres que precisamos lembrar como referências para projetar o que faremos com o tempo que nos acontece (entre outros, Rosa Luxemburgo, Walter Benjamin, Karl Jaspers). A obra é uma coletânea de ensaios que exploram a condição humana em tempos de crises, produzida ao longo de 12 anos, promovendo uma análise da vida social e política que, sem dúvidas, apresenta referências importantes para pensarmos a contemporaneidade como um tempo de crises das mais distintas e diversas que precisam ser enfrentadas. Dessa forma, Arendt nos apresenta uma obra visionária, edificada em um tempo de experiências catastróficas, produzida na primeira metade do Século XX (experiências tão catastróficas quanto as que se desenham neste primeiro quarto do Século XXI).

Para Arendt (2007), as crises (tais como as que vivemos) nos obrigam voltar a velhas questões, bem como, aprender a produzir novas. O que não podemos, segundo ela, é respondê-las com juízos pré-formados que se cristalizaram em determinado tempo, movimento que percebemos, tem nos levado a diversos e distintos desastres, guerras, conflitos dos mais diversos, especialmente, fruto de

¹ A expressão “tempos sombrios” remete ao poema de Bertold Brecht (1898-1956), “À posteridade”, que denunciou desastres que irromperam na primeira metade do Século XX, os quais Arendt afirmou não serem visíveis a todos ou, melhor, que nem ao menos eram passíveis de compreensão (SOARES, 2025).

nossa incapacidade para o diálogo e para o entendimento (problema que vem se radicalizando nas entranhas da contemporaneidade).

Considerando elementos como estes, esta complexa obra de Hannah Arendt ainda faz sentido, pois nos permite pensar que o perigo de nosso tempo, tal como ocorreu em outros episódios históricos (stalinismo e nazismo, por exemplo), é que as pessoas comuns acabem não percebendo o mal, ou ainda, acabem percebendo o mal como algo aceitável, normal, a ser normalizado – tal como se fosse algo desimportante, ou ainda, mera tarefa realizada em nome do ‘dever’. Bem verdade, distinguir o bem do mal em nosso tempo representa um tema que se coloca com enorme complexidade e evidencia os mais diversos e distintos gradientes das práticas humanas.

Neste caso, a ideia *baumaniana* de fluidez se coloca de maneira bastante pertinente. Para Bauman (2001), a sociedade contemporânea se coloca no mundo de maneira fluida, dinâmica, em um tempo no qual as relações, instituições e identidades abandonam a exclusividade da fixidez relativa à *modernidade sólida*. Daí a ideia de ‘sociedades’ (no plural) e a liquidez que as sustenta. Ou seja, se torna cada vez mais tênue a linha que separa o bem do mal, o certo do errado, a verdade da falsidade, embora ainda seja possível estruturar tais dicotomizações de forma dialética, considerando a contingência como referência (certamente, mesmo sob a lógica da contingência, ainda precisamos de verdades e de certezas que nos orientem no mundo).

Zygmunt Bauman (1925-2017), importante sociólogo polonês, parte da famosa frase presente no Manifesto Comunista de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), mais recentemente retomada, entre outros, pelo filósofo Marshal Berman (1940-2013), “Tudo que é sólido desmancha no ar”, para analisar sociologicamente o contemporâneo como um tempo de contingência, distinto da solidez da modernidade, um tempo em que as “coisas do mundo” vão se tornando temporárias, incapazes de manter a forma fixa de outrora, em um mundo sempre em movimento. Para Bauman (2001), o desinvestimento (ou mesmo, abandono) do longo prazo, da noção de futuro como um *porvir* para o qual devemos estar preparados, dá lugar a contingência, ao efêmero, onde a fluidez se coloca como traço característico de uma época – daí a ideia de modernidade líquida.

Para ele, em uma sociedade que produziu a corrosão na ideia de comunidade e de solidariedade social, a individualização se coloca como uma característica que leva homens e mulheres a uma liberdade sem precedentes para viver as sensações de um presente perpétuo, em uma sucessão de experiências em série. Nessa lógica, na transição da modernidade sólida em direção a modernidade líquida, temos o deslocamento da produção em direção ao consumo, do lazer produtivo em direção ao entretenimento banalizado, em um tempo no qual os seres humanos são consumidores em potencial e isso os classifica na grade de importância de um mundo em constante transformação – conforme Bauman, um fluxo permanente e desregulado que não permite que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições (Almeida, Gomes, Bracht, 2009).

Tal condição impacta de forma contundente nas mais distintas dimensões da vida, na questão da individualidade, do trabalho, nas relações tempo/espacó, no trabalho, na formação e em nosso senso de comunidade (Bauman, 2001). Por exemplo, trabalho e tempo livre se imiscuem em prol do consumo e a descartabilidade se coloca como uma postura frente ao mundo (em um mundo projetado para o consumo). Neste caso, bem verdade, consumir é menos importante do que a produção do

desejo de consumir, que leva ao esforço necessário que possa permitir acessar condições para consumir, em um eterno “de novo”, em uma lógica que permite projetar o sentido do trabalho na contemporaneidade.

Tal lógica impacta também e especialmente nas relações humanas e cria o lastro necessário para a individualidade como “mola mestra” da condição humana hodierna, radicalizando o fraquejo da ideia de comunidade. Nesta lógica, o que não for conveniente ou desagradar o interlocutor será submetido a prática recorrente do “cancelamento” e da “lacração”, um problema em tempos nos quais a tecnologia nos permite ampliar nossas redes de diálogo, mas não nos ajuda muito menos ensina a aprender a dialogar melhor. Ou seja, na chamada “era das comunicações”, vivemos uma disposição ativa para a incomunicabilidade, algo paradoxal, porém, característico de nosso tempo (diálogo neste caso, somente com pensamentos convergentes).

Por sua vez, o sociólogo alemão Ulrich Beck (1944-2015), apresenta também um diagnóstico contundente e preciso sobre os desafios da contemporaneidade em sua obra “Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade” (Beck, 2011). A seu modo, também entende que vivemos uma época de ruptura com a modernidade, porém, no interior da própria modernidade. Em sua argumentação, procura evidenciar que não se trata do “fim”, mas de um novo contorno que caracteriza as sociedades em nossa época.

O conceito de “sociedade de risco” expressa a acumulação de riscos (sociológicos, ecológicos, informacionais, entre outros) de forma onipresente ao longo da produção da vida contemporânea. Para ele, o futuro está submetido a uma ambiguidade incontornável – mesmo considerando a incerteza como condição básica da condição humana, ainda não sabemos bem como lidar com isso, o que gera um clima cultural permeado pela angústia e pela insegurança. Porém, Beck (2011) argumenta que “risco”, neste caso, não é sinônimo de catástrofe, mas sim, da possibilidade de antecipação de catástrofe, o que exige encenar o futuro no presente (como por exemplo, a questão acerca das mudanças climáticas), podendo se tornar (e entendo que vem se tornando) uma força política que produz impactos no mundo - para ele, três elementos chaves se derivam disso: negação, apatia ou transformação (elementos que vemos em curso no cotidiano em diversas e distintas situações, com atenção especial para a negação).

Em um mundo permeado pelo acesso à informação (em excesso), o acesso às tecnologias nos permite ampliar nossas possibilidades de comunicação, portanto, amplificando nossa possibilidade de “dizer sobre o mundo”. Por outro lado, os avanços tecnológicos não vêm se dando *pari passu* aos avanços de nossa capacidade dialógica, muito menos, qualificando nossa capacidade de argumentar com lastro – se podemos dizer algo em muitas plataformas digitais, isso não quer dizer que o façamos de forma qualificada. Pelo contrário, a banalização do pensamento na forma da circulação de mensagens cotidianas vem se constituindo como um elemento pernicioso para a produção da vida coletiva, causando conflitos e mal-entendidos dos mais diversos (em geral, dizemos muito, porém, sem o devido cuidado, fruto do tempo da ponderação e do cultivo do pensamento). Tal condição contraditória permite criticar o determinismo da racionalidade científica sobre a sociedade na produção das verdades, originando movimentos que alçam a especulação opinativa a condição de verdade absoluta. Neste caso, a “cientifização” da vida é “corrompida” devido às interlocuções (nada ingênuas) entre especulação, ciência e política, com impactos em todas as esferas da vida social.

Por isso, para Beck, como efeito social disso, as definições de risco não dependem mais tanto da solidez da ciência, por exemplo, mas da diversidade interpretativa que coloca todos em uma situação de “causa e efeito”, onde as causas se esfarelam em uma diversidade de atores e condições, reações e contrarreações (Beck, 2011, p. 39). Tal “diluição” admite que podemos fazer algo e continuar a fazê-lo sem ter de responder pessoalmente por isso (por exemplo, ao amplificar notícias falsas, alicerçadas pela pseudociência ou pela especulação, potencializam-se os riscos da propagação da mentira, em um sistema interligado que parece ter dificuldade de nominar seu autor ou autores).

Por sua vez, riscos são também oportunidades de mercado (como exemplo, na Alemanha, o mercado de produção de *bunkers* vem crescendo em escala exponencial devido a ampliação dos conflitos/guerras entre Rússia e Ucrânia, Israel e Palestina e, mais recentemente, Israel, Estados Unidos e Irã – esta última, a chamada ‘Guerra dos 12 dias’). Nesta equação, emergem os afetados pelos riscos e aqueles que lucram com os riscos das mais diversas formas (muitas vezes de forma tão sutil que, à primeira vista, parecem fundar-se em mecanismos de solidariedade que emergem sobre o caos, sobre o medo, tal como uma “tábua de salvação”).

Por sua vez, a diminuição das fronteiras entre trabalho e ócio, segundo Beck (2011), se diluem a partir da flexibilização da jornada e do local de trabalho. Da mesma forma, a categoria trabalho se redimensiona, surgindo novos empregos ao mesmo tempo em que outros desaparecem. Até o desemprego é “integrado” ao sistema empregatício sob novas formas de “subemprego plural”, com todos os riscos e oportunidades implicados (p. 17). Ou seja, saímos do sistema de pleno emprego ao sistema do subemprego flexível e plural (precarização, muitas vezes camuflada de empreendedorismo). Neste caso, ao considerar tais características, há impactos importantes para a universidade e para a formação universitária que não podemos desconsiderar, pois isso vem definindo o tipo de trabalhador que tal cenário necessita para sua manutenção – perfil bem trabalhado e cultivado pela formação universitária em nosso tempo.

Reconhecer estas ‘zonas de risco’ nas mais diversas e distintas dimensões do humano (mencionei a questão do trabalho, mas sem dúvidas, há impactos nas relações humanas, na produção da ciência, da política, entre outros) representaria maior possibilidade para amplificar a compreensão sobre elas e, por consequência, ampliar nossa possibilidade de lidar com estes novos elementos que se colocam em nosso cotidiano, muitos, de forma perniciosa. Por isso, a necessidade de uma leitura atenta e crítica ao tempo presente no qual nos encontramos e seus impactos para a produção da vida, esforço que requer predisposição ao estranhamento as sombras do presente (sombras estas derivadas da *aufklärung* como projeto iluminista – nesta lógica, o ser humano viveria mais e melhor pelo uso da razão).

Sobre esta necessidade de atenção para as ‘zonas escuras’, sombras derivadas do passado, a seu modo, o filósofo italiano Giorgio Agamben (1942-), em um ensaio intitulado “O que é o contemporâneo?” afirma que se faz necessário manter fixo o olhar em nosso tempo para nele perceber, não as luzes, herança do projeto iluminista (*aufklärung*), mas sim, para perceber o escuro do mundo, suas sombras e gradientes (Agamben, 2009). De alguma forma, todos os tempos são, para quem deles experimenta, obscuros e sombrios, tal como já se referiu Hannah Arendt. Porém, para Agamben, o escuro é mais do que uma incapacidade fisiológica de ‘ver’ a paisagem cotidiana, mas sim, uma produção derivada de nossa não-visão (metáfora para a produção das invisibilidades do mundo), fruto

de uma incapacidade de reconhecer o que se coloca a margem da luz – uma incapacidade cultivada por distintos elementos presentes nas relações humanas, nas mídias, no acesso as tecnologias, entre outros.

Não se trata de abandonar a luz e ‘viver nas trevas’, mas de perceber as trevas que nos rodeiam, ou ainda, as sombras derivadas das luzes, em uma relação de tensão e movimento, considerando aproximação e distanciamento, estranhamento e familiaridade, tendo em vista que a imersão em um tempo sem o necessário afastamento nos impede de perceber o que não se mostra no escuro das sombras provocadas pela insistência das luzes.

Desta forma, a contemporaneidade é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a ele e, ao mesmo tempo, dele necessita tomar distância. Mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a ele adere, através de uma dissociação e um anacronismo. Para ele, “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la” (Agamben, 2009, p.59).

Para Agamben (2009), pensar a contemporaneidade só é possível a partir do estranhamento, de uma ruptura, retirando o presente da homogeneidade do tempo linear, de forma a ter um olhar renovado diante da relação entre os tempos (por exemplo, entre o arcaico e o atual). Quando conseguimos nos referir ao nosso tempo, necessariamente devemos enxergar um ponto de cisão, uma fratura no desenrolar da história. E é desse ponto de ruptura que se pode lançar um novo olhar, não só para o seu tempo, como também para o passado, o que permite projetar o futuro considerando tal complexidade.

Partindo dos elementos apresentados neste tópico, percebemos uma preocupação latente, por distintas arquiteturas teóricas, de compreender melhor o nosso tempo, aprofundando por meio de diferentes argumentos e matizes teóricas, a questão proposta por Hannah Arendt, ‘o que estamos fazendo’, bem como, ampliando nosso leque de análises sobre o tempo que nos acontece e a complexa trama que nos atravessa e impacta decisivamente em nossa forma de nos relacionarmos conosco mesmos, com os outros e com o mundo.

Um exercício como este que apresentei até aqui, mesmo que de forma breve, permite projetar um lastro referencial para compreender o nosso tempo e nossas possibilidades de lidar com suas características e desafios (algo ainda indeterminado, em processo de gestação), bem como, no caso deste ensaio, permite produzir um lastro para as discussões que se avizinham no tópico posterior. Portanto, uma leitura panorâmica sobre o contemporâneo nos permite compreender melhor nosso próprio tempo, edificado em meio a contingência e a busca por certezas, entre o estável e a instabilidade presente no mundo, entre liberdade e segurança, gerando um “clima cultural” que produz impactos em todas as atividades humanas – na formação universitária isso vem se dando de forma sem precedentes, considerando a leitura (bem aceita) de que ela deve instrumentalizar os profissionais a atuarem sob estas características e circunstâncias, sem maior tempo e espaço para tensionamentos e estranhamentos (ou seja, seria ela, a formação, um espaço-tempo de mera adaptação às características do contemporâneo).

Por outro lado, pensar as origens de nosso próprio pensamento, bem como, de nossas condutas no mundo comum e na arte de produzir a vida requer atenção, sob risco de ingressarmos em um

movimento radical e contínuo de alienação². Lembrando José Saramago (2009), sem pensamento e reflexão, não vamos a lugar algum (ou, se vamos, “não será pelas nossas próprias pernas”).

Finalizando este tópico, entendo que vivemos um tempo sombrio, fluído, permeado por riscos dos mais diversos, um tempo que se caracteriza pela velocidade (em uma espécie de ‘ditadura da pressa’) e pelo excesso, pelo desejo do consumo e do efêmero, em um amálgama temporal que nos mostra práticas perspectivadas com uma lógica moderna convivendo com ‘novos modos de ser’, em um ‘caldo cultural’ intenso e avassalador. Lidar com estas questões não se trata de pouca coisa, bem como, se refere a uma das responsabilidades daqueles e daquelas que se envolvem com o mundo acadêmico, potencializando a nobre tarefa de pensar o próprio pensamento, analisar nossas condutas no mundo comum, compreender as origens de nossos desejos e interesses, refletindo sobre a crescente precarização de processos e das relações humanas, sob risco de ‘remar no mundo’ sem saber minimamente de onde viemos e para onde vamos³.

Em tempos avessos ao pensamento e ao diálogo, isso representa um desafio de grande monta que não podemos desconsiderar, sob risco de aprofundar ainda mais um *way of life* que não vem nos conduzindo a melhores formas de viver. Levar tal discussão para a formação universitária representa um esforço hercúleo, porém, necessário e importante (diria, imprescindível). Por sua vez, e aí temos uma grande questão, estaria a universidade contemporânea preparada, ou mesmo, disposta para enfrentar este desafio? Esta, entre outras questões, serão abordadas a seguir, no próximo tópico.

2 REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA...

Considerando a leitura panorâmica da contemporaneidade apresentada do tópico anterior, cabe ponderar sobre os impactos deste cenário na universidade e, por consequência, na formação universitária. Alicerçadas nas características evidenciadas anteriormente, bem como, na ideia de adaptação ao cenário hodierno, prospecções políticas e organizacionais têm fomentado uma visão reducionista de formação, bem como, de expectativas sociais para com as instituições escolares e

² O termo “alienação” é muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento (Direito, Economia, Filosofia, Sociologia, entre outros), muito comumente, projetado a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Porém, antes dele, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), de modo distinto, já havia empregado este termo na obra “Do Contrato Social” (lançada originalmente em 1762). Para Rousseau (2008), alienação se referia a cláusula central do contrato social, como forma de cessão do direito individual em direção à comunidade, que representaria a vontade geral – um pacto social que representaria a base da sociedade. Já para Marx (2009), alienação se refere a uma condição histórica (bem verdade, que pode ser superada), que se manifesta em formas concretas de exploração e dominação das relações humanas. Utiliza como exemplo a questão do trabalho, em um processo no qual a riqueza produzida pelo trabalhador é desproporcional a seu enriquecimento econômico pessoal. Neste caso, bem como, em outras referências que abordam o tema e poderiam ser mencionadas, alienação (do Latim *alienation*) se coloca como uma condição humana pautada pelo apartamento de si em relação a outrem, pela perda ou pela cedência de direitos, pelo alheamento do sujeito de sua própria produção, bem como, pela perda de autonomia, em um processo de transferência da responsabilidade da condução da própria em direção a outrem.

³ Sobre isso, lembrei de uma frase atribuída a Albert Einstein (1979-1955), “Was weiß ein Fisch von dem Wasser, in dem er sein ganzes Leben lang schwimmt?” O que sabe um peixe sobre a água na qual nada a vida inteira?

universitárias na contemporaneidade. Setores privados vem intensa e insistentemente (a tempos) colonizando as políticas educacionais através de fundações e organizações com pouca (ou nenhuma) responsabilidade republicana. Tais interesses privados imiscuídos nas questões públicas da formação vêm causando diversos e distintos impactos tanto na formação escolar como na formação universitária.

Na lógica em curso, é perceptível um movimento globalizado que vem promovendo a precarização da formação universitária não só na realidade brasileira, mas em âmbito internacional. Várias referências vêm problematizando este momento no qual vivemos, em que a instituição universitária enfrenta distintas crises, entre elas, uma crise de cultura, de conhecimento (Rezer, 2019). Isso coloca a necessidade de recuperar a pergunta feita ainda em 1985 pelo sociólogo Darcy Ribeiro (1922-1977): “universidade para quê?” (Ribeiro, 1986). Enfrentar com radicalidade esta questão nos exige compreender criticamente os rumos que a universidade contemporânea, por consequência, a formação universitária, vem tomando, onde uma formação com pretensões culturalmente ampliadas (se é que já tivemos tais pretensões) vem sendo substituída, cada vez mais e com maior velocidade, pela aprendizagem baseada em competências e habilidades, em uma lógica empresarial que trata da formação como projeto que deve se sustentar por meio da relação custo/benefício.

Em um cenário que a tem levado a uma condição menor, o que pode (ainda) a universidade como instituição democrática e republicana no contemporâneo? Estaria ela, fadada a constituir-se como instituição regulada por organizações estranhas a ela? Que universidade é esta que emerge e se estabelece em nosso tempo? Os ideais iluministas ainda fazem sentido para a universidade nestes tempos atuais? Que novas categorias teóricas podem emergir desta discussão? Em que medida, críticas edificadas em várias produções acadêmicas podem contribuir para pensar a universidade no século XXI? Qual seu futuro? Se, em determinado momento da história, a universidade foi colocada como instituição voltada para a transformação social, estaria consolidada na contemporaneidade sua missão de conservação social? Seria ela, uma instituição reduzida à formação de “mão-de-obra” adaptada para as ‘novas demandas’ da contemporaneidade?

Pensar criticamente sobre o sentido da universidade no contemporâneo representa assunto de necessário aprofundamento no interior da própria universidade, por meio de seus protagonistas (protagonismo do qual não podemos abrir mão). Do contrário, nos resta assistir ao crescente empobrecimento da formação, quer seja no que se refere ao reducionismo de uma formação especializada, predominantemente técnica (por vezes, nem isso), quer seja o empobrecimento intelectual de uma geração que parece cada vez mais ingressar na universidade (e sair dela) sem o conhecimento básico de dimensões humanas necessárias para uma vida na qual as potencialidades humanas possam se desenvolver de maneira ampla (dimensões para além do trabalho, tal como, a música, a arte, a poesia, a literatura, o jogo, entre outras). Ou ainda, estaria em curso, a formação de uma geração indiferente a coisa pública, a diversidade cultural e ao respeito pelo outro, fruto de um ‘clima cultural’ que elogia a ignorância, o individualismo e o consumo como *télos* da existência humana?

Este empobrecimento vem produzindo uma formação pautada pela simplificação da cultura, que enfatiza utilitarismos e imediatismos, que se edifica como aríete da formação de um trabalhador resiliente, flexível e adaptável a um cenário global de radical precarização do trabalho.

Isso tem gerado uma noção de formação como instrumentalização técnica que permita a resolução prática (rasteira) de problemas (immediatos) do mundo contemporâneo, em um movimento que produz um recuo das expectativas dos próprios estudantes em relação a suas potencialidades e a seu futuro. Precisamos enfrentar os problemas do mundo na busca de sua resolução, porém, o alargamento da leitura de mundo permite pensar, projetar e propor alternativas que um olhar superficial e empobrecido de expectativas jamais permitiria.

Pensar e projetar a formação a partir da chamada “Pedagogia das competências e habilidades” (projeto em curso) representa potencializar uma formação enxuta, imediatista e utilitária, um movimento cada vez mais presente nas universidades brasileiras, derivado de normativas legais, mas também, de um ‘clima cultural’ que privilegia o saber fazer como elemento fundante da formação universitária⁴.

Desta forma, cabe aprofundar críticas a este modelo, pensando possibilidades para compreender melhor o cenário da formação universitária na contemporaneidade, bem como, projetar alternativas em um momento histórico onde, ao que parece, somos projetados para um mundo já dado, para o qual devemos nos adaptar (contradicoriatamente, mesmo em meio a fluidez referida anteriormente, se torna perceptível a ideia de um mundo já dado como ‘destino’ e, não, como campo de possibilidades). Isso representa renunciar a nossa possibilidade de protagonismo, baseada em nossa capacidade de produção coletiva de soluções para os problemas do mundo, sob a égide da existência como um por vir já dado que nos acontecerá. Neste caso, a apatia no desejo de conhecer representa um dos efeitos colaterais desta lógica, o que tem gerado uma cultura anti-intelectual gestada em um movimento derivado de muitas variáveis, entre elas, do elogio a ignorância que tem se edificado na sociedade brasileira (mas não só nela). Em tempos assim, não é de se estranhar surgimento ou o ressurgimento de projeções anacrônicas de mundo (o movimento terraplanista, felizmente, mais uma vez em descrédito, representa um bom exemplo dos efeitos colaterais deste momento que vivemos para com as coisas do conhecimento).

Certamente, a formação não pode mais ser pensada nos modelos da universidade moderna dos Séculos XIX e XX, desconsiderando os impactos da contemporaneidade nos modos de produção da vida. Porém, uma “fuga para a frente” não parece ser a melhor escolha⁵. Deste movimento, vai ganhando força a ideia de que o paradigma da formação assentado na superficialidade, no ‘acomodamento’ e no ‘ajustamento social’ poderia formar o trabalhador necessário para as demandas

⁴ Pensar a chamada “Pedagogia das Competências” como princípio de organização curricular para a educação superior apresenta alguns “efeitos colaterais”. Trabalhar sob esta lógica (a partir de uma característica humana de segundo nível – competência) se trata de um grande equívoco, com prejuízos irreparáveis para a formação universitária. Em meio a uma significativa produção intelectual sobre o tema, é possível concluir que estamos em meio a produção de uma proposição que coloca o utilitarismo, a competitividade, a adaptação ao sistema, a resiliência e as leis de mercado como balizadores para a formação universitária, por meio de dispositivos legais com pretensões de consolidar esta noção como irreversível princípio organizador do currículo na educação superior (bem como, na educação básica), com tudo que isso implica (Rezer, 2020).

⁵ A expressão “Fuga para a frente” é uma tradução direta de uma expressão de origem francesa (*fuite en avant*), datada de 1968 (*Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*), e significa criar a impressão de resolver um problema com solução arrojada, quando na verdade, se está a fugir dele. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/fuga-para-a-frente/31889>. Acesso em: 25 jun. 2025.

de nosso tempo. Uma universidade empreendedora, utilitária e articulada à lógica empresarial, ao mercado (a ele submissa), que caminha em direção a um futuro que se sustenta pelo curto prazo (ao manter tal ritmo, em curto prazo, à universidade como instituição republicana, só restará o curto prazo). Na lógica estabelecida, projeções de longo prazo e longa duração perdem força (ver por exemplo, o sucesso que plataformas como *TikTok* ou *Shorts do YouTube* fazem, exatamente por possibilitar a veiculação de mensagens curtas sucessivamente, sobre frivolidades, fofocas e até mesmo, temas mais sérios e relevantes em torno de 60 segundos, aproximadamente).

Certamente, a ‘falta de paciência’ com a longa duração é um dos efeitos colaterais da fluidez do mundo contemporâneo. Esta apatia frente a necessidade de um esforço mais duradouro que permita uma formação mais consistente representa um movimento a ser enfrentado por aqueles e aquelas que pensam e fazem a educação superior no contemporâneo. Certamente, se tivermos preocupação com a educação enquanto patrimônio público que pode potencializar nossa capacidade de produzir mundo, bem como, com uma formação para além do imediato e utilitário. Portanto, se os pressupostos com os quais opero estiverem corretos, eles se colocam como desafios do contexto contemporâneo da universidade brasileira (mas não só nela), o que representa uma questão que necessita, no mínimo, de maior reflexão e discussão.

Concordando com Stederoth (2013, p. 13), quanto mais a universidade se aproxima estruturalmente da condição de uma empresa, mais seus membros assumirão progressivamente uma consciência empresarial, se abstendo da reflexão acerca de tal estrutura, bem como, sobre a época na qual ela se edifica. Certamente, um movimento que se constitui de modo oculto, diminuindo o espaço para a reflexão, num processo aparentemente contínuo, que naturaliza finalidades voltadas para o utilitarismo, lucro e individualismo (por mais que discursos dissimulados sinalizem, por exemplo, para a importância do “trabalho em equipe”, da presença das “humanidades” na formação, entre outros).

Em meio a este cenário, novamente pergunto, que fazer? Nessa linha, pensando junto com Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), o que significa formação hoje? Quais conhecimentos devem ser considerados como imprescindíveis para a formação universitária? A propósito, formação para quê? Questões como estas procuram evidenciar a necessidade de reavivar a inconformidade frente a cultura anti-intelectual gestada nas últimas décadas no âmbito da universidade brasileira, na qual a obsessão pelo fazer, pela velocidade e pela eficiência utilitária foi colocada, paradoxalmente, como antítese da reflexão e do pensamento, uma apatia intelectual que produz impactos importantes e nefastos para a formação universitária na contemporaneidade.

Neste cenário, ainda seria possível traduzir uma ideia clássica de formação universitária, em um movimento de diálogo com a *Bildung*⁶? Caberia ainda, pensar uma *Bildung* para a formação

⁶ De forma muito breve, a noção de “formação pelo saber” se coloca como base para edificação da *Bildung* (formação). Para Gadamer (2004), sem dúvida, *Bildung* representa o conceito mais importante do século XVIII, que se coloca como ingrediente aglutinador das *Geisteswissenschaften* (Ciências do Espírito) do século XIX. A Universidade de Berlim foi um dos movimentos em que a *Bildung* se constituiu como uma perspectiva de formação cultural ampliada, na direção de potencializar diferentes dimensões do humano, para além de um saber técnico, exclusivo para o trabalho. Para Dalbosco (2019), a *Bildung* representa um conceito-chave da tradição filosófico-pedagógica ocidental, vinculando-se aos grandes projetos educacionais, como a *Paideia* grega e a *Humanitas* latina. A *Bildung* representa uma proposta de formação

universitária traduzida à realidade brasileira? Ou, como se refere Dalbosco (2023), vivemos mesmo em um tempo no qual a formação cultural (*Bildung*) irremediavelmente foi transformada em semiformação (*Halbbildung*), ou ainda pior, desapareceu em nome da deformação (*Unbildung*)? Partindo desses elementos, pensar uma formação universitária cultural e ampliada na realidade brasileira, em tempos de ‘pedagogia das competências’, representa um movimento de resistência ao empobrecimento intelectual que se configurou na formação universitária contemporânea. Conforme resume Dalbosco (2023), a crescente deformação (*Unbildung*) universitária exige o enfrentamento ao sentido normativo raso nela introjetado, pois é ele que permite repensar o esquecimento crescente da dimensão humana provocado pela redução contemporânea da formação à aprendizagem.

As consequências de questões como estas para campos emergentes do conhecimento, tal como a EF, são intensas e perniciosas, devido especialmente a sua busca de afirmação em um cenário que privilegia o avesso de uma formação cultural ampliada. Assim, pensar a formação universitária no campo da EF, tendo a *Bildung* como horizonte, representa um desafio imenso nos tempos hodiernos. Tal postura permite considerar as dimensões pedagógica, ética, política, estética e epistemológica da formação universitária no campo da Educação Física como desafios que ainda vale a pena enfrentar.

Acreditar que a formação profissional tecnicamente especializada, sem o amparo de uma formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta de problemas de uma sociedade plural e interconectada, é recusar-se a ver a trama profunda que constitui a contemporaneidade e a complexidade das formas de produção da vida nela presentes. Se por um lado avançamos de forma exponencial em conhecimento científico e tecnológico, por outro, não conseguimos avançar da mesma forma, por exemplo, no que se refere a nossa capacidade de diálogo. A aposta em uma formação mais enxuta, individualizada, por vezes, *on-line*, representa um risco para a construção e consolidação de formas democráticas da vida e da organização social e política (Dalbosco, 2013, p. 41).

Pensar então, a formação universitária no campo da EF, compreendendo-a como um complexo campo do conhecimento que possui uma dimensão eminentemente pedagógica, mas também ética, política, estética, científica, não se trata de pouca coisa. Perspectivá-la como um campo do conhecimento que tem por princípio a promoção de uma cultura para o bem viver (*buen vivir*) representa argumentos que permitem compreender sua importância para a produção da vida na contemporaneidade. Juntamente com a arte, a literatura, a poesia, a música, a EF se coloca como uma potência para o “cultivo de si” em várias dimensões humanas, geralmente, dimensões ‘esquecidas’ na formação escolar e universitária (Rezer; Cunha, 2021).

A EF é um campo do conhecimento que tem por função precípua tratar pedagogicamente com temas da cultura corporal de movimento, na direção de proporcionar uma compreensão qualificada, profunda e crítica do mundo em que vivemos e de nossas possibilidades de “Se-movimentar” no mundo (KUNZ, 1991). Nessa lógica, possui a responsabilidade fundante de se colocar como um campo do conhecimento que deve potencializar saberes que permitam o usufruto do amplo arcabouço

humana com finalidades para torná-lo criativo intelectualmente (no caso da EF, criativo corporalmente, para além de dualismos), culturalmente ilustrado e eticamente íntegro. Representa um processo que nunca se conclui, portanto, no caso deste ensaio, representa um horizonte para a formação universitária, uma postura frente ao mundo e sua complexidade, postura esta, amparada pelo domínio criativo das mais diversas e distintas formas do saber humano.

cultural construído ao longo da história da humanidade (em especial, no que tange ao universo das práticas corporais). Desta forma, se trata de um campo do conhecimento que tem uma responsabilidade pedagógica⁷ no desenvolvimento de suas intervenções nos mais distintos contextos⁸.

Pensar a EF de forma articulada a *Bildung* requer problematizar e refletir acerca do que se faz no processo de ensinar a ensinar na formação universitária. Por exemplo, é possível inferir que superar a concepção hegemônica do esporte ainda presente nos contextos de formação universitária é condição *sine qua non* para esta superação em outros contextos. Não se trata de relação de causa e efeito, mas de pensar que um novo paradigma para o ensino do esporte na Educação Superior pode promover significativos desdobramentos para outros âmbitos. Do contrário, como pensar na possibilidade de “transformar” a intervenção pedagógica em outros contextos se não pensarmos nestas “transformações” também no contexto da formação universitária?

Finalizando, a formação universitária no campo da EF tem por responsabilidade pedagógica projetar coletivamente uma formação ampliada que possa alargar a compreensão de mundo dos estudantes, bem como, dos docentes. *O que fazer* e *o como fazer* ainda representam grandes desafios, bem de acordo com o que se pode esperar como responsabilidade da formação universitária em nossos tempos. Não vamos resolver problemas complexos e coletivos de forma individual, bem como, enfrentar problemas complexos com soluções simplificadoras não condiz com o que podemos ainda projetar como responsabilidade para a formação universitária. Se temos ainda algumas possibilidades, elas devem ser edificadas por meio de uma produção curricular qualificada, edificada organicamente no cotidiano, que produza elementos importantes e qualificados para uma formação universitária que se coloque como dispositivo de empoderamento político, pedagógico e epistemológico dos estudantes e docentes, em um ‘torvelinho’ que não se prende definitivamente a resoluções e normativas, mas que se pensa e as pensa de forma crítica, coletiva e responsável. Afinal, como já se referiu Hannah Arendt (2008), a solução depende dos envolvidos – e não tem jeito...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, procurei apresentar elementos que permitissem pensar e problematizar criticamente a formação universitária no campo da Educação Física (EF) brasileira, considerando as complexidades, aporias, contradições e paradoxos da contemporaneidade. Nessa direção, apresentei uma leitura panorâmica da contemporaneidade, sinalizando para algumas das características que vão

⁷ A palavra *pedagogia*, de origem grega, combina as palavras: “*paidos*” (“criança”) e “*agein*” (“conduzir”), uma derivação do grego *paidagōgia* e *paidagōgos*. Os pedagogos eram os escravos que conduziam os filhos (meninos) da aristocracia grega aos estabelecimentos de ensino - daí a ideia clássica de pedagogia como “condução ao saber” ou “condutor de crianças”, onde o pedagogo era aquele que conduzia ao ensino. Neste caso, o cerne da palavra se coloca como possibilidade de condução a um saber antes distante ou desconhecido, de modo a torná-lo familiar e conhecido.

⁸ Embora não seja consenso, a atuação de profissionais de EF possui um ingrediente pedagógico em seu *metiê*: tanto um treinador, como um professor na escola, na academia ou no SUS, em última instância (certamente, por meio de distintos projetos e finalidades), propõem intervenções nas quais os participantes devem aprender ou qualificar sua relação com um determinado saber – ou seja, professores de EF agem como condutores para determinado saber, algo que não podemos desconsiderar como ingrediente em um processo de formação que se pretenda ampliado.

constituindo nosso tempo, bem como, para elementos que permitem pensar nossa condição humana hodierna. Partindo de tais elementos, apresentei algumas reflexões críticas acerca da formação universitária na contemporaneidade, pensando responsabilidades para o campo da EF.

Ao longo do percurso, fiquei cada vez mais convencido sobre a necessidade de reencontrarmos criticamente os clássicos, bem como, de fomentar uma postura interrogativa frente aos desafios de nosso tempo (retomando o incitamento de Hannah Arendt, “refletir sobre o que estamos fazendo”), sob risco de aprofundarmos as crises nas quais nos encontramos (aparentemente, nos conduzimos enquanto humanidade, a ‘um ponto sem retorno’). Nesta lógica, se faz necessário potencializar coletivamente nossa capacidade de projetar possibilidades que possam contribuir com a formação universitária, tendo em vista a responsabilidade de produzir leituras que permitam qualificar as formas de produção da via nos muitos mundos que habitam o nosso mundo.

Pensar a formação universitária no campo da EF pela perspectiva da *Bildung* (considerando suas dimensões pedagógica, ética, política, estética, epistemológica) requer um processo de tradução crítica deste edifício teórico ao contemporâneo, evidenciando a responsabilidade da universidade para com uma formação de acordo com a complexidade do mundo contemporâneo.

Um exercício teórico como o que apresentei no decorrer deste ensaio, realizado com maior radicalidade, permitiria compreender melhor as possibilidades que o modelo universitário da *Bildung* ainda nos oferece, certamente, esforço que deve ser edificado com base em pressupostos críticos de análise, que permitam uma presentificação contextualizada que possa traduzir criticamente esta concepção de formação aos nossos tempos (sem empobrecê-la). Um empreendimento como este permitiria examinar com mais cuidado a tradição na qual se edifica a universidade contemporânea, bem como, os modelos que vão sendo edificados em seu interior e seus desdobramentos para a formação universitária – o que parece muito claro é que o modelo da ‘pedagogia das competências’ em curso representa uma sintonia com a superficialidade na qual a formação universitária foi/é/está sendo conduzida.

Finalizando, penso que vivemos em um tempo no qual se faz necessário retomar a utopia como possibilidade de mundo. Lembro uma frase de Sergio Paulo Rouanet⁹, “[...] para autores sérios como Ernst Bloch, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, toda sociedade e todo pensamento que não se deixem guiar pela perspectiva do futuro utópico estão condenados à irrelevância”. Nessa direção, utopia representa nossa capacidade de projetar novas possibilidades para a produção da vida coletiva e individual, tendo o bem comum como princípio fundante.

Portanto, a utopia representa a possibilidade criativa que nasce da tensão entre o que temos e o que não temos, mas poderíamos ter. Neste caso, recuperar a importância da noção de utopia representaria uma possibilidade de expandir nossos horizontes de mundo, tendo o bem comum e a formação cultural ampliada como horizontes, algo que, aos moldes da *Bildung*, nos permitiria potencializar nossa capacidade de “olhar longe” – como diz um amigo, “se o passo é curto, a vista tem de ser longa”. Isso nos coloca em movimento, bem como, alça nossa projeção de mundo para além do imediato e utilitário, algo mais de acordo com o que se espera encontrar em uma universidade, quer

⁹ Disponível em: <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/sergio-paulo-rouanet-reflete-sobre-fim-das-utopias-460842.html>. Acesso em: 29 jan. 2018.

seja na graduação ou na pós-graduação. Lembrando Darcy Ribeiro (1986), não importa que a utopia não se realize, só é preciso haver utopia... Portanto, se (ainda) for possível pensar a formação universitária no campo da EF pela via da *Bildung*, precisamos então, mais do que nunca, de utopias.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARENDT, H. Homens em tempos sombrios. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 6^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. A condição Humana. 10^a Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, U. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. 2^a. edição. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DALBOSCO, C. A. Ética e ciência na educação superior: formação para a cidadania democrática. In: REZER, R. (Org.). Ética e ciência na educação superior. Chapecó: Argos, 2013.
- DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Introdução. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E., FLICKINGER, H. G. (ORG). Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.
- DALBOSCO, C. A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (org.). Educação Formadora. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
- GADAMER, H.G. Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 6^a. Ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: São Francisco, 2004.
- KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo. Boitempo, 2009.
- REZER, R. Um momento de transição paradigmática: reflexões acerca do “futuro” da universidade no contemporâneo... Anais da 39^a Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_14_6. Acesso em: 2 jul. 2025.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. *Educação* (UFSM), 45(1), e20/ 1–25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34008>. Acessado em: 24 jun. 2025.

REZER, R.; CUNHA, A. C. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. *Movimento*, v. 27, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112224>. Acesso em: 24 nov. 2023.

RIBEIRO, D. Universidade para quê? Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

ROUSSEAU, J.J. *O contrato social, ou, princípios do direito político*. 2^a. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SARAMAGO, J. *O caderno 2*. Alfragide (PORT): Caminho, 2009.

SOARES, A. M. N. Homens sombrios em tempos indecentes. *Jornal GGN*. Publicado em 23 de abril de 2025. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cultura/homens-sombrios-em-tempos-indecientes-por-andre-neves-soares/>. Acesso em: 17 maio 2025.

STEDEROTH, D. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 175-188, jan./jun, 2013.

Recebido em: 7 de julho de 2025.

Aprovado em: 18 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13908>

ⁱ Ricardo Rezer. Doutor em Educação Física pela Universidade federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Professor Adjunto da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisas em Educação Física e Educação (GPEFE).

Curriculum Vitae: <http://lattes.cnpq.br/4413126287994912>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

E-mail: rrezer@ufpel.edu.br

A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTINUING EDUCATION AND THE CHALLENGES OF INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

Rafael Mello Martins ⁱ

Franciele Roos da Silva Ilha ⁱⁱ

RESUMO: Este estudo objetivou compreender a contribuição da proposta de formação continuada intitulada Projeto Paradesponto na prática docente de professores de Educação Física. De caráter qualitativo, a investigação envolveu 19 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Pelotas/RS participantes do Projeto Paradesporto. Para a coleta de dados utilizou-se relatórios da Secretaria Municipal de Educação e Desportos, um questionário misto e uma entrevista semiestruturada, sendo interpretados pela análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a maioria dos professores incorporou em sua prática pedagógica conhecimentos aprendidos na proposta de formação continuada. Ainda assim, reforça-se a necessidade de a temática paradesportiva estar cada vez mais presente na formação continuada dos docentes de Educação Física.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação física escolar. Formação continuada. Paradesporto.

ABSTRACT: This study aimed to understand the contribution of the continuing education proposal entitled Paradesporto Project to the teaching practice of physical education teachers. Of a qualitative nature, the investigation involved 19 physical education teachers from the Municipal Education Network of Pelotas/RS who participated in the Paradesporto Project. Data collection utilized reports from the Municipal Secretariat of Education and Sports, a mixed questionnaire, and a semi-structured interview, which were interpreted through content analysis. The results revealed that most teachers incorporated knowledge learned from the continuing education proposal into their pedagogical practice. Nevertheless,

the need for paradesport-related topics to be increasingly present in the continuing education of physical education teachers is emphasized.

Keywords: Education inclusive. School Physical Education. Continuous training. Paradesport.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito de todas as pessoas com deficiência. A escola acolhe, integra e proporciona aos alunos avanços em todas as dimensões que englobam o aprender (Carvalho; Lopes, 2020).

No âmbito da escola inclusiva, os profissionais da educação nas suas diferentes áreas de conhecimento necessitam mobilizar saberes, colocando em ação a inclusão de estudantes com e sem deficiência, colaborando com a aprendizagem de todos. Nesse sentido, a escola pública tem o dever de assegurar a inclusão de crianças e jovens, emergindo o grande desafio para os docentes que atuam no contexto escolar e nem sempre construíram conhecimentos em sua formação sobre como trabalhar com pessoas com deficiência.

Aguiar e Duarte (2005) confirmam esta ideia, ao alertarem que tanto professores recém formados como aqueles que exercem a docência há mais tempo demonstram insegurança no atendimento de alunos com deficiência, alegando a frágil formação que receberam.

Desta forma, a boa vontade dos professores e sua busca individual de conhecimentos são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Construir escolas inclusivas vai além de boas intenções, discursos ou documentos oficiais; exige que a sociedade, as instituições escolares e os professores reconheçam os desafios existentes e promovam as condições necessárias para desenvolver ambientes educacionais realmente inclusivos e de qualidade. (MARCHESI, 2004). Nessa lógica, Martins et al. (2019) ressaltam a importância da formação continuada, visando uma formação que capacite profissionalmente a atuação para a efetiva inclusão. Além disso, é fundamental políticas públicas para garantir o acesso dos alunos com deficiência à escola comum e a sua permanência com qualidade, assim como investimentos para a inclusão arquitetônica das escolas, propiciando a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Nesse sentido, diversas são as temáticas relacionadas a Educação Física que podem ser trabalhadas para promover a inclusão no espaço escolar, como por exemplo: Educação Física inclusiva, Educação Física Adaptada, Esporte Adaptado ou Paradesporto.

A palavra Paradesporto deriva da preposição grega “para” (ao lado) significando justamente que esse movimento é para existir lado a lado das manifestações desportivas e olímpicas. Portanto, o Paradesporto é o conjunto de modalidades esportivas praticadas pelas pessoas com deficiência. O conceito é proposto para ser concretizado como algo semelhante, próximo e conjunto com as outras manifestações do esporte. Portanto, o Paradesporto nada mais é do que um esporte adaptado, ou seja, caracteriza-se por um conjunto de esportes modificados ou criados para atender às necessidades únicas de indivíduos com deficiências ou outras características específicas. Isso inclui oportunidades

atléticas competitivas e atividades recreativas de lazer que permitem um estilo de vida saudável. O termo adotado enfatiza a modificação do esporte em vez de focar na deficiência; promove a participação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos; incentiva a criação de oportunidades esportivas e apoia a excelência no esporte em diferentes ambientes de participação (WINCKLER et al., 2022).

Além disso, na especificidade deste estudo, a pesquisa insere-se no contexto de um município do Rio Grande do Sul - Pelotas, que conta com um número significativo de estudantes com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e que apresentam autismo, que estão inseridos na rede regular de ensino.

Diante de tal realidade, em especial no campo da Educação Física, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Pelotas criou, em 2018, os Jogos Paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL) para os estudantes com deficiência. Em 2019, a SMED ampliou a proposta dos jogos para o Projeto Paradesporto, fomentando o paradesporto no município e promovendo atividades formativas aos professores de Educação Física da Rede Municipal. Portanto, o Projeto Paradesporto constitui-se como uma proposta de formação continuada aos docentes da rede municipal de Pelotas e também um espaço de vivência esportiva entre estudantes com deficiência.

A partir deste cenário, busca-se compreender a contribuição da proposta de formação continuada na prática docente de professores de Educação Física da rede municipal de Pelotas (RS) participantes do Projeto Paradesporto.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso. De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

O campo de pesquisa envolveu a Rede Municipal de Ensino de Pelotas, que conta com 94 instituições escolares, incluindo 200 professores de Educação Física, 160 efetivos e 40 contratados. A amostra foi composta pelos 19 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino mais assíduos nas atividades do Projeto Paradesporto da SMED/Pelotas. Tal identificação foi possível devido a análise dos relatórios das atividades do Projeto Paradesporto, do período entre o ano de 2018 a 2023, fornecido pela SMED.

Após a anuência da SMED para desenvolver o estudo, o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pelotas e aprovado sob o parecer nº 6.694.825 e CAAE 77601924.7.0000.5317.

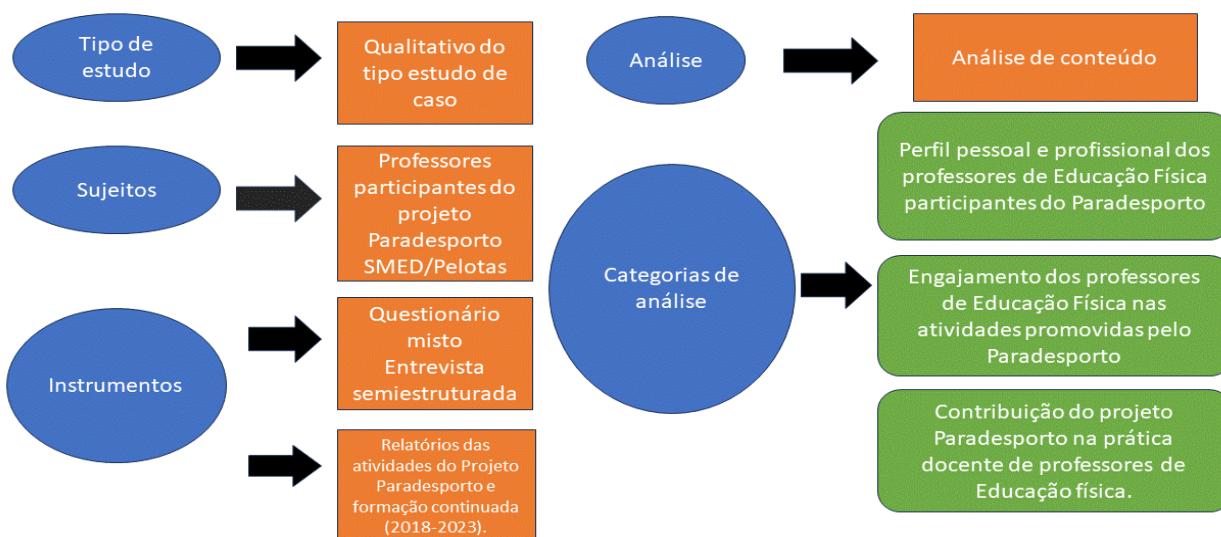
Os mesmos relatórios mencionados anteriormente serviram para o levantamento de informações acerca dos contatos dos participantes (telefone residencial, celular, WhatsApp, e-mail). De posse dos contatos dos professores, a pesquisa foi enviada aos professores individualmente pelo WhatsApp ou por e-mail, incluindo o envio do questionário que fez parte dos instrumentos e

materiais para a coleta de dados. No mesmo e-mail estava em anexo o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para a participação no estudo.

Para a elaboração e envio do questionário misto utilizou-se a ferramenta *Google Forms*. Após os dados coletados, as respostas foram inseridas eletronicamente e a um banco de dados, vinculado ao *Google Forms*. Com os quatro professores mais assíduos nas atividades propostas pelo Projeto Paradesporto foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O período de coleta de dados ocorreu no mês de março de 2024.

Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo.(Bardin, 1988).

Figura 1 - Metodologia do artigo.



Fonte: Os autores (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para responder ao objetivo do estudo, a discussão foi organizada em três categorias, a saber: Categoria 1. Perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física participantes do Projeto Paradesporto; Categoria 2. Engajamento dos professores de Educação Física nas atividades promovidas pelo Projeto Paradesporto; Categoria 3. Contribuição do Projeto Paradesporto na prática docente de professores de Educação Física.

3.1 Categoria 1. Perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física participantes do Projeto Paradesporto.

Esta categoria aborda dados de formação profissional e da prática docente dos sujeitos do estudo. Com relação ao gênero dos sujeitos, dos dezenove professores, 13 eram mulheres, totalizando 68,4% e seis eram homens, totalizando 31,6%. A faixa etária dos sujeitos foi de 27 à 58 anos de idade. Os anos de docência também variaram, desde seis a 27 anos.

Em relação ao curso de graduação, 10 são Formados em Licenciatura Plena em Educação Física, totalizando 52,6% dos sujeitos; sete são formados em Licenciatura em Educação Física, totalizando 36,8% dos sujeitos; e dois são formados em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física, totalizando 10,5% do sujeitos.

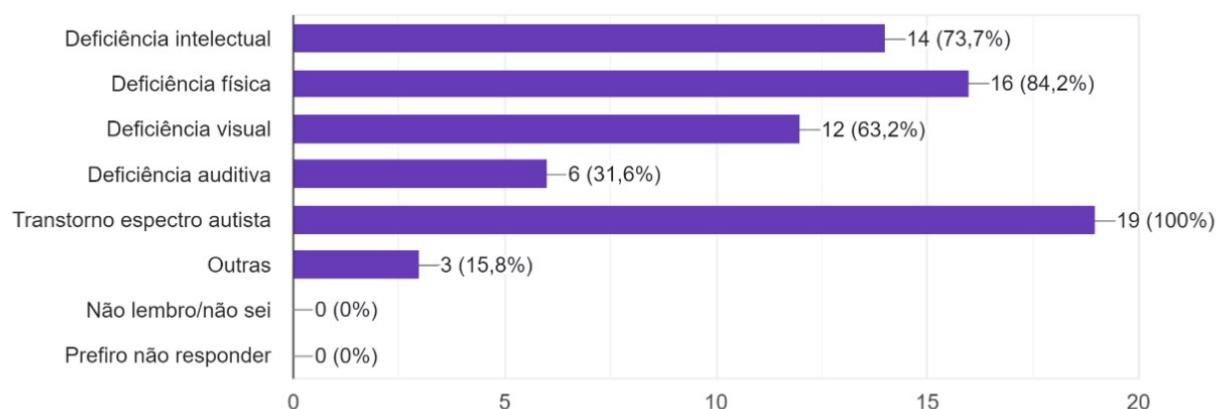
No que se refere a pós-graduação todos possuem algum curso, sendo 17 professores com curso de Especialização em Educação Física, totalizando 89,5% dos sujeitos; três professores com curso de Mestrado, totalizando 15,8% dos sujeitos; somente um professor do estudo possui Especialização e Mestrado; e nenhum possui nem ingressou em curso de Doutorado.

Um outro dado levantado entre os docentes foi a respeito da relevância que a disciplina de Educação Física adaptada teve durante a graduação. Dos 19 professores, 18 deles indicaram ter sido muito importante na sua formação, totalizando 94,7% dos sujeitos.

Aliado a essas constatações, os estudos de Viola et al. (2020); Silva, Silveira e Marques (2022) corroboram ao apontarem para relevância da disciplina de Educação Física adaptada na grade curricular dos cursos de graduação como um ponto importante de aproximação da temática da inclusão. Viola et al. (2020) ainda ressaltam a importância da Educação Física adaptada para a Educação Física escolar começar a ser vista de forma inclusiva e não só de rendimento esportivo.

Os professores também foram indagados sobre os tipos de deficiências que já tiveram contato nas aulas de Educação Física. A Figura 2 apresenta o resultado dessa questão.

Figura 2 - Tipos de deficiência que os professores de Educação Física já tiveram em suas aulas.



Fonte: Os autores (2025).

Pode-se destacar que o contato com aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi indicado por 100% dos professores. A deficiência física foi apontada por 84,2% dos professores, a deficiência intelectual por 73,7% dos professores, logo em seguida a deficiência visual foi citada por 63,2%, e deficiência auditiva por 31,6% dos professores em relação aos alunos com deficiências na sua prática docente.

Levando em conta o grande número de alunos com deficiência presentes nas turmas dos professores investigados reforça-se a relevância de formação atualizada e permanente dentro da temática em questão. Nesse sentido, o estudo de Viola et al. (2020) indicou que a maioria dos professores demonstram acreditar no processo inclusivo, mas destacam a necessidade da formação continuada.

O estudo de Silva e Laurino (2021) com professores também reconhecem a importância da inclusão no contexto escolar e a falta de conhecimento aprofundado sobre a temática da inclusão, assim como a pouca possibilidade de formação continuada sobre essa temática em específico.

3.2 Categoria 2. Engajamento dos professores de Educação Física nas atividades promovidas pelo Projeto Paradesporto.

Nessa categoria, analisa-se o engajamento dos professores participantes do estudo às ações propostas pelo Projeto Paradesporto. O quadro 1 apresenta as ações desenvolvidas pelo Projeto entre os anos de 2018 e 2023 e foi construída a partir dos documentos fornecidos pela SMED/Pelotas.

Quadro 1 - Ações do Projeto Paradesporto no período de 2018 a 2023.

AÇÕES	ANO
Jogos paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL)	2018
Jogos paradesportivos abertos de Pelotas (PARAJAP)	2018
Jogos paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL)	2019
Jogos paradesportivos abertos de Pelotas (PARAJAP)	2019
Curso: Equidade na Educação Física escolar	2021
Capacitação: Festival regional de Paradesporto escolar	2022
Jogos paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL)	2022
Jogos paradesportivos abertos de Pelotas (PARAJAP)	2022
Jogos paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL)	2023
Jogos paradesportivos abertos de Pelotas (PARAJAP)	2023

Fonte: Os autores (2025).

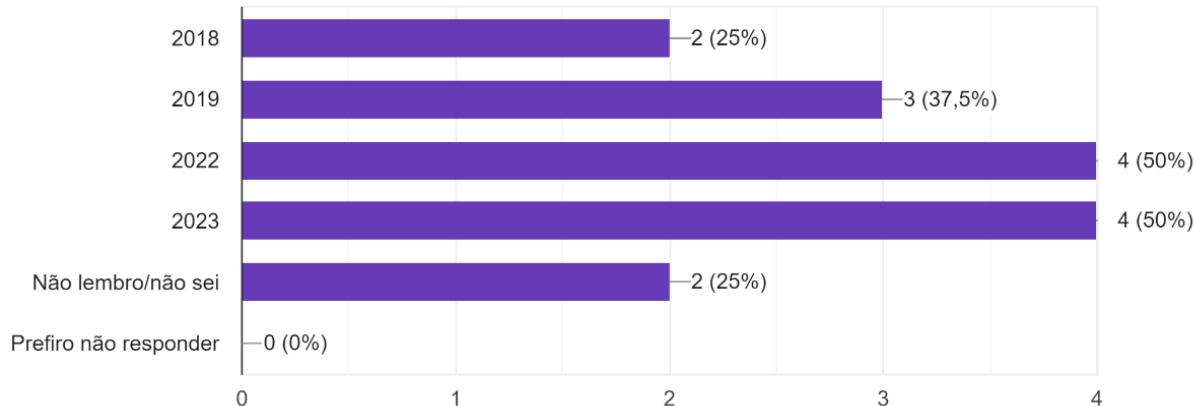
Como pode-se perceber, as ações do Projeto Paradesporto no período estudado envolveram os Jogos Paraescolares, um curso e uma capacitação em forma de festival. Cabe destacar que a forma de participação dos professores nos jogos paraescolares foi organizar, acompanhar e orientar os seus alunos com deficiência nos locais onde os jogos são realizados.

Como parte do Projeto Paradesporto, os jogos paraescolares promovem o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a vida de crianças e jovens, como a convivência em grupo, o respeito às diferenças, a integração e o trabalho em equipe entre os estudantes.

Em estudo que buscava a compreender o desenvolvimento do Paradesporto no Brasil por meio de uma revisão integrativa, Soares, Souza e Bezerra (2025) constataram que os jogos escolares e as parcerias estabelecidas entre instituições e sua equipe são elementos facilitadores do fenômeno investigado, sendo apontados como aspectos cruciais para o processo inclusivo.

Sobre os jogos paraescolares de Pelotas (PARAJEPEL), o estudo mostrou que a cada edição aumentou o número de professores de Educação Física envolvidos, conforme mostra a Figura 3. Nos anos de 2020 e 2021 os jogos escolares não ocorreram devido a pandemia de Coronavírus no Brasil.

Figura 3 - Participação dos professores participantes do estudo na trajetória dos jogos paraescolares.



Fonte: Os autores (2025).

Embora tenha aumentado o número de professores participantes ao longo das edições, a participação em pelo menos uma das edições foi apontada por apenas 36,8% dos professores do estudo, enquanto 63,2% dos sujeitos indicaram não ter participado de nenhuma edição dos jogos. Esperava-se maior participação por parte dos docentes, tendo em vista que se trata de uma importante ação de fomento ao Paradesporto no município.

Nas palavras de Soares, Souza e Bezerra (2025), os jogos escolares facilitam a evolução do Paradesporto, constituindo-se base deste processo. uma vez que a criança ou jovem com deficiência poderá ter a oportunidade de conhecer e vivenciar o esporte adaptado na escola e, continuar a praticá-

lo fora dela. Isto é evidenciado nas falas dos professores como algo que deveria ser mais valorizado. Eles relatam também a dificuldade de manter Projetos Paradesportivos fora do horário da aula de Educação Física, sendo esse um fator limitante para os estudantes aprimorarem suas habilidades.

(01) Professora 2: Sobre o ParaJepel, eu costumo dizer aqui na escola, que é trabalhar na força de vontade mesmo, porque o que me facilitou, na verdade, foi o fato de eu estar na direção, na escola, nesse momento, nesses últimos três anos, então eu consigo trabalhar em horários diferenciados com os alunos.

(02) Professora 1: É uma coisa que é bem complicado na nossa rotina, porque a questão é que cada vez tiram mais os Projetos. Então, eu acredito que se não for incentivado, é complicado a questão de aumentar o número de professores e o número de alunos participantes nos eventos.

Nessa perspectiva, Pletsch (2009) aponta que se faz necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira.

Desta forma, ressalta-se a atividade de maior destaque realizada dentre as ações do Projeto em questão, indicadas anteriormente na Tabela 1 - O Festival Regional de Paradesporto, que ocorreu no Ginásio Municipal no ano de 2022. O destaque se dá pelo fato de ter sido um evento de cunho formativo de capacitação para professores da Rede Municipal e oficinas de modalidades paradesportivas para alunos com deficiência.

Outra questão importante apontada pelos professores, contrapondo as adversidades encontradas no percurso é a gratificação e vontade profissional de estarem envolvidos com alunos com deficiência:

(03) Professora 2: [...] eu acabo focando a minha energia nisso, porque também são coisas que me motivam, o esporte para alunos com deficiência me motiva, porque eu percebo que realmente eu ajudo, eu colaboro para a inclusão deles, para eles conseguirem participar do ParaJepel como os outros.

(04) Professora 4: Eu já tive alunos com baixa visão, com deficiência visual, alunos com deficiência intelectual, que foram para a final estadual do Parajergs. Então, estamos ali como profissionais, para suprir a necessidade dos alunos, de todos, e garantir a educação de qualidade em todos os setores da escola.

(05) Professora 3: A gente tenta se organizar para levar os alunos, pelo menos no Jepel de atletismo, e na idade correspondente, se tiver alguém do Parajepel, começamos a levar, lembro quando tive a primeira experiência e levei um aluno, e foi bem tranquilo [...] Eu acho sim que tem movimento de futuro, vai ter mais, o pessoal vai participar mais, eles vão crescer, eles vão mostrar também que eles conseguem fazer isso e ser exemplos para os outros.

(06) Professora 4: O ParaJepel do futuro, a única coisa que eu tenho certeza é que não pode ser uma escolha do professor participar ou não é garantir esse direito ao aluno.

Os professores, quando questionados sobre quais temáticas seriam importantes de serem abordadas nas formações do Projeto Paradesporto, respondem em sua maioria que, tanto a temática da deficiência quanto a dos esportes adaptados seriam bem-vindos. Especificamente, 73,7% dos professorres apontam as duas temáticas. Já para 10,5% dos docentes sugerem apenas a temática dos esportes adaptados e 5,3% apontam para as formações voltadas aos tipos de deficiências. Por fim, 10,5% apontaram para outras temáticas.

Nesse sentido, apesar da temática "educação inclusiva" atualmente ser recorrente nos âmbitos educacionais, ainda há uma série de limitações quanto à prática da inclusão nos espaços escolares, principalmente no quesito recursos humanos suficientes e preparação para efetivar a inclusão na escola.

3.3 Categoria 3. Contribuição do Projeto Paradesporto na prática docente de professores de Educação Física.

Esta categoria trata da participação dos professores de Educação Física no Projeto Paradesporto e a contribuição do referido Projeto na sua prática pedagógica. A maioria dos professores afirma que a formação continuada propiciada pelo Projeto Paradesporto promoveu a inclusão de alguma modalidade paradesportiva na sua prática docente.

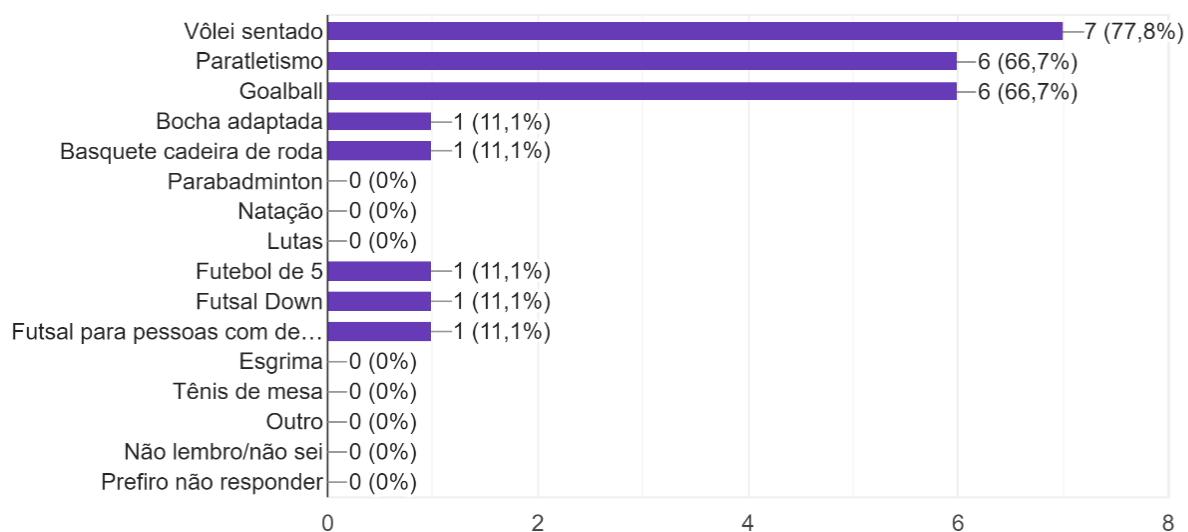
Cinquenta e dois por cento dos entrevistados referiram-se à contribuição do Projeto Paradesporto para a sua prática docente, afirmando ter havido um movimento positivo relativo à inclusão. a partir das ações do Projeto. Já 35,3% responderam que o Projeto não contribuiu emprática., Somente 1,8% não lembravam ou preferiram não responder.

Ainda que a maioria dos entrevistados tenha sinalizado que as ações promovidas pelo Projeto Paradesporto impactaram sua prática pedagógica, esperávamos que este índice fosse maior. Nessa perspectiva, Silva, Silveira e Marques (2022) afirmam que são necessárias mais formações continuadas sobre o tema inclusão. Além disso, entendem que a formação inicial, a formação continuada e as experiências cotidianas e acadêmicas implicam em maior segurança na prática escolar na perspectiva inclusiva.

Essa problematização da formação continuada é trazida no estudo de Nunes e Oliveira (2017) quando destacam a necessidade de pensarmos novas estratégias de formação inicial e continuada “para enfrentar os conflitos próprios de cada momento e fase do processo de mudança social” (Nunes; Oliveira, 2017, p. 72).

Com relação as modalidades paradesportivas, os sujeitos do estudo foram indagados sobre quais delas já haviam sido trabalhadas em suas aulas de Educação Física. E os resultados são apresentados no Gráfico 3, como segue:

Gráfico 3. Modalidades paradesportivas trabalhadas na prática docente dos professores investigados.



Fonte: Os autores (2025).

Foram citadas práticas como o vôlei sentado, o goalball e paratletismo, sendo estas as três modalidades mais frequentes nas aulas de Educação Física. O vôlei sentado foi referido por 77,8% dos professores investigados, enquanto que o goalball e o paratletismo foram citados por 66,7% deles. Lima et al. (2023) explicam que o voleibol sentado é um esporte adaptado e paralímpico de fácil realização, por não envolver nenhum equipamento diferenciado do que se usa no esporte convencional, talvez por isso a sua maior frequência segundo os entrevistados

A incorporação de conhecimentos da formação profissional na prática pedagógica vai ao encontro do que Silva, Silveira e Marques (2022) afirmam, quando destacarem que as experiências cotidianas e acadêmicas são fundamentais para preparar os docentes e propiciar que os estudantes com deficiência sejam incluídos efetivamente na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando os objetivos a que este trabalho se propôs, elaborou-se neste espaço as considerações finais e as possibilidades para novos desdobramentos da temática investigada.

Através do questionário, primeiramente descreveu-se o perfil dos sujeitos para identificar os professores de Educação Física participantes do Paradesporto - SMED/Pelotas, oferecendo um panorama de dados que poderiam ser ampliados nas entrevistas, os quais delinearam as outras duas categorias: o engajamento dos professores de Educação Física nas atividades promovidas pelo Projeto Paradesporto, assim como a contribuição das ações deste Projeto para a prática pedagógica dos investigados.

Os dezenove professores envolvidos no estudo apresentam um perfil heterogêneo, tratam-se de quinze mulheres e cinco homens, com idades de 28 a 48 anos. Dez deles são formados em Licenciatura Plena em Educação Física, seis em Licenciatura em Educação Física e três em Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física. Essa configuração se dá justamente em virtude das mudanças sofridas com a separação da licenciatura plena em dois cursos distintos (licenciatura e bacharelado). O tempo de docência também variam entre seis a 27 anos. Todos entrevistados já ingressaram em cursos de pós graduação, dezessete com título de especialização e três com título de mestrado (sendo um professor da amostra com especialização e mestrado). Nenhum deles ingressou ou possui curso de Doutorado.

Sobre o engajamento no Projeto Paradesporto, apesar da amostra ter sido realizada com professores assíduos nas formações e do número de participantes nos jogos escolares terem aumentado a cada edição, apenas 36,8% indicou ter participado de alguma edição dos jogos. Nesse bojo, ressalta-se as dificuldades sinalizadas pelos professores em participarem de formações continuadas dentro da sua carga horária.

Ainda assim, a maioria dos docentes afirma ter tido compreendido que as ações do Projeto Paradesporto contribuíram para sua prática docente, destacando como exemplo de contribuição a inserção de modalidades paradesportivas como vôlei sentado, goalball e paratletismo em suas aulas de Educação Física.

No cenário educacional em que a inclusão é um desafio presente e intenso, com cada vez mais alunos com deficiência inseridos na escola regular, garantir o direito de formação continuada aos professores é possibilitar a perspectiva de uma escola inclusiva. Portanto, salienta-se a importância de novos estudos sobre o tema, como também a necessidade de novas investigações e criação de políticas públicas de formação de professores condizentes com as realidades e desafios da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p.223-24, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-6538200500020005>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1988.

CARVALHO, Jarmelinda da Silva de; LOPES, Irineu. Educação inclusiva: reflexões sobre avanços e desafios. Revista Científica Educ@ção, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020. Disponível em:

<https://web.archive.org/web/20200602115829/https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/download/95/90>. Acesso em: 1 jul. 2025.

LIMA, Renato Júlio Ferreira Mendes; GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; MOURA, Sérgio de Almeida; DA SILVA, Ana Paula Salles. O ensino do voleibol sentado nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. Educere: Revista da Educação da UNIPAR, v. 23, n. 3, p. 1307–1327, 2023.

Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/educere/article/view/9670>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Leonardo Tavares et al. Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física escolar: um desafio possível ou utopia? Caderno de Educação Física e Esporte, v. 17, n. 2, p. 185–192, 2019.

Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19766>. Acesso em: 1 jul. 2025.

NOVAIS, Gercina Santana. (Org.). Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Orgs.). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NUNES; Claudio Pinto.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educação & Pesquisa, v.43, n.1, p.65-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487> Acesso em: 1 jul. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010> Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Camila Rubira; LAURINO, Débora Pereira. Formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar em contextos inclusivos: um mapeamento na produção científica. Revista Triângulo, Uberaba, v. 14, n. 2, p. 171–190, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5445> Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Camila Rubira et al. Educação inclusiva em foco: reflexos da produção científica em periódicos da área da Educação e Educação Física. Motrivivência, v. 34, n.65, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83338> Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, Gabriel Gomes.; SILVEIRA, Jennifer Rodrigues; MARQUES, Alexandre Carriconde. Inclusão, formação e Educação Física: uma análise na perspectiva dos professores. Pensar a Prática, Goiânia, v. 25, n.1, p.1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.69956> Acesso em: 1 jul. 2024.

SOARES, Cristina Mesquita; SOUZA; Do Desterro Ciriaco De; BEZERRA, Taciana Firmino. O Desenvolvimento do Paradesporto no Brasil: uma revisão integrativa. Pensar a Prática, Goiânia, v. 28, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/80791>. Acesso em: 30 jun. 2025.

VIOLA, Juliana Cristina et al. Educação inclusiva e Educação Física escolar: percepções e desafios do professor. Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36692/cpaqv-v12n2-61> Acesso em: 30 jun. 2025.

WINCKLER, Ciro et al. Definindo o Paradesporto. Santos: Paradesporto Brasil + Acessível, 2022.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 1 de julho de 2025.

Aprovado em: 22 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13874>

ⁱ Rafael Mello Martins. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2024), Professor de Educação Física da Rede Municipal e Estadual de Pelotas (RS).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9694090015435559>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3540-2988>

E-mail: rafael_fico@yahoo.com.br

ⁱⁱ Franciele Roos da Silva Ilha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2015), Professor Adjunta da Escola Superior de Educação Física (UFPel).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5370821019842563>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>

E-mail: francieleilha@gmail.com

A INTERLOCUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA¹

THE DIALOGUE OF PHYSICAL EDUCATION KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH A UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

Luciana Toaldo Gentilini Avila¹

RESUMO: Esta pesquisa visou descrever e analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como as ações desenvolvidas por um projeto de extensão, fundamentadas nos conhecimentos da Educação Física, contribuem para a formação docente e para o aprendizado das crianças na educação infantil. Para a construção dos dados da pesquisa foram analisados cinco artigos científicos publicados nos últimos seis anos pela equipe do projeto de extensão. A partir dos resultados dos artigos analisados, conclui-se que os mesmos evidenciam os avanços pedagógicos e desafios enfrentados pelos/as extensionistas para desenvolver e articular os conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil, assim como demonstram a relevância da extensão universitária para a formação dos professores, reforçando a extensão como um elo entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Extensão universitária.

ABSTRACT: This research aimed to describe and analyze, through a literature review, how the actions carried out by an extension project—grounded in Physical Education knowledge—contribute to teacher education and to children's learning in early childhood education. To construct the research data, five scientific articles published over the past six years by the extension project team were analyzed. Based on the results of the analyzed articles, it is concluded that they highlight both the pedagogical

¹ Este texto se origina das publicações científicas que demonstram resultados do Projeto de Extensão Movimenta, ação promovida pelo Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

advances and the challenges faced by extension participants in developing and articulating Physical Education knowledge in Early Childhood Education. They also demonstrate the relevance of university extension for teacher training, reinforcing its role as a bridge between theory and practice.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. University Extension.

1 INTRODUÇÃO

Conforme previsto na Constituição Federal do Brasil, a extensão universitária é uma função essencial do Ensino Superior (Brasil, 1988). Pode-se definir a extensão, segundo o artigo 3 das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira (Brasil, 2018), como uma atividade interdisciplinar, integrante da estrutura curricular (ensino) e da pesquisa, contendo características educacionais, culturais, científicas e tecnológicas.

Consoante a legislação, o principal propósito dessa atividade é constituir e manter um diálogo constante entre as instituições de ensino superior e setores da sociedade, produzindo, compartilhando e aplicando conhecimentos de maneira indissociável e contínua (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

No que concerne a formação inicial do professor, tema que agrupa esta pesquisa, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil (Brasil, 2024), consideram a extensão universitária como um aspecto importante na formação pedagógica do futuro/a docente. Na diretriz, a necessidade de integrar a extensão no currículo das licenciaturas está expressa a partir do seu artigo 13, quando coloca essa atividade como um dos núcleos curriculares desses cursos:

II - Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES (BRASIL, 2024, Art.13).

Diante do expresso e, especialmente, ao se destacar a necessidade da promoção de ações de extensão para os/as acadêmicos/as das licenciaturas brasileiras, junto às escolas de Educação Básica pública, é que esta pesquisa se justifica. Ao mesmo tempo, e associado ao tema da importância da extensão, este estudo se sustenta na discussão da formação de professores/as para atuar com os conhecimentos da Educação Física nas instituições de Educação Infantil.

A Educação Física é um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (Brasil, 1996). As crianças matriculadas em estabelecimentos que ofertam a Educação Infantil têm o direito a aprenderem sobre os conhecimentos que fazem parte desse componente. No entanto, como não há necessidade prevista na legislação da presença de um/a professor/a de Educação Física nessas

instituições, o/a docente responsável, possivelmente formado em pedagogia e/ou magistério, pelo grupo de crianças pode garantir a construção dessas experiências.

Destaca-se a importância de se criar oportunidades de experiências diversificadas de aprendizagem para as crianças com o movimento do próprio corpo, especialmente, a partir das brincadeiras e interações com os pares e adultos (Brasil, 2009).

Entende-se que na Educação Infantil se pode construir um trabalho pedagógico de forma coletiva entre professores/as e profissionais formados em diferentes áreas, garantindo a construção de projetos educativos para e com as crianças (Ayoub, 2005; Mello; Marchiori; Bolzan; Klippel; Rocha; Mazzei, 2020). Dessa forma, o/a professor/a de Educação Física deve estar nesse contexto para contribuir com a formulação de propostas pedagógicas, sem a necessidade de estar de fato com as crianças para as quais planeja.

Logo, o problema colocado para o desenvolvimento desta pesquisa foi: como os conhecimentos da Educação Física, por meio de ações desenvolvidas por um projeto de extensão acadêmica, contribuem para a formação dos/as professores/as e aprendizado das crianças que dele participam.

Para responder a essa problemática, perseguiu-se o seguinte objetivo: descrever e analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como as ações desenvolvidas por um projeto de extensão, fundamentadas nos conhecimentos da Educação Física, contribuem para a formação docente e para o aprendizado das crianças na Educação Infantil.

2 PROJETO DE EXTENSÃO E A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O projeto de extensão Movimenta é uma ação promovida pelo Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e tem como finalidade oportunizar a inserção dos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil de escolas municipais da cidade do Rio Grande –RS. Participam do projeto, desde o ano de 2019, acadêmicos/as dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Furg, professores de Educação Física e Pedagogia egressos desses cursos e professoras de Educação Infantil de escolas da rede municipal da cidade.

O objetivo geral do projeto é construir e propor práticas pedagógicas com os conhecimentos da Educação Física articulados aos conhecimentos da Educação Infantil para grupos de crianças de zero a cinco anos. Além disso, como objetivos específicos, o projeto visa:

- I. proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais de equilíbrio, manipulação e locomoção, assim como a melhora da aptidão física, aprendizagem cognitiva e crescimento afetivo das crianças atendidas;
- II. oportunizar aos/as acadêmicos/as e futuros professores o exercício do planejamento, execução e avaliação de brincadeiras com os conhecimentos da Educação Física, integradas a proposta pedagógica da Educação Infantil, junto a professores/a de Educação Física e

pedagogia, egressos desses cursos, e professoras da rede municipal que atendem grupos de crianças entre 0 e cinco anos;

- III. proporcionar espaço de formação continuada para professores/as de Educação Física e da Educação Infantil, a partir da própria realidade educacional em que atuam, de forma a auxiliarem na construção de conhecimentos para qualificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil;
- IV. estudar, discutir e elaborar materiais acadêmicos (como resumos para eventos, artigos científicos, capítulos de livros, entre outros) para auxiliar professores/as que atuam na Educação Infantil a oportunizarem práticas educativas com os conhecimentos da Educação Física articulados aos demais conhecimentos dessa etapa da Educação Básica.

O conjunto de objetivos mencionados, justificam-se pela obrigatoriedade legal e do direito das crianças da Educação Infantil de aprenderem sobre os conhecimentos que compõem o componente da Educação Física (Brasil, 1996). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a LDB (Brasil, 1996), percebe-se que a Educação Física, como um componente curricular obrigatório, deve ser oferecida na Educação Infantil de forma integrada aos demais conhecimentos que são direitos de aprendizagem das crianças. Essa peculiaridade da Educação Infantil a torna uma etapa específica diante das demais que compõem a Educação Básica, as quais se organizam de forma disciplinar.

No que tange à Educação Infantil, a Educação Física assume papel fundamental uma vez que pode contribuir com o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1996). Tal componente, por meio dos seus conhecimentos, pode possibilitar o aprendizado e aprimoramentos de diferentes habilidades motoras fundamentais (de equilíbrio, manipulação e locomoção) a melhoria da aptidão física, a aprendizagem cognitiva e o crescimento afetivo, como orienta a abordagem desenvolvimentista da Educação Física (Gallahue; Donnelly, 2008).

As ações do projeto Movimenta estão alicerçadas na Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física (Gallahue; Donnelly, 2008) e no Documento Orientador do Território Rio-Grandino - DOCTR (Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2019) para a Etapa da Educação Infantil. O DOCTR é um documento orientador para a construção dos currículos das escolas localizadas na cidade do Rio Grande -RS, o qual foi elaborado com base nas DCNEI (Brasil, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

No que concerne os conhecimentos da Educação Física, propostos pelo Movimenta a partir da Abordagem Desenvolvimentista, entende-se que esses estão articulados com os demais conhecimentos oportunizados na etapa da Educação Infantil, especialmente, a partir do campo de experiência Corpo, gestos e movimento. De acordo com o DOCTR (Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2019), a escola precisa viabilizar experiências de forma que as crianças, por meio do lúdico e das interações com seus pares, explorem e vivam um vasto repertório de movimentos amplos com o corpo, seus gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo possibilidades de ocupar e usar o espaço corporal (por exemplo, sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar com e sem apoio, saltar, escalar, equilibrar-se, rolar, correr, entre outras).

Como metodologia central de desenvolvimento do projeto, coordenado por uma docente do Instituto de Educação da Furg, está o planejamento de brincadeiras a partir dos conhecimentos da

Educação Física articulados aos da Educação Infantil, de forma conjunta entre os/as extensionistas, professores/as de Educação Física e Pedagogia e as professoras de Educação Infantil, estas das escolas municipais parceiras do projeto.

Desde o ano de 2019, quando o projeto iniciou, a cada início de ano letivo da universidade uma ou mais escolas municipais, que oferecem grupos de Educação Infantil (berçário, maternal I e II, e nível I e II), contatada pela coordenadora do projeto para oferecer as ações do Movimenta. O critério de escolha dessas escolas, além da autorização da realização das ações do projeto pela equipe gestora da instituição, é a disponibilidade das professoras da Educação Infantil, no seu horário de trabalho, para participarem de reuniões de planejamento juntos aos/as extensionistas, as quais acontecem quinzenalmente nas dependências da escola parceira. A gestão da escola parceira fica responsável por estipular quais os grupos de crianças da Educação Infantil e, consequentemente, as professoras da Educação Infantil que irão fazer parte do projeto.

A partir do início do ano de 2022, o projeto vem acontecendo de forma contínua em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Outras escolas já foram contempladas, porém devido à dificuldade de liberação das professoras para os momentos de planejamento, no seu turno de trabalho, inviabilizaram o prosseguimento das ações propostas.

Em conjunto ao planejamento coletivo, o projeto é desenvolvido a partir de outras ações, como: a formação da equipe, reuniões semanais e presenciais, propostas de brincadeiras com as crianças na escola parceira, registro no diário coletivo, avaliações constantes do projeto e produção de material acadêmico.

A formação da equipe é o momento de preparação dos/as extensionistas e professores/as participantes a partir das seguintes propostas: apresentação e estudo de elementos principais que compõem a Abordagem Desenvolvimentista; oficinas de brincadeiras, oportunizando a vivência de adultos (acadêmicos/as e professores/as) em brincadeiras que poderão ser executadas e reconstruídas com as crianças nas escolas; proposta de leitura dos trabalhos científicos publicados pelo GRUPESF; planejamento dos conhecimentos da Educação Física que serão oportunizados no primeiro e segundo semestre do ano, tendo como atores principais, deste planejamento, os/as extensionistas.

Nas reuniões semanais, as quais ocorrem durante todo o período letivo da universidade, de forma presencial na universidade, com duração média de duas horas, são realizadas as conversas, combinações, estudo e planejamento das ações e planejamento de brincadeiras (prévias) que serão propostas, entre outros tópicos pertinentes. Normalmente, dedica-se uma parte da reunião para os/as extensionistas e professores/as participantes contarem sobre as brincadeiras propostas na escola e a outra parte para o estudo e discussão de materiais relativos à temática da Educação Física na Educação Infantil.

Uma das ações fundamentais do projeto são as ações na escola. Essas ações consistem no planejamento, execução e avaliação das brincadeiras com os conhecimentos da Educação Física junto às professoras pedagógicas. As brincadeiras são planejadas tendo como base a articulação dos conhecimentos da Educação Física com as demais áreas dos conhecimentos da Educação Infantil, buscando alcançar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças expostos pelo campo de experiência Corpo, gestos e movimentos do DOCTR (Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2019).

As ações na escola ocorrem a partir da formação de grupos entre os/as extensionistas e professores/as, priorizando que no grupo estejam acadêmicos/as e egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Física e da Pedagogia, visando uma articulação maior entre essas áreas do conhecimento. Não há a necessidade dos/as extensionistas participarem do processo de execução das brincadeiras junto a professora da escola parceira, tendo-se em vista as particularidades da Educação Infantil e para não alterar a rotina já estabelecida pela professora com as crianças (Brasil, 2009).

A produção de registros no diário de campo é outra ação proporcionada pelo projeto desde a sua criação. Os/as extensionistas mantêm e registram, semanalmente, num diário de campo as experiências, percepções vividas e avaliações junto às ações do projeto. O diário é mantido em um documento a partir da plataforma *Google Drive* e compartilhado entre toda a equipe. Os/as extensionistas têm liberdade para registrarem as suas experiências e percepções das ações do Movimenta, sendo incentivados a realizarem esses registros em seguida das brincadeiras realizada na escola e das reuniões semanais na universidade.

O projeto promove momentos de avaliação de suas ações. Nesses, o grupo de extensionistas, professoras pedagogas e gestores da escola parceira e coordenadora do projeto, reúnem-se de forma presencial, para conversar e avaliar as ações oferecidas pelo projeto no ano vigente. O intuito dessa avaliação é observar as potencialidades e limitações do projeto e projetar as futuras ações que serão oferecidas.

Por fim, e foco central desta pesquisa, o projeto prevê a produção de material acadêmico, seja na forma de artigos científico, capítulo de livro, resumos enviados e apresentados em eventos, entre outros. Essa ação intenta contribuir para a formação acadêmica dos/as participantes do projeto, divulgar os conhecimentos produzidos e contribuir com o campo de estudo da Educação Física na Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste estudo foi da pesquisa bibliográfica, sendo analisados todos os artigos científicos publicados em periódicos nacionais, nos últimos seis anos, pela equipe do projeto. A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2003), abrange a análise de toda a bibliografia disponível sobre um tema de estudo. O objetivo central desse tipo de pesquisa é que o pesquisador tenha acesso ao que já foi produzido sobre o tema escolhido. Ressalta-se que esse tipo de pesquisa não se restringe a repetir o conteúdo contido nas referências pesquisadas, porém explorar novas perspectivas, possibilitando desfechos originais.

Após a definição do problema e objetivo desta pesquisa, buscou-se nos arquivos do projeto Movimenta todas as publicações em periódicos científicos nacionais referentes a análise e resultados das ações do projeto desde o ano de 2019. Como resultados dessa busca, foram identificados 5 artigos publicados entre os anos de 2020 e 2024 pela coordenadora do projeto e equipe de extensionistas².

² Foram excluídos dessa análise os resumos de trabalhos enviados e publicados em eventos científicos da área.

No quadro 1 abaixo as referências são descritas, contendo os autores da publicação, o ano, o periódico publicado e o objetivo da pesquisa. Na seção de análise e discussão dos resultados, os achados desses estudos serão apresentados, analisados e discutidos com base na literatura.

Quadro 1- Artigos publicados pela equipe do Movimenta

Autores e Ano de publicação	Periódico de publicação	Objetivo da pesquisa
Avila, Bandeira, Marques, Rodrigues, Corrêa e Domingues (2020)	Extensio: revista eletrônica de extensão	Analizar as implicações de um projeto de extensão para a formação de professores e no aprendizado e desenvolvimento motor de crianças.
Ferreira, Oliveira, Avila, Ribeiro e Neves (2023)	Teoria e prática da educação	Identificar a percepção dos/as extensionistas de um projeto de extensão sobre as ações oportunizadas pelo projeto no que tange a articulação dos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil.
Avila (2023)	Revista Momento: diálogos em educação	Descrever e analisar as oportunidades proporcionadas pelo projeto durante as atividades remotas no ano de 2021 com os conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil para a formação inicial dos/as acadêmicos/as envolvidos/as.
Oliveira, Avila, Dias Lemos, Pereira e Rodrigues (2023)	Revista Ponto de Vista	Apresentar e analisar as contribuições das ações do projeto que ocorreram no decorrer do ano de 2022 em uma EMEI da cidade do Rio Grande - RS.
Peixoto, Prietsch, Dias Lemos, de Avila e Avila (2024)	Conexão	Relatar e analisar os pontos positivos e as dificuldades de atuação pedagógica com os grupos de crianças da Educação Infantil atendidas pelo projeto.

Fonte: Arquivos do projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrar-se na análise das publicações apresentadas no item anterior (Quadro 1), o estudo publicado pelos primeiros/as acadêmicos/as participantes como extensionistas do projeto, Avila *et al* (2020), intitulado “Implicações de um projeto de extensão para professores e crianças da educação infantil”, apresentou os resultados obtidos a partir da avaliação do primeiro ano de ações do projeto numa escola da rede municipal da cidade do Rio Grande - RS.

O objetivo da pesquisa foi analisar as implicações do projeto para a formação inicial e continuada de professores/as e o aprendizado e desenvolvimento motor de crianças. Constituíram o público-alvo do estudo quatro extensionistas do curso de Educação Física, três da Pedagogia, todos da

Furg, e quatro professoras pedagogas vinculadas à escola parceira. Para a construção dos dados da pesquisa, Avila *et al.* (2020), utilizaram-se três instrumentos: análise das reflexões escritas pelos/as extensionistas nos diários de campo, entrevista semiestruturada com as professoras pedagogas e discussões nas rodas de conversa no seminário avaliativo de encerramento do projeto no ano de 2019.

A partir da análise desses dados, foram organizadas categorias que discutiram sobre as dificuldades e aprendizagens dos/as extensionistas, enquanto participante do projeto, e avaliações das professoras pedagogas.

Quanto as dificuldades dos/as extensionistas, nesse primeiro ano do projeto, eles evidenciaram a baixa frequência de presença das crianças matriculadas na escola nos momentos propostos pelo projeto, as preocupações, sentimento de insegurança e/ou falta de experiência para atuar no contexto da Educação Infantil. No que tange as aprendizagens, os mesmos evidenciaram o trabalho em conjunto com a dupla extensionista e com a professora pedagoga, além do sentimento de confiança desenvolvido no decorrer de atuação com a intervenção oportunizada pelo projeto. Sobre as percepções das professoras, essas destacaram as aprendizagens construídas pelas crianças e a possibilidade de formação continuada sobre os conhecimentos da Educação Física no chão da escola (Avila *et al.*, 2020).

Paralelo aos resultados alcançados com a investigação mencionada, nota-se que no primeiro ano de atuação do projeto, conforme o uso das nomenclaturas utilizadas na escrita do artigo, por exemplo, as palavras “aula”, “conteúdos” e “intervenções”, havia um distanciamento das ações propostas com as orientações das DCNEI (Brasil, 2009). A metodologia de desenvolvimento das ações, seguia uma lógica de Educação Física como disciplina curricular, devido ao desconhecimento do grupo de como essa etapa estava organizada (ou deveria estar), conforme as suas diretrizes.

Para alguns autores, como Guirra e Prodóximo (2010) e Ayoub (2005), essa é uma das preocupações que existem sobre a presença de um/a professor/a de Educação Física no espaço da Educação Infantil. Os autores entendem que a presença desse/a profissional, quando não orientado ao que atualmente a legislação prevê e garante como direito das crianças, pode fragmentar os conhecimentos e experiências proporcionados às crianças. No entanto, ressaltam que um/uma professor/a de Educação Física nessa etapa contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizem o corpo e o movimento das crianças.

Porém, passados três anos, e alguns acontecimentos que mudaram os rumos do projeto, como a Pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021³, a coordenadora publicou o artigo intitulado “Projeto de Extensão Movimenta: a Educação Física na Educação Infantil em Tempos de Pandemia”. A pesquisa, do tipo relato de experiência, teve o objetivo de descrever e analisar as oportunidades proporcionadas pelo projeto durante as atividades remotas da universidade e das escolas no ano de 2021. Participaram 12 extensionistas, sendo quatro do curso de Pedagogia e oito do curso de Educação

³ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), a qual trouxe impactos para a esfera educacional no Brasil e no mundo. Com a publicação da Portaria nº 342, de 17 de março de 2020, as instituições de ensino superior tiveram as suas atividades presenciais canceladas e a possibilidade de utilizar os meios e tecnologias de informação e comunicação para dar prosseguimento as suas atividades (Brasil, 2020).

Física, e três pedagogas de escolas de Educação Infantil parceiras do projeto (ao total foram duas escolas).

O desenvolvimento da pesquisa foi organizado por meio de três momentos: 1: caracterizado pela formação do “grupo de trabalho colaborativo”, que teve o intuito de planejar, executar e avaliar brincadeiras para serem realizadas de forma remota pelas crianças da Educação Infantil; 2: caracterizado pelos encontros semanais *on-line*, realizados a partir da plataforma *google meet*, do grupo de trabalho colaborativo; 3: compartilhamento de percepções sobre as ações executadas pelo grupo de trabalho colaborativo. Os resultados geraram as seguintes categorias: ações do projeto, dificuldades e surpresas ao desenvolver as atividades remotas e troca de experiências entre professoras e acadêmicos/as.

Referente às dificuldades, de modo divergente da edição anterior no formato presencial, as atividades remotas trouxeram desafios no âmbito da utilização das tecnologias da informação e comunicação *on-line*, sentidas pelos/as extensionistas e pedagogas. Observou-se que alguns/mas desses/as não tinham familiaridade com as tecnologias digitais ou não possuíam esses recursos. Apesar disso, e superando algumas questões, os/as extensionistas surpreenderam-se com o retorno das crianças, quanto aos vídeos gravados com a devolutiva das brincadeiras planejadas e propostas a elas.

No que se refere a essas devolutivas, elas eram recebidas quinzenalmente/mensalmente através dos responsáveis pelas crianças de cada turma. O canal de contato entre a escola e as famílias das crianças foi estabelecido por meio a criação de um grupo de conversa *on-line* estabelecido entre a gestão da escola, professora responsável pela turma de crianças e responsáveis por essas. As famílias que não tinham condições econômicas de manter essa comunicação, compareciam na escola para retirar ou entregar algum material produzido pelas crianças (como desenhos). Essa foi a forma encontrada pela escola e professoras, e absorvida pelo projeto Movimenta, de interagir com as crianças e as suas famílias, propondo as brincadeiras planejadas pelo grupo.

No âmbito das trocas, professoras e extensionistas, demonstraram o quanto as experiências compartilhadas pelo grupo foram de suma importância aos avanços e continuidade das ações do projeto. Demarca-se que foi por meio das reuniões *on-line* e, em especial pela presença de uma das pedagogas, que a equipe do projeto se aproxima do estudo das DCNEI (Brasil, 2009) e altera as suas concepções sobre as crianças e o currículo da Educação Infantil. Por exemplo, a concepção de que a Educação Física não deveria atuar como uma disciplina no espaço da Educação Infantil foi algo aprendido junto a essa pedagoga, a qual compartilhou com o grupo a sua concepção de como os conhecimentos da Educação Física poderiam estar articulados ao da Educação Infantil.

No mesmo ano, porém com a análise das ações do projeto depois da retomada da presencialidade na universidade e nas escolas do Rio Grande - RS, os/as extensionistas do projeto, participantes desde o ano de 2021, publicaram o artigo intitulado “Projeto de extensão movimenta: como articular os conhecimentos da educação física na proposta pedagógica da educação infantil?” (FERREIRA; *et al.*, 2023). A pesquisa teve o objetivo de identificar a percepção dos/as extensionistas sobre as ações oportunizadas pelo projeto no que tange a articulação dos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil. Especialmente, a pesquisa visou avaliar se as ações do projeto estavam articuladas aquilo que as DCNEI (Brasil, 2009), orientam.

Dessa pesquisa, participaram os/as extensionistas do projeto. A produção dos dados aconteceu a partir de dois momentos: 1: análise dos diários de campo dos/as extensionistas; e 2: entrevista de Grupo Focal com o grupo de extensionistas. A partir dos resultados foi possível criar quatro categorias: articulação dos conhecimentos da Educação Física com os da Educação Infantil, formação inicial, trabalho pedagógico na EMEI, aprendizagens das crianças e dificuldades nas ações do projeto. Ressalta-se, como traz o próprio título do artigo, da categoria articulação dos conhecimentos da Educação Física com os da Educação Infantil, a preocupação do projeto em tornar evidente o seu principal objetivo. Logo, os/as extensionistas observaram que uma das principais características dos momentos que construíram com as crianças foi o atendimento dos seus interesses e necessidades, algo primordial quando se pensa o currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009).

Ao atender as necessidades e interesses das crianças, o projeto assegurou o cumprimento dos direitos dessas, conquistados e previstos pela constituição (Brasil, 1988). Especialmente, os direitos de uma educação de qualidade, crescer com dignidade e proteção e a construção de aprendizagens com sentido e afeto (Brasil, 1988; 1996).

Outra das categorias desse artigo analisadas foram as dificuldades. Diferente da pesquisa de Avila *et al.* (2020), a qual trouxe as principais dificuldades do início do projeto, Ferreira *et al.* (2023) observaram que as dificuldades em 2022 giravam em torno do momento do planejamento com as professoras pedagogas na escola e com a rotina das crianças na EMEI. Sobre os momentos de planejamento, como em 2022 essa foi uma nova proposta de ação do projeto (uma vez que, em 2019 não havia esses momentos em conjunto de planejamento das brincadeiras e em 2021 esses eram realizados *on-line*), o grupo teve dificuldades de alinhar as brincadeiras pensadas com aquilo que poderia ser interesse para as crianças, na visão das pedagogas.

De acordo com Nóvoa (2023), a cooperação é um princípio estruturante para a educação na contemporaneidade. Sob essa ótica, os diálogos e encontros entre professores em exercício e em formação não apenas devem ser valorizados, mas concebidos como parte essencial dos processos formativos. Observa-se que o projeto se configurou como um dispositivo pedagógico que potencializou práticas colaborativas na elaboração de propostas educativas voltadas à infância, promovendo espaços de partilha, análise crítica e reflexão coletiva.

Na sequência das publicações, os/as extensionistas Oliveira *et al.* (2023), divulgaram a pesquisa intitulada “A Educação Física na Educação Infantil a partir das ações do Projeto de Extensão Movimenta”. Esse relato de experiência, procurou apresentar o conjunto de novas ações propostas pelo projeto, a partir do ano de 2022. Entre essas ações estavam as reuniões de planejamento e acompanhamento das brincadeiras na escola parceira (como analisado por Ferreira *et al.* (2023), as oficinas oferecidas para a comunidade externa da Furg e o seminário de avaliação do projeto.

Destaca-se dessa pesquisa, em relação às apresentadas anteriormente, a categoria oficinas e o seminário de avaliação. No que concerne às oficinas, essa foi uma forma que o projeto encontrou de divulgar os conhecimentos e experiências que vinha construindo desde 2019, sobre a possível articulação dos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil. Conforme resultados do artigo, essas oficinas já foram oferecidas no espaço da universidade para as crianças atendidas, as quais tiveram a oportunidade de estar num ambiente diferente daquele da sua escola, e para professores pertencentes a comunidade externa da universidade.

Constatou-se que as oficinas desenvolvidas pelo projeto, para além das pesquisas divulgadas em publicações e eventos científicos, configuraram-se como estratégias significativas de disseminação dos saberes produzidos desde a sua criação. Tal abordagem contribui para a superação de uma concepção estritamente academicista da universidade, conforme critica Gadotti (2017), ao promover espaços de troca com crianças e docentes da comunidade externa a Furg. Nesse sentido, o projeto não apenas socializa os seus resultados, mas fomenta a participação popular no ambiente universitário, em consonância com os princípios estabelecidos pela LDB, quando aborda sobre a extensão universitária (Brasil, 1996).

Referente ao seminário de avaliação, notou-se que essa é uma ação semelhante às oficinas, uma vez que foi aberta a comunidade externa da universidade. No entanto, essa ação visou estabelecer um momento de avaliação e encerramento das atividades no ano letivo acadêmico. Nesse espaço foram apresentadas as principais experiências dos/as extensionistas com as crianças dos grupos atendidos. O intuito dos seminários foi criar um ambiente de reflexões sobre tudo que foi possível alcançar com o projeto, no ano de execução, mas, ao mesmo tempo, pensar em novas propostas para o ano seguinte. Considerou-se que muitas das mudanças que o projeto passou desde a sua criação foram fruto das reflexões promovidas pelas discussões no seminário.

As avaliações e reflexões contínuas acerca das ações do projeto, revelaram-se fundamentais, especialmente diante da sua estreita articulação com a comunidade escolar. Destacou-se, nesse processo, a importância dos registros elaborados por/pelas extensionistas e pedagogas no diário coletivo do grupo, os quais potencializam os momentos reflexivos (como no seminário de avaliação) e subsidiam a análise crítica das práticas desenvolvidas, contribuindo para decisões acerca da permanência ou mudança das ações. Ao se conceber um projeto de extensão, torna-se imprescindível considerar a dinâmica de troca de saberes entre a universidade e a comunidade, evidenciando uma relação dialógica pautada na construção mútua do conhecimento (Ribeiro, 2019).

E, por fim, mais recentemente, Peixoto *et al.* (2024), publicaram o artigo intitulado “As possibilidades e os desafios de atuação na educação infantil a partir dos conhecimentos da educação física: um relato de experiência do projeto de extensão movimenta”. Esse estudo relatou e analisou os pontos positivos e as dificuldades de atuação pedagógica com os grupos de crianças da Educação Infantil no ano de 2023. Os dados desse relato de experiência são provenientes das avaliações tecidas no seminário do projeto. A terceira edição do seminário ocorreu no mês de dezembro de 2023, de forma presencial, durante uma manhã, e contou com a presença dos/as 20 extensionistas e pessoas da comunidade interna da Furg. O principal objetivo do seminário foi apresentar e avaliar as possibilidades de articulação dos conhecimentos da Educação Física com os da Educação Infantil do grupo de crianças atendidas pelos/as extensionistas (berçário I, berçário II, maternal I, maternal II, nível I e nível II), bem como identificar os conhecimentos promovidos e as brincadeiras realizadas, destacando os pontos positivos e desafios da atuação pedagógica nas escolas parceiras.

Os resultados alcançados demonstraram como potencialidades a integração dos/as extensionistas dos cursos de Educação Física e Pedagogia, a familiarização com o ambiente da Educação Infantil, a oportunidade observada das crianças aprenderem e desenvolverem-se de forma integral e a promoção de interações entre as crianças por meio das brincadeiras.

Relativamente aos pontos negativos, destacaram-se os contratemplos climáticos e os dias de feriado, a insegurança inicial para atuar com as crianças da Educação Infantil e a dificuldade de adaptar algumas brincadeiras, tendo como base o interesse e necessidade das crianças.

De maneira semelhante às dificuldades evidenciadas no artigo de Avila *et al.* (2020), é possível perceber como comportamento repetitivo dos/as extensionistas, o sentimento de insegurança num primeiro contato com as crianças na escola. Esse fato acontece, porque a todo o início de ano o projeto recebe acadêmicos/os novos e recém-ingressantes no Ensino Superior. Apesar de alguns/as extensionistas permanecerem no projeto, do início ao fim do curso, notou-se uma rotatividade a cada ano. Apesar dessa dificuldade, observou-se pelas avaliações já obtidas nos seminários (Oliveira *et al.*, 2023), que ao final do ano letivo a grande maioria dos/as extensionistas destacou a importância de ter tido essa experiência, agregando mais conhecimentos para a sua formação inicial e mais segurança para atuar com essa etapa.

A partir dessa evidência, Novoa (2023) alerta sobre a necessidade de a formação inicial dos professores promover momentos de contato com o futuro campo de atuação, sendo os projetos de extensão um espaço propício a isso. Entende-se que os projetos de extensão, pelos princípios que devem estar orientados (Brasil, 2018) e pela configuração que devem assumir na formação inicial dos/as professores/as (Brasil, 2024), constituem-se como oportunidades de se promover uma formação docente mais próxima da realidade de atuação profissional.

Ao revisitar o problema desta pesquisa — como os conhecimentos da Educação Física, por meio de ações desenvolvidas pelo projeto, contribuem para a formação dos/as professores/as e aprendizado das crianças que dele participam — observa-se que os cinco artigos analisados, publicados entre 2020 e 2024, destacaram as principais propostas, desafios, transformações e impactos gerados por essa proposta de extensão universitária. Os resultados evidenciaram um crescimento significativo no número de extensionistas envolvidos, passando de sete acadêmicos em 2019 para 20 em 2023, o que demonstra o fortalecimento e a expansão do projeto ao longo dos anos.

O projeto analisado, a princípio, demonstra um impacto social significativo, especialmente ao possibilitar o atendimento a diversos grupos de crianças por meio das brincadeiras implementadas na EMEI parceira. Além disso, contribui para o aprimoramento da formação inicial dos estudantes participantes, promovendo o diálogo contínuo entre teoria e prática, permitindo que desde o início da graduação estejam em contato direto com o ambiente escolar. Como os/as acadêmicos advêm dos cursos de Educação Física e Pedagogia, a iniciativa fortalece a construção de um conhecimento interdisciplinar entre as áreas, ampliando as oportunidades de formação inicial e continuada e beneficiando, diretamente, as crianças atendidas pelo projeto.

No entanto, esses avanços também trazem desafios para a universidade e para a coordenação do projeto. Entre eles, destaca-se a necessidade de uma infraestrutura melhor, incluindo recursos materiais adequados para a realização das brincadeiras na escola. Além disso, a gestão das ações torna-se mais complexa, pois administrar um grupo maior exige um esforço considerável da equipe responsável.

Outro fator relevante, é a variação nos níveis de engajamento dos/as extensionistas, o que impacta diretamente a dinâmica das ações. Com a curricularização da extensão⁴ (Brasil, 2018), observa-se uma mudança no perfil dos participantes: enquanto em 2019 todos/as acadêmicos ingressaram no projeto motivados pelo aprimoramento da sua formação, nos últimos anos, muitos passaram a participar, visando o cumprimento das horas exigidas pelos cursos, o que pode influenciar a sua dedicação e envolvimento nas ações do Movimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, esta pesquisa evidenciou a relevância das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão fundamentado nos conhecimentos da Educação Física para a atuação docente na Educação Infantil. Por meio da revisão bibliográfica, foi possível compreender como essa iniciativa tem contribuído para a formação docente quanto para o aprendizado das crianças na educação infantil.

Como resultados constantes nas publicações, percebeu-se o destaque para as avaliações das ações promovidas e as dificuldades sentidas pelos/as extensionistas na atuação nos diferentes anos de execução do projeto. As avaliações indicam mudanças de atuação, como um início desarticulado com as políticas orientadoras dos currículos da Educação Infantil e uma atual atuação em harmonia com os diferentes saberes que compõem a primeira etapa da Educação Básica.

No que tange as dificuldades com a prática pedagógica, nota-se que essas fazem parte do aprender docente, seja no início como na consolidação da carreira de professor/a. O projeto tem possibilitado a aproximação entre a universidade e a escola (sociedade), cumprindo com o principal princípio da extensão acadêmica.

Dessa forma, os achados das pesquisas analisadas reforçam a importância da extensão universitária como um elo entre teoria e prática, proporcionando experiências enriquecedoras para todos os envolvidos. Especialmente, quando envolvem a atuação com os conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil.

Como projetos de pesquisa em andamento, a equipe se debruça, atualmente, em três temas de investigação ligados às ações do projeto. Primeiro, o estudo dos desdobramentos dos registros escritos, realizados pelos/as extensionistas no diário coletivo, para a sua formação inicial. Como segundo, a investigação sobre as repercussões das brincadeiras promovidas para e com as crianças, tendo como foco a movimentação corporal ampla. E, terceiro, o mapeamento das atividades profissionais dos/as acadêmicos/as egressos/as do projeto de extensão.

Como limitações desta pesquisa e das que fizeram parte da revisão bibliográfica, ressalta-se que foram produzidas pela própria equipe do projeto. Isso não compromete a legitimidade científica

⁴ A curricularização da extensão e refere à integração das atividades extensionistas aos currículos dos cursos de graduação, conforme estabelecido pela Resolução nº 7/2018 do CNE/CES (Brasil, 2018). Essa diretriz determina que, no mínimo, 10% da carga horária total dos cursos seja destinada à extensão, promovendo o diálogo entre universidade e sociedade e fortalecendo a formação cidadã dos estudantes.

dos trabalhos, pois foram publicados em periódicos com avaliação Qualis⁵ entre A e B no campo da Educação/Educação Física. No entanto, entende-se ser importante que as ações do projeto possam ser analisadas e avaliadas por não integrantes das ações, tendo-se uma percepção e avaliação de alguém externo ao projeto.

REFERÊNCIAS

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. Projeto de Extensão Movimenta: a Educação Física na Educação Infantil em Tempos de Pandemia. *Revista Momento: diálogos em educação*, v. 32, n. 3, p. 317-335, set./dez., 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14326/10554> Acesso em: 13 jun. 2025.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; BANDEIRA, Charles Costa; MARQUES, Ketlyn de Oliveira; RODRIGUES, Leonardo de Souza; CORRÊA, Richard Vale; DOMINGUES, Viviane Pereira. Implicações de um projeto de extensão para professores e crianças da educação infantil. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, v. 17, n. 37, p. 34-47, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/72045> Acesso em: 12 jun. 2025.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 26, n. 3, <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165> Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 9 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base](#) Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 jun. 2025.

⁵ Entende-se por sistema Qualis como um parâmetro de avaliação de periódicos científicos utilizado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no Brasil. Ele classifica os periódicos onde pesquisadores publicam seus trabalhos, com o objetivo de medir a qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Disponível em: [portaria n 343-20-mec.pdf](https://portaria.mec.gov.br/343-20-mec.pdf) Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024 Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf Acesso em: 09 jun. 2025.

FERREIRA, Wendell Conceição; OLIVEIRA, Rafaela de Pinho; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; RIBEIRO, Valério da Silva; NEVES, Marília Zuchoski. Projeto de extensão movimenta: como articular os conhecimentos da educação física na proposta pedagógica da educação infantil? Teoria e Prática da Educação, v.26, p. e69270, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/69270/751375156822> Acesso em 12 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. Brasil: Instituto Paulo Freire, 2017.

GALLAHUE, David; DONNELLY, Frances Cleland. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na Educação Infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Motriz, v. 16, n. 3, pp. 708-713, jul/set. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/motriz/a/nbvVc7P8zhfLj73f5JMmtzG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 jun. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MELLO, A. S. et al. Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n.10, p. 326-342, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868> Acesso em: 22 set. 2025.

NÓVOA, António. Professores: Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Rafaela de Pinho; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; DIAS LEMOS, Marcelo; PEREIRA, Samuel Silveira; RODRIGUES, Leonardo de Souza. A Educação Física na Educação Infantil a partir das ações do Projeto de Extensão Movimenta. Revista Ponto de Vista, v.12, n.3, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16275> Acesso em: 14 jun. 2025.

PEIXOTO, Rafaela da Silva; PRIETSCH, Leonardo Pires; DIAS LEMOS, Marcelo; DE AVILA, Guilherme Santana; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. As possibilidades e os desafios de atuação na educação infantil a partir dos conhecimentos da educação física: Um relato de experiência do projeto de extensão movimenta. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, Paraná, v. 20, e2423757, p. 01-13, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/23757> Acesso: 14 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino. Rio Grande: SMEd, 2019. Disponível em: [20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf](https://portaria.mec.gov.br/343-20-mec.pdf) Acesso em: 9 jun. 2025.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As bases institucionais da política de extensão universitária: entendendo as propostas de universidades federais nos planos de desenvolvimento institucional. Revista Internacional de Educação Superior, v. 5, p. e019021-e019021, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/download/8652870/19033/46872> Acesso em: 12 jun. 2025.

Recebido em: 1 de julho de 2025.
Aprovado em: 22 de setembro de 2025.
DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13872>

¹ Luciana Toaldo Gentilini Avila. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Líder do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física – GRUPESF – FURG.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9505177298824946>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8559-7904>

E-mail: lutoaldo@msn.com

A RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL E O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

THE CURRICULAR CONFIGURATION OF FULL-TIME HIGH
SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL AND THE (UN) PLACE OF
PHYSICAL EDUCATION

Camila de Castro Guerreiro ⁱ

Larissa Frank Hartwig ⁱⁱ

Mariângela da Rosa Afonso ⁱⁱⁱ

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral e o lugar da Educação Física nesse contexto. A pesquisa adota a análise documental, incluindo a legislação sobre a temática, matrizes curriculares, os cadernos dos Itinerários Formativos e da parte diversificada. Os resultados apontam para oscilações na carga horária da área, deslocamentos de função e tensões em torno de sua identidade profissional, indicando a necessidade de manutenção de políticas de valorização, estrutura formativa contínua e reconhecimento institucional para consolidar as Metodologias de Êxito, garantindo uma formação efetivamente integral.

Palavras-chave: Educação Física. Reconfiguração curricular. Ensino Médio gaúcho em tempo integral.

ABSTRACT: This article analyzes the curricular reconfiguration of Full-Time High School in Rio Grande do Sul (Brazil) and the role of Physical Education within this context. The study employs a documentary analysis methodology, examining relevant legislation, curricular frameworks, and pedagogical materials from both the formative itineraries and the diversified curriculum components. The findings reveal fluctuations in Physical

¹ O presente texto é oriundo de uma tese produzida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas.

Education's workload, shifts in its educational role, and tensions surrounding its professional identity. These results highlight the need for policies that promote teacher recognition, continuous professional development, and institutional support to consolidate successful methodologies and ensure a genuinely comprehensive education.

Keywords: Physical Education. Curricular reconfiguration. Full-time High School in Rio Grande do Sul.

1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

O exercício da docência na contemporaneidade configura-se como um desafio permanente, considerando as múltiplas e constantes transformações que atravessam a sociedade. Nesse contexto, torna-se necessária a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que estejam alinhados à complexidade das dinâmicas sociais atuais.

Um dos aspectos centrais nesse cenário diz respeito às políticas educacionais, que vêm sendo continuamente reformuladas na tentativa de responder às demandas emergentes da sociedade, ao mesmo tempo em que buscam orientar a prática pedagógica dos docentes em seu cotidiano escolar.

Entre as mudanças mais significativas - e também uma das mais controversas - no campo educacional brasileiro foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Concomitantemente, a promulgação do Novo Ensino Médio (NEM) - que reorganiza a etapa em duas partes, a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos - foi desenhando um cenário de discussões significativas sobre o tema, principalmente pelo fato da mesma ter sido implementada via medida provisória². Ainda em complemento a essas reformas, outras medidas foram implementadas, como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que traz outros elementos ao cenário educacional, como ampliação de tempos e espaços na escola, além de novos componentes curriculares.

Atravessado por essas mudanças curriculares, o lugar dos docentes de diversas áreas passa a se reconfigurar, incluindo a Educação Física (EF). Com as mudanças do NEM, vários componentes curriculares tiveram redução da carga horária, muitas vezes deslocando docentes para outros componentes que podem ser distantes da sua área de formação. Outro ponto que cabe ser lembrado é que apenas os componentes de Português e Matemática têm habilidades específicas descritas na BNCC para o NEM, o restante passa a compartilhá-las com sua área do conhecimento que, neste caso em tela, trata-se das Linguagens. Nesse sentido, Silva e Boutin (2018) afirmam que as disciplinas de Arte, Filosofia, Sociologia, dentre outras, acabam perdendo, com o NEM, sua estabilidade na matriz

² Conforme afirma Koetter (2023), grande parte do projeto foi gerado inicialmente durante o governo de Dilma Rousseff, em 2013, através do Projeto de Lei 6.480. Com o impeachment e Michel Temer assumindo a presidência em 2016 com uma agenda significativa de reformas estruturais, a proposta construída até então foi modificada significativamente e lançada através da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016.

curricular, trazendo como possível consequência o distanciamento do conceito de omnilateralidade, que pressupõe uma formação efetivamente integral.

A partir do cenário apresentado, o objetivo do presente artigo é analisar a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI) e o lugar da Educação Física nesse contexto.

Como proposta metodológica, o presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, que se ancora como um estudo de caso na perspectiva de Yin (2010), compreendendo que a mesma possibilita a investigação de fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, nesse caso é a reconfiguração curricular que ocorre no Rio Grande do Sul (RS), especificamente no EMGTI.

A coleta de dados foi documental baseando-se na perspectiva de Cellard (2008), indicando que deve ser compreendida como um processo metodológico criterioso, envolvendo diversos aspectos como a contextualização e a interpretação crítica dos documentos, pois tratam-se de produtos sociais carregados de significados, não sendo fontes neutras de informações.

Foram incluídos para análise as legislações referentes à temática desde a Constituição Federal de 1988 até a última versão da Política Nacional do Ensino Médio, promulgada pela Lei 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, os cadernos de trilhas de aprofundamento curricular do RS³, as matrizes curriculares desde 2022 e também os cadernos dos componentes curriculares referentes a parte diversificada do currículo - que é exclusiva do EMGTI. Essa escolha se deu com a finalidade de captar a reconfiguração curricular que se instaurou nas escolas que ofertam EMGTI no RS e os desdobramentos para a EF. Com relação aos cadernos das trilhas de aprofundamento, os mesmos foram incluídos por trazerem o panorama geral da parte flexível do NEM e as possibilidades de readequação dos docentes, já com relação aos cadernos sobre a parte diversificada do EMGTI, trazem os principais elementos que diferenciam o EMGTI do EMG.

Para a análise do material incluído na presente pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016), tendo em vista que a referida metodologia compreende um conjunto de técnicas voltadas à descrição sistemática do conteúdo produzido no processo investigativo do fenômeno em estudo. Trata-se também de um método estruturado que possibilita a identificação dados que dão subsídio à construção de novos conhecimentos. Em um primeiro momento foi realizada a pré-análise que consistiu em uma leitura dos materiais levantados. No segundo momento, o material foi explorado com a finalidade de sinalizar as unidades de registros, resultando em pontos chave para a análise. Por fim, foram construídas categorias de análise, focando em atribuir significados aos resultados encontrados nos documentos.

A análise descrita resultou em três categorias apresentadas a seguir: Entre diretrizes e realidades: os marcos legais do Ensino Médio no Brasil e no RS; Matriz curricular e cadernos de Itinerários Formativos: o (não) lugar da EF; A parte diversificada no EMGTI: um olhar sobre as Metodologias de Êxito e a EF nesse contexto.

³ Foram incluídos na análise os cadernos das áreas de Linguagens (RS, 2024c), Ciências Humanas (RS, 2025a), Ciências da Natureza (RS, 2024b) e Matemática (RS, 2024d).

2 CATEGORIA I - ENTRE DIRETRIZES E REALIDADES: OS MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS

2.1 Avanços e impasses no âmbito nacional

Com o passar dos anos, um longo caminho foi percorrido na perspectiva de construir uma Base Comum para a educação do país (Boscatto, Impolcetto e Darido, 2016). Essa organização surge desde a Constituição Federal (1988), quando esta faz alusão a conteúdos mínimos a serem aplicados no Ensino Fundamental, sendo ampliada para todo o Ensino Básico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996). Ainda com a intencionalidade de colocar em operação a ideia de uma base, entram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

Neste cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE), promulga em 2010 a Resolução Nº 4, que estabelece nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica a necessidade de se estabelecer novamente uma base comum para pautar o trabalho pedagógico em território nacional (Brasil, 2010). Logo após essa movimentação, essa meta passa a integrar o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), com vigência entre 2014 e 2024 e, então, em 2015, é instaurada a comissão para instaurar a BNCC, através da Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2017).

Desde que se intensificaram as movimentações políticas em torno da construção da BNCC, especialmente nos últimos anos, as discussões acerca do Ensino Médio ganharam maior destaque no cenário educacional, sendo a etapa mais impactada pelas mudanças estruturais promovidas com a promulgação do NEM, instituída pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b). A nova estrutura propõe uma reforma curricular e organizacional que divide o Ensino Médio em duas partes: a Formação Geral Básica, orientada pelos princípios da BNCC, e os Itinerários Formativos, que conferem maior flexibilidade e possibilidade de escolha aos estudantes, de acordo com seus interesses e projetos de vida.

Todo esse processo de implementação do NEM enfrentou diversas dificuldades e críticas perante a sociedade, apesar da expansão e promessa de inovações. Questões como as adequações dos Itinerários Formativos em cada estado e a dificuldade de promover a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem para os estudantes passaram a favorecer as desigualdades, desqualificando e fragilizando a formação, conforme afirma Ortega (2024).

Na tentativa de contornar as críticas feitas ao NEM, o governo federal suspendeu a implementação do mesmo, iniciando uma consulta pública com a intencionalidade de revisar os resultados, traçar novas estratégias e estabelecer modificações nos aspectos mais frágeis da normativa. Alguns pontos encontrados foram a baixa carga horária dos componentes curriculares da FGB e fragmentação do currículo. Após a análise, em 31 de julho de 2024 a Política Nacional do Ensino Médio, através da Lei 14.945/2024, redefinindo as diretrizes da referida etapa (Brasil, 2024).

A reformulação incluiu a ampliação da carga horária mínima da FGB de 1.800 para 2.400 horas⁴, bem como o reforço de componentes antes reduzidos, como História, Biologia, Sociologia e EF. Outros pontos também se destacam como a busca pelo fortalecimento do ensino técnico e a

⁴ Essa alteração não se aplicou ao ensino profissionalizante e técnico.

exigência que as instituições ofereçam ao menos dois itinerários de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de deixar a organização curricular melhor distribuída.

Paralelamente à reforma do Ensino Médio, outras medidas normativas foram implementadas, entre as quais se destaca a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implementada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Conforme afirma a legislação citada, a implantação do EMTI no país tem se consolidado como uma política educacional estratégica, voltada não apenas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também ao fortalecimento de uma formação integral, alinhada às demandas da contemporaneidade.

2.2 Entre a convergência nacional e as particularidades locais: O EM no RS

Em consonância com a implementação da BNCC e as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, o estado do RS implementou duas modalidades de organização curricular de oferta do Ensino Médio: o Ensino Médio Gaúcho (EMG) e o Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI), no ano de 2022. No que se refere ao EMTI, configura-se como uma proposta voltada à formação integral dos estudantes, integrando aspectos acadêmicos, culturais, esportivos e socioemocionais na formação dos jovens, buscando articular a formação geral básica com práticas interdisciplinares, além do aumento do tempo de permanência na escola (RS, 2021).

No estado do RS, a primeira iniciativa relacionada às novas diretrizes foi a escrita do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), que foi traçado:

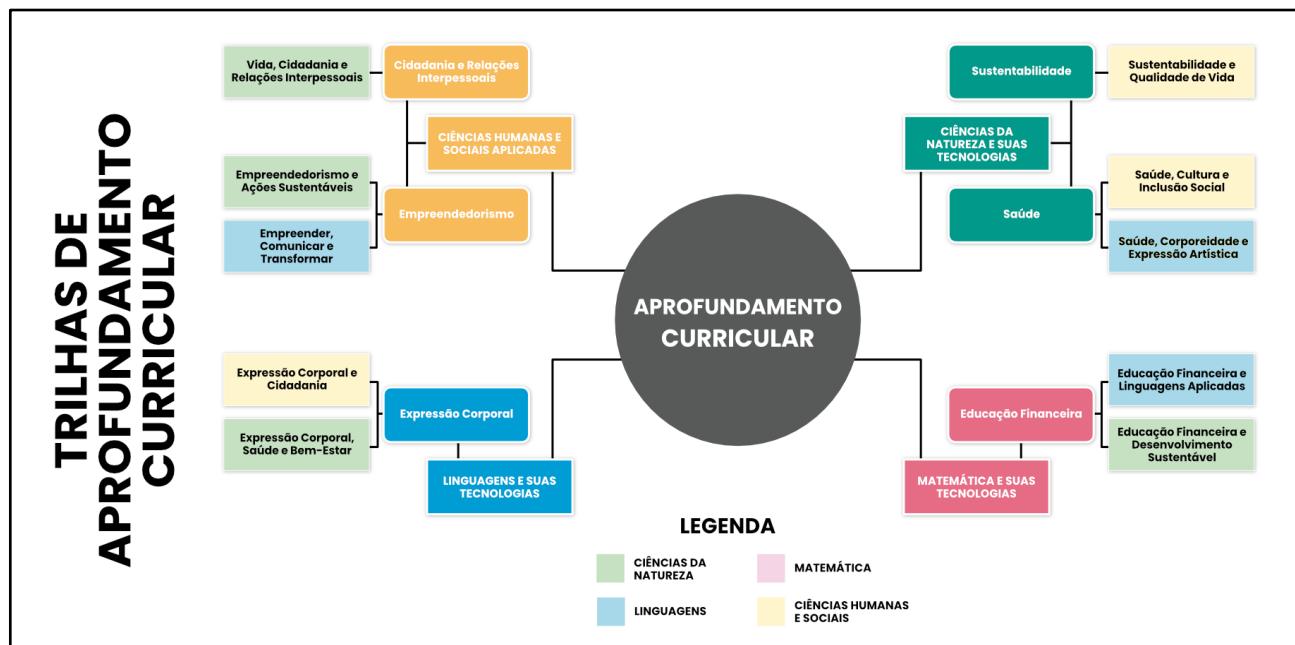
[...] a partir de princípios democráticos pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar por meio de consultas online em formulários semiestruturados e leituras do documento em elaboração, propõe-se a ser instrumento dinâmico, atento às mudanças e às demandas da sociedade gaúcha, colocando-se em construção permanente em consonância com a legislação vigente (RS, 2021).

O referido documento apresentou os fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, abordando temas como o Projeto de Vida do estudante, a Educação Integral, as competências socioemocionais, temas contemporâneos e transversais, além da FGB e dos Itinerários Formativos, incluindo a formação profissional e tecnológica (RS, 2021).

Com relação a FGB, cabe salientar que ajustes foram feitos ao longo da implementação do EMG e EMTI, como a redistribuição da carga horária entre as séries e a retomada de componentes curriculares que haviam sido retirados. Já nos itinerários, foram criadas inicialmente 24 opções, com foco na interdisciplinaridade, envolvendo uma área focal e outra complementar. Houve ainda a tentativa de sistematizar essa oferta com a produção de cadernos de apoio e a criação de um fluxograma para orientar as escolas, porém, em 2023, a Secretaria de Educação do Estado do Rio

Grande do Sul (SEDUC-RS) optou por reorganizar as trilhas disponibilizadas, reduzindo as 24 iniciais para 10 possibilidades, além da manutenção das opções profissionalizantes, conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 1 - Trilhas de aprofundamento Curricular no RS (2023)



Fonte: Site do Ensino Médio Gaúcho⁵

Com relação ao EMTI, no RS o mesmo foi sistematizado a partir de 2017, com apoio de verbas do FUNDEB, contemplando 18 escolas piloto que foram selecionadas a partir de contextos que incluíam vulnerabilidade social. A proposta buscou não só aumentar o tempo escolar, mas também objetivava melhorar índices de evasão e reprovação no estado, na busca de uma formação ampliada e voltada ao desenvolvimento de competências para vida e para o trabalho.

Em 2023, o RS aderiu ao Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, que foi desenvolvido pelo Instituto de Corresponabilidade pela Educação⁶ (ICE), buscando estratégias para qualificar a educação em tempo integral no estado. O referido modelo se baseia centralmente no Projeto de Vida dos estudantes e no seu desenvolvimento integral, contemplando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e éticos.

O modelo é pautado nos seguintes eixos formativos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI (ICE, 2022). A formação acadêmica de excelência é voltada a contemplar as habilidades e competências previstas na BNCC,

⁵ Disponível em: <https://ensinomediogauch.educaao.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 25.

⁶ O Instituto de Corresponabilidade pela Educação (ICE) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 2003, que atua no desenvolvimento e disseminação de modelos educacionais inovadores voltados à educação integral, com foco na corresponsabilidade entre escola, estudantes, famílias, poder público e sociedade civil.

referindo-se a questões cognitivas principalmente. Já a formação para a vida tem como foco principal desenvolver competências de cunho sócio emocional que envolvam a resiliência, a liderança e a valorização da empatia, promovendo um sujeito autônomo e preparado para conviver em sociedade. No que tange a formação de competências para o século XXI, busca uma formação estudantil que prepare os estudantes não somente para o mundo do trabalho, mas também para enfrentar os desafios complexos de nossa sociedade contemporânea e sem deixar de lado o seu projeto de vida.

Em síntese, o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2022), proposto pelo ICE e adotado no RS, coloca o Projeto de Vida no centro do processo educacional, articulando a formação integral do estudante às práticas pedagógicas por meio de uma gestão democrática e intencionalmente estruturada.

3 CATEGORIA II - MATRIZ CURRICULAR E CADERNOS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O (NÃO)LUGAR DA EF NESTE CONTEXTO

Após contextualizar os desdobramentos das legislações no território nacional e gaúcho nos últimos anos, traremos a análise das matrizes curriculares de 2022 a 2025 e dos cadernos de Itinerários Formativos válidos a partir de 2025, principalmente no que tange o lugar da EF nesses documentos.

Iniciando pelas matrizes curriculares, documentos publicados pela mantenedora com a carga horária de cada componente curricular por série, trazemos as alterações sofridas pela EF desde a implementação das adequações do NEM, que se desdobraram no currículo do EMGTI. Foram analisadas as portarias publicadas de 2022⁷ a 2025 e que resultaram no quadro abaixo:

Quadro 1 - Períodos de EF por série no EMGTI

Ano	1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série
2022	1 período	2 períodos	2 períodos
2023	1 período	Nenhum período*	1 período
2024	1 período	1 período	Nenhum período
2025	2 períodos	Trilha Regular - 2 períodos Trilha Qualificação - 1 período	Trilha Regular - 2 períodos Trilha Qualificação - 1 período

*No referido ano as turmas de 2^a série do EMTI tinham 2 períodos de um componente chamado Prática Esportiva, que fazia parte da primeira matriz do EMTI no RS, que era designada para docentes de EF

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

⁷ Embora a implementação efetiva do NEM no RS tenha começado para os estudantes que ingressaram na etapa ainda em 2021, os desdobramentos curriculares significativos passaram a ocorrer em 2022, por isso a análise se concentrou a partir do referido ano.

Conforme podemos observar no quadro acima, a carga horária referente a EF flutuou diversas vezes, inclusive sendo retirada no ano de 2023 para a 2ª série do EMGTI, indicando um apagamento da EF. Embora os estudantes tivessem nesse ano um componente chamado Práticas Esportivas, o mesmo reduzia o enfoque da área a mera prática de esportes, como o próprio nome atribui. Conforme os ajustes foram feitos, o lugar da EF no EMGTI foi retomado, retornando para 2 períodos semanais para cada série, com exceção das trilhas de qualificação profissional que não foram incluídas na ampliação prevista para a FGB pela Lei 14.945/2024, que passou de 1.800 mínimas para 2.400 horas (Brasil, 2024).

Conforme afirma Sousa (2024) a obrigatoriedade da EF através da referida lei se torna um avanço para a área após tantas incertezas, garantindo o acesso dos estudantes ao componente. Porém, conforme afirma Oliveira (2025), a nova reorganização traz soluções permeadas de precariedades, principalmente quando indica a priorização de recursos para instituições que oferecem ensino profissionalizante ou técnico que, conforme já citado anteriormente, tem uma maior flexibilidade quando a carga horária obrigatória destinada a FGB.

Com relação a análise dos cadernos dos Itinerários Formativos, trazemos duas perspectivas distintas: primeiramente um olhar sobre componentes curriculares que incluem a EF como indicação de perfil docente para ministrá-la e outro em que outras áreas são indicadas para tal fim.

Em um primeiro momento mapeamos e organizamos em um quadro todos os componentes curriculares que incluem a EF como perfil docente para lecionar o mesmo. Abaixo, podemos perceber a gama de possibilidades:

Quadro 2 - Cadernos dos Itinerários Formativos e o lugar da EF

Área focal	Trilha	Componente
Linguagens	Expressão corporal e cidadania	1 - A Expressão Corporal e suas Linguagens 2 - Linguagem Corporal 3 - Inclusão Social, Práticas Sociais, Culturais e Esportivas 4 - Linguagens Estruturais e Artísticas 5 - Línguas na Atuação Social 6 - Práticas Corporais e Cidadania 7 - Projetos Culturais em Movimento
	Expressão corporal, saúde e bem-estar	1 - A Expressão Corporal e suas Linguagens 2 - Linguagem Corporal 3 - Línguas na Atuação Social 4 - Projetos de Práticas Corporais
Ciências Humanas	Empreender, Comunicar e Transformar	1 - Comunicação e Marketing 2 - Linguagens Digitais 3 - A Linguagem na Construção de Projetos

Ciências da Natureza	Saúde, corporeidade e expressão artística	1 - Expressão artística 2 - Expressão artística e corporeidade: o corpo fala
Matemática	Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	1 - A Linguagem na Construção de Projetos 2 - Linguagens Digitais, Discurso e Poder

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Analizando o quadro acima, podemos perceber que há um total 18 componentes curriculares previstos que incluem a área da EF no perfil indicado para ministrá-los. O que precisa ser salientado é a questão da inclusão não somente da EF enquanto indicação para tais componentes curriculares, mas sim, professores habilitados na área das Linguagens, quando o documento descreve “Professores/as licenciados/as na área das Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira)” (RS, 2023).

De acordo com Silva e Brasileiro (2023), a maneira como o NEM foi estruturado e implementado, especialmente no que se refere aos conteúdos destinados à área da EF, evidencia a falta de pertencimento desse componente curricular. Os autores argumentam que a EF tem passado por um processo de empobrecimento dentro da área das Linguagens. Durante a análise percebemos que não somente a EF precisa estar atenta aos seus espaços dentro da proposta, pois as mudanças impactam diretamente diversos componentes curriculares.

Ainda no que tange a perspectiva do lugar da EF, durante a análise das ementas foram encontrados componentes curriculares que tem como indicação de perfis docentes licenciados na área da Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), mas que dialogam com objetos vistos comumente na formação inicial de EF, como “expressão corporal e fundamentos da cinesiologia e biomecânica” e “Componente que comprehende o corpo como linguagem”, conforme podemos vislumbrar no quadro construído abaixo:

Quadro 3 - Cadernos dos Itinerários Formativos e o (não)lugar da EF

Área focal	Trilha	Componente	Resumo da Ementa	Perfil docente recomendado
Ciências da Natureza	Saúde, cultura e inclusão social Saúde, corporeidade e expressão artística	Corpo e Movimento	Componente voltado à compreensão do corpo em suas dimensões biológica e psicossocial, abordando movimento, saúde, expressão corporal e fundamentos da cinesiologia e biomecânica	Licenciados/as na área das Ciências da Natureza
		Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana	Componente que aborda a anatomia humana, os sistemas orgânicos e seu funcionamento, relacionando-os às políticas de saúde e a promoção da qualidade de vida.	

Linguagens	Expressão corporal e cidadania	Cidadania e manifestações culturais	Componente que trata das manifestações culturais como expressão de cidadania, promovendo diversidade, protagonismo, diálogo e construção de espaços democráticos.	Licenciados/as na área das Ciências Humanas e Sociais
		Sociedade, mídia e cultura corporal de movimento	Componente que comprehende o corpo como linguagem e as mídias como espaços de expressão cultural, promovendo diversidade, diálogo, acolhimento e cultura de paz.	
	Expressão corporal, saúde e bem-estar	Biomecânica	Este componente pretende apresentar e discutir a dependência interdisciplinar da biomecânica no estudo experimental do complexo movimento humano e o estudo sobre os movimentos e as forças que agem sobre eles.	Professores/as licenciados/as na área das Ciências da Natureza
		Fisiologia humana, saúde e bem-estar	Componente que trata do funcionamento integrado do corpo humano, promovendo saúde, qualidade de vida e hábitos de vida mais ativos.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Ao analisar o quadro acima, percebemos que docentes de outras áreas — como os licenciados em Ciências da Natureza e Ciências Humanas — são indicados para ministrar componentes que, ao menos, também poderiam incluir a EF. A atribuição a outros perfis revela um processo de deslocamento profissional, que pode afetar diretamente o campo da EF, colocando-a em posição de marginalidade, realizando a terceirização de lugar que também poderia ser ocupado pela área, conforme afirmam Oliveira Junior e Conceição (2024).

4 CATEGORIA III - A PARTE DIVERSIFICADA NO EMGTI: UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS DE ÉXITO E A EF

A parte diversificada referente ao EMGTI, a partir da adoção do Modelo da Escola da Escolha no RS, passou a chamar-se de Metodologias de Êxito, que enquanto definição:

[...] são componentes curriculares da Parte de Formação Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. No Novo Ensino Médio, são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de

atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes [...] (ICE, 2022, p.16)

A análise a seguir é pautada nos cadernos disponibilizados pelo ICE, que trazem a definição e também os perfis docentes que são indicados para assumirem esses componentes curriculares, que são: Projeto de Vida, Estudos Orientados, Mentoría, Práticas experimentais, Pós-Médio, Eletivas Pré-Itinerários Formativos, Eletivas da Base e Projeto de Corresponsabilidade Social (ICE, 2022). A descrição do componente curricular Práticas Experimentais não foi incluída na presente pesquisa por se tratar da única que estabelece um perfil formativo para os docentes, sendo necessário ser da área da Matemática ou das Ciências da Natureza para ministrá-la.

A seguir, traremos um panorama geral dos componentes curriculares acima citados, incluindo sua definição e também o perfil desejado. Essa primeira abordagem tem por finalidade apresentar as especificidades de cada uma das Metodologias de Êxito de forma descritiva, com base nos documentos oficiais produzidos pelo ICE (2022) e que foram incluídos na presente pesquisa, para embasar as possibilidades de inserção docente. Em sequência, serão abordados os desdobramentos das Metodologias de Êxito na reconfiguração da prática docente, com destaque para a EF e os desafios da interdisciplinaridade.

4.1 Projeto de Vida

O componente curricular Projeto de Vida é considerado o eixo central do modelo da Escola da Escolha, adotado pelo RS para o EMGTI, orientando o projeto pedagógico e visando apoiar os estudantes na construção da sua identidade, dos seus valores e na elaboração de forma consciente de planos e metas para o seu futuro (ICE, 2022).

Enquanto perfil docente para assumir esse componente, é indicado no caderno que seja um docente com forte habilidade de escuta e empatia, conseguindo exercer uma presença afetiva e inspiradora na vida dos estudantes, dominando práticas de orientação com os estudantes sobre valores e identidades. Esse docente também precisa estar preparado para lidar com as subjetividades, os sonhos e os desafios da juventude (ICE, 2022).

4.2 Estudos Orientados

O componente curricular Estudos Orientados tem como proposta apoiar o estudante no desenvolvimento de estratégias para estudar, para organização pessoal e também autonomia intelectual (ICE, 2022).

O docente responsável por esse componente precisa assumir uma postura orientadora e colaborativa com os estudantes, mediando seus processos de aprendizagem, tendo sensibilidade para identificar dificuldades e orientar estratégias para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo

dos mesmos. Além de dominar estratégias de estudo, também tem necessidade de dialogar com seus pares, buscando articular ações para a superação de lacunas na aprendizagem, de acordo com os princípios da educação integral propostos pelo modelo (ICE, 2022).

4.3 Mentoría

A Mentoría se constitui como prática educativa curricular que objetiva o acompanhamento do estudante de forma sistemática, focando no acolhimento, no desenvolvimento do Projeto de Vida e na consolidação do protagonismo juvenil. O componente é organizado em encontros semanais, adaptando-se a cada série do EMGTI, promovendo orientações nos âmbitos acadêmico e pessoal dos estudantes (ICE, 2022).

O perfil docente indicado para esse componente curricular é de um sujeito disponível, empático e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes, dotado de capacidades humanas, científicas e técnicas, atuando na mediação dos processos formativos dos mesmos (ICE, 2022).

4.4 Pós-Médio

Com relação ao componente curricular de Pós-médio, o mesmo foi constituído na perspectiva de ampliar conhecimentos dos estudantes com relação às possibilidades e oportunidades na dimensão produtiva na sociedade, se relacionando com seu projeto de vida. Se torna um componente que se aloca de forma estratégica dentro das Metodologias de Êxito, mostrando as possibilidades que vão desde o ingresso na universidade, em cursos de formação técnica e profissional, até a inserção no mundo do trabalho (ICE, 2022).

Sobre o perfil docente estabelecido no documento (ICE, 2022), a única indicação clara é de que o mesmo seja capaz de trabalhar conjuntamente com os professores designados aos componentes curriculares de Mentoría, Projeto de Vida e também de Estudos Orientados.

4.5 Eletivas

No EMGTI existem dois tipos de Eletivas: Eletiva da Base e Eletiva Pré-itinerário Formativo. As Eletivas da Base são componentes curriculares temáticos que são obrigatórios, embora sejam de livre escolha dos estudantes. São propostas pelos professores com a finalidade de enriquecer e consolidar os objetos de conhecimento oriundos da BNCC. Já as Eletivas Pré-Itinerários Formativos são componentes temáticos e também de oferta obrigatória, com a finalidade de diversificar as temáticas e objetos do conhecimento trabalhados na BNCC que são inerentes a cada um dos Itinerários Formativos ofertados na 2^a e 3^a série do EMGTI (ICE, 2022). Cabe salientar que, conforme

indicado pelo ICE (2022), as Eletivas devem ser colegiadas entre docentes de diferentes áreas, preferencialmente.

Enquanto perfil docente a necessidade é que o mesmo seja idealista, criativo, que gosta de pesquisa e também de inovações, assumindo uma postura proativa e reflexiva juntamente com os estudantes. Também deve ser capaz de trabalhar de forma integrada e interdisciplinar com demais docentes por meio de planejamento e execução de atividades compartilhadas a longo prazo (ICE, 2022).

4.6 Projeto de Corresponabilidade Social

Uma das características desta proposta está a promoção da curiosidade científica, e neste sentido o Projeto de Corresponabilidade Social se estrutura a partir de aulas voltadas à elaboração e realização de projetos orientados pelos princípios da investigação científica (ICE, 2022). É fundamentado no aprofundamento de conceitos científicos e na aplicação desses saberes por meio de processos investigativos, promovendo nos estudantes criatividade, imaginação e elaboração de soluções inovadoras para problemas reais, estimulando o protagonismo juvenil, articulando conhecimentos interdisciplinares com ações concretas.

O perfil docente para fazer atender as demandas desta nova e desafiadora proposta de trabalhar com Projeto de Corresponabilidade Social precisa ter um perfil colaborativo, criativo e aberto a inovações. Também precisa valorizar a construção coletiva do conhecimento, comprometido com a formação integral dos estudantes, estimulando a curiosidade dos mesmos. Precisa também ter familiaridade com recursos tecnológicos e estratégias interdisciplinares, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil (ICE, 2022).

4.7 Olhares sobre a docência nas Metodologias de Êxito

A análise dos documentos que orientam as Metodologias de Êxito no EMGTE, vinculadas ao Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2022), revelam que sua implementação representa não apenas uma reorganização curricular, mas também uma significativa reconfiguração da atuação docente. Ao serem convocados a assumir componentes como Projeto de Vida, Mentoria, Estudos Orientados e Eletivas, os professores passam a desempenhar papéis que extrapolam sua formação inicial, exigindo habilidades socioemocionais, competências de orientação pessoal e capacidade de mediação de projetos.

No caso específico da EF e do seu (não) lugar dentro dessas metodologias, destaca-se que a formação na área oferece aportes significativos para o trabalho com projetos interdisciplinares e com temas ligados ao bem estar e relações sociais. Contudo, as mudanças curriculares carecem de planejamento para a formação continuada dos docentes que os capacitem para assumir tais demandas, conforme afirma Vale (2021).

Neste sentido, os docentes são chamados a exercer funções de mentores, conselheiros, articuladores de projetos e mediadores das subjetividades dos estudantes que dialogam com a educação integral, mas que também se tornam desafiadoras quando incluídas na prática pedagógica. Esses novos cenários, que incluem os componentes indicados quanto Metodologias de Êxito como Projeto de Vida e Mentoría, por exemplo, trazem desafios para a prática pedagógica dos docentes, corroborando com a necessidade de se reinventarem para enfrentarem os desafios propostos, conforme afirmam Nogueira, Costa e Fernandez (2023).

Esse cenário corrobora com os apontamentos de Nóvoa (2009) ao indicar que o exercício docente na contemporaneidade carece de uma postura reflexiva e de constante reconstrução da identidade docente, que se intensificam com a proposta apresentada pelo modelo implementado, reforçando a demanda do professor para se tornar um sujeito mediador e que estimule o protagonismo juvenil. Neste sentido, conforme afirmam Wittizoreck e Molina Neto (2005), a rotina escolar passa por diversas transformações e os docentes lidam cotidianamente com a necessidade de atualização com relação a seus métodos de trabalho, pois são atravessados com exigências e imprevistos que refletem em sua prática.

Tal como argumenta Tardif (2014), o saber docente não é estático, mas construído ao longo da trajetória profissional e é constantemente ressignificado em sua prática. Assim, os docentes de EF que atuam com as Metodologias de Êxito mobilizam múltiplos saberes construídos em diversas fases da sua vida - disciplinares, curriculares e experienciais - para enfrentar os novos desafios pedagógicos do modelo.

Contudo, como traz Libâneo (2018), para que a educação na perspectiva integral não se restrinja ao plano do discurso é necessário a garantia de condições objetivas de trabalho para os docentes, suporte institucional e também reconhecimento dos saberes docentes, compreendendo-os como parte de um fazer educacional complexo. Corroborando com as afirmações de Afonso et al (2025), que discutem políticas públicas voltadas ao ensino superior, torna-se relevante o fomento de políticas educacionais voltadas à formação inicial, dada a importância dessa etapa formativa para futuros docentes e sua inserção no contexto escolar.

Outro aspecto citado nos componentes é o elemento da interdisciplinaridade, principalmente em componentes como Pós-médio, Eletivas e Projeto de Corresponsabilidade Social. Dentro dessa perspectiva, cabe trazer o pensamento de Costa et al. (2021), indicando que a interdisciplinaridade tem como foco romper com os padrões de fragmentação do conhecimento, identificando semelhanças e trazendo diferentes perspectivas sobre temáticas comuns. No entanto há de se ter cuidado para que esse movimento seja planejado com intencionalidade pedagógica e que possibilite articulações que respeitem os fundamentos epistemológicos das áreas sem que isso se traduza em uma mera diluição de suas especificidades.

Por fim, a análise realizada evidencia que a parte diversificada do EMGTI traz possibilidades para se ressignificar a docência, inclusive na área da EF. Esse cenário revela uma ampliação de (não)lugares para a área, dependendo da relação que docentes, escola e mantenedora estabelecem com as ressignificações propostas. Sendo assim, a consolidação das Metodologias de Êxito no EMGTI na prática requer não apenas engajamento docente, mas também estrutura formativa e condições de trabalho compatíveis com a complexidade da proposta.

5 ENTRE CAMINHOS E DESAFIOS: reflexões finais

Partindo da análise documental realizada na pesquisa em tela foi possível evidenciar que a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI), orientada pelos marcos regulatórios nacionais e pelas diretrizes estaduais, acarreta em uma reorganização significativa do currículo e da atuação docente. A proposta introduziu novas estruturas formativas que redimensionam o papel do professor e tensionam os lugares tradicionalmente ocupados por componentes curriculares como a EF.

Observou-se que, ao longo das reformulações, a presença da EF nas matrizes curriculares foi instável, gerando tensões para a área. Com relação aos Itinerários Formativos e Metodologias de Êxito, em alguns casos, há reconhecimento de sua contribuição para práticas interdisciplinares e temas ligados à corporeidade, saúde e bem-estar. Porém, há o deslocamento da EF para outras áreas do conhecimento, sugerindo um processo de precarização da área, especialmente quando suas atribuições são diluídas ou substituídas por perfis docentes de outras formações.

Para além disso, os documentos incluídos nessa análise apontam que os docentes têm sido convocados a assumir diferentes componentes que necessitam, em muitos casos, de formação continuada ou de suporte institucional suficiente. Essa ampliação de papéis exige que os professores mobilizem saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2014), mas também evidencia que a política educacional precisa também garantir condições objetivas de trabalho.

Sendo assim, conclui-se que a reconfiguração proposta se desdobra em ressignificações identitárias e pedagógicas que desafiam o exercício da docência. Para que o modelo seja consolidado e se efetive como uma prática formativa integral, requer não somente engajamento individual dos docentes: exige políticas públicas sustentáveis, estrutura formativa contínua e reconhecimento institucional dos saberes docentes como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. R.; RIBEIRO, J. A. B.; ILHA, F. R. S.; CASTRO, C. F. O estágio curricular supervisionado na formação profissional em Educação Física e a avaliação da prática: a nova exigência do ENADE 2024. REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 1–19, 2025.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional do Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Portaria MEC nº 1.145, de 10 out. 2016. Redefinida pela Portaria MEC nº 727, de 13 jun. 2017c. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/secretaria-de-educacao-basica/seb/politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emti>. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb007_10.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COSTA, D. C.; et al. Sobre Interdisciplinaridade como conceito. Revista Coleta Científica, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 01 jul. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Metodologias de Êxito. Recife: ICE, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Rotinas e práticas educativas: inovações em conteúdo, método e gestão. Recife: ICE, 2021.

KOETTER, E. Implantação da proposta do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de revisão sistemática de literatura. Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares, 3(6), 179-198, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 20. ed. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Vozes, 2018.

NOGUEIRA, T. M. S; COSTA, K. E. S.; FERNANDEZ, P. S. M. A disciplina de Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio: fragilidades, desafios e potencialidades. Anais do IX Congresso Nacional de Educação (Conedu). Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID13644_TB4728_10122023184651.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

OLIVEIRA, E. M. X. Precarização da Educação Física escolar no Novo Ensino Médio. 2025. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. O estado do conhecimento sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, v. 31, n. 4, p. 1–29, dez. 2024.

ORTEGA, D. V. A atuação da política do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: formação dos alunos e trabalho docente a partir da percepção de professores. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Linguagens e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Matemática e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021.

SILVA, B. C. R.; BRASILEIRO, L. T. A Educação Física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco. Revista Teias, v. 24, nº 75, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n75/1982-0305-teias-24-75-0237.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação, v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30458>. Acesso em: 01 de jul. 2025.

SOUZA, J. G. S. O Novo Ensino Médio e a Educação Física: um panorama do Maranhão a partir da análise dos documentos. 2025. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALE, N. P. Novo Ensino Médio e sua importância para o jovem estudante do século XXI: considerações e reflexões. Recima21: Revista Científica Multidisciplinar, [S. l.], v. 3, n. 4, 2022.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47- 70, jan./abr. 2005.

Recebido em: 5 de julho de 2025.
Aprovado em: 19 de setembro de 2025.
DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13898>

ⁱ Camila de Castro Guerreiro. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS). integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL), Rio Grande, RS, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9948658373160797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0757-8599>

E-mail: camila.edufis@gmail.com

ⁱⁱ Larissa Frank Hartwig. Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL). Turuçu, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5524439474345506>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1342-0237>

E-mail: larissafrank01@gmail.com

ⁱⁱⁱ Mariângela da Rosa Afonso. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFPEL), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS, CONTADAS, RECONTADAS
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
o(a) sujeito(a) da/em formação e os seus saberes e
conhecimentos docentes¹

EXPERIENCES LIVED, TOLD AND RETOLD IN INITIAL
FORMATION IN PHYSICAL EDUCATION:

the subject of/in formation and their teaching knowledge and expertise

Ândrea Tragino Plotegher ⁱ

Gabriela Nobre Bins ⁱⁱ

Elisandro Schultz Wittizorecki ⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo teve como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, o estudo articulou a abordagem biográfica e a de histórias de vida, com destaque para o Ateliê Biográfico de Projeto (ABP). A análise destacou as tensões nos processos de formação inicial e prática profissional, revelando que a construção dos saberes e conhecimentos constituiu-se como um movimento não linear, em que parte desses conhecimentos precisou ser reelaborada, ressignificada e valorizada, diante dos desafios e do mal-estar gerado em cada ato pedagógico.

Palavras-chave: Saberes docentes. Conhecimento profissional docente. Formação inicial. Educação Física. Memoriais de formação.

¹ Este artigo é um recorte de uma tese de doutorado, em que a pesquisa em questão tinha como objetivo geral compreender como estudantes-estagiários(as), a partir de dispositivos biográficos, mobilizam e constroem saberes e conhecimentos docentes durante sua formação, considerando a reforma curricular da Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS. A reforma, impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 06/2018) (Brasil, 2018), alterou os percursos formativos tanto para ingressantes a partir do semestre 2022/1 quanto para os(as) estudantes que já cursavam a graduação em Educação Física.

ABSTRACT: This article aims to analyze and understand the biographical narratives of students in the Bachelor's Degree in Physical Education at ESEFID/UFRGS, based on their self-writing, in the construction of professional teaching knowledge. Based on a qualitative approach, the study articulates the biographical approach and that of life stories, with emphasis on the Biographical Project Workshop (ABP). The analysis highlighted the tensions in the processes of initial training and professional practice, revealing that the construction of knowledge is a non-linear movement, in which part of this knowledge needed to be reworked, resignified and valued, in view of the challenges and discomfort generated in each pedagogical act.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher professional knowledge. Initial formation. Physical Education. Training memorials.

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O presente estudo focaliza a formação de professores(as) em Educação Física, no âmbito da formação inicial e dirige o olhar para a construção e mobilização dos saberes e conhecimentos profissionais docentes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022), contextualizados pelos processos de formação, especificamente, no curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). O curso em questão, conforme explícito no seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021) tem como objetivo formar professores(as) com sólida fundamentação científica, consciência ética e compromisso político, capazes de acompanhar as mudanças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, e competentes para a promoção das aprendizagens das práticas corporais sistematizadas nas diferentes formas e modalidades das práticas corporais, no âmbito da Educação, em seus diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021).

Neste estudo sobre a formação de professores(as), destacamos os contextos em que a pesquisa foi realizada: a ESEFID/UFRGS e a escola Ipê Amarelo², esta última pertencente à rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul (RS). Ambas as instituições, em diálogo e parceria, ofertaram o Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental, contexto escolhido devido às condições objetivas para a realização da pesquisa e ao contato prévio da primeira autora. Assim, no dia 12 de dezembro de 2024, ocorreu um dos últimos encontros desse estágio de docência, marcado pelas intervenções dos(as) estudantes-estagiários(as) com suas respectivas turmas na escola e, em seguida, por uma roda de conversa, que acontecia com frequência nos encontros semanais.

² O nome da escola 'Ipê Amarelo' foi atribuído pela primeira autora do estudo como forma de preservar a identidade da instituição, garantindo o anonimato dos(as) participantes e da organização envolvida na pesquisa. A escolha do nome fictício foi inspirada na presença de ipês-amarelos espalhados pela cidade e no entorno da escola.

Nessa roda de conversa, o(a) professor(a) responsável pelo estágio de docência convidou os(as) estudantes-estagiários(as) a refletirem sobre as suas aprendizagens frente às experiências docentes. Ao possibilitar que a palavra circulasse entre os(as) estudantes-estagiários(as), uma estudante-estagiária nos conta que “[...] foi no estágio de docência que passou a se reconhecer de fato como professora, que agora se sente como professora, à medida que passou a ser reconhecida pelos(as) alunos(as), que conseguiu se experimentar, pensar em outras possibilidades para serem trabalhadas nas aulas de Educação Física” (Diário de campo³, dezembro/2024). Outra estudante-estagiária relata “[...] que está saindo do estágio como uma pessoa e uma professora melhor. Na verdade, comenta que mesmo já sendo professora em uma outra instituição já há algum tempo, sentiu que está aprendendo no estágio a “ser professora”, que dar aula de Educação Física é muito diferente da realidade em que atua” (Diário de campo, dezembro/2024). Já outro estudante-estagiário expôs “[...] que tem sido uma experiência diferente e comenta que por mais que tenha discutido e lido sobre a docência e a escola nas cadeiras (disciplinas) de fundamentos, por exemplo, em que muito se fala em ‘como fazer’, sente que viver a escola e as aulas de Educação Física é bem diferente, que são outros conhecimentos que temos que mobilizar” (Diário de campo, dezembro/2024).

Tais reflexões proferidas pelos(as) estudantes-estagiários(as) nos motivaram a analisar e compreender como chegaram a essas afirmações, levando-nos a questionar: Quais foram as circunstâncias que lhes autorizaram se entender e se afirmar como professores(as) de Educação Física? Quais foram os motivos que os(as) levaram a admitir/perceber que ainda estão aprendendo a ser professores(as) de Educação Física? Quais conhecimentos são esses que julgam distintos daqueles que tiveram acesso nas disciplinas da universidade?

As interrogações iniciais abordadas fazem parte deste estudo, que tem como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes.

De modo mais específico, no presente artigo apresenta-se, em um primeiro momento, uma breve discussão sobre os aspectos teóricos relativos aos processos de formação docente e as relações com a Educação Física. No segundo momento, a contextualização dos caminhos metodológicos e a descrição do campo da pesquisa. Posteriormente, apresenta-se as análises e discussões sobre as experiências dos(as) discentes a partir das suas histórias de vida.

2 O(A) SUJEITO(A) DA/EM FORMAÇÃO: DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

A questão que se apresenta inicialmente nos leva a refletir sobre qual formação estamos nos referindo quando, em diálogo com a Josso (2010), direcionamos os nossos esforços para investigar como os(as) sujeitos(as) aprendem e se tornam professores(as). Dito de outro modo, o interesse

³ Os trechos em destaque nesta introdução fazem parte dos diários de campo, utilizados como instrumento de pesquisa para o registro de cenas do cotidiano escolar e dos diálogos entre os(as) atores(atrizes) envolvidos(as) na trajetória do estágio de docência. Os diários foram construídos pela pesquisadora principal em parceira com os(as) demais pesquisadores(as) e revelam informações e questionamentos importantes para a problemática da pesquisa em questão.

localiza-se na compreensão dos processos de formação dos(as) futuros(as) professores(as) à medida que possam colocar em evidência “o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem” (Josso, 2010, p. 63), em especial, sobre a construção e mobilização dos saberes e conhecimentos necessários para atuação docente no âmbito escolar.

A reflexão proposta por Josso (2010) vai ao encontro dos estudos sobre a Educação de Adultos(as), os quais pressupõem que os(as) sujeitos(as), neste caso, os(as) professores(as) em formação inicial, devem ser considerados como indivíduos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação.

Os esforços pretendidos neste estudo nos colocam em diálogo com Josso (2010) e Nóvoa (2010), quando ao abordarem os estudos sobre as histórias de vida ou biografias educativas, destacam os seguintes questionamentos: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (Josso, 2010, p. 61) e “Como é que os adultos se formam?” (Nóvoa, 2010, p. 171). As indagações dos(as) autores(as) sobre a formação de adultos(as) em diversas áreas de atuação e na busca por uma teoria da formação, implicaram na construção de uma compreensão sobre a noção de ‘formação’.

Embora o termo ‘formação’ seja frequentemente utilizado, sua definição apresenta desafios devido à sua polifonia, abarcando uma variedade de significados (Dominicé, 2010; 2012; Josso, 2010; Növoa, 2010; Souza, 2006). Essa palavra apresenta ambiguidade ao se referir tanto à atividade em seu desenvolvimento, quanto ao resultado de um processo. Conforme o contexto, pode assumir conotações como de instrução, treinamento ou educação. Diante da dificuldade conceitual e da presença constante do termo nas Ciências da Educação, Dominicé (2012) elucida que a noção de formação não se limita ao entendimento de um diploma, certificação e/ou programa ou uma lei. Do mesmo modo, entende ser reconhecida como necessária para o exercício de uma profissão, sendo ela parte da evolução da vida pessoal dos(as) sujeitos(as).

Diante dessa polissemia do conceito de formação, Josso (2010) e Dominicé (2012) priorizam a noção de processo de formação, frente ao interesse pela compreensão das atividades na ação dos(as) sujeitos(as). Para Dominicé (2012) a formação como objeto de pesquisa, implica considerar a diversidade de componentes que fazem parte do percurso de cada indivíduo, ou seja, nos remete a pensar um processo constante de movimentação. Desse modo, a noção de processo de formação é entendida como uma “espécie de lugar de confluência de processos específicos que interagem uns com os outros para se influenciarem e se reforçarem de tal maneira que a dinâmica designada pela noção de processo devia ser considerada como um conjunto em movimento” (Dominicé, 2010, p 197).

Para Növoa (2010),

A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que todo mundo depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade. Mas não

devemos desvalorizar o fato de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação (Nóvoa, 2010, p. 172-173).

Dominicé (2010) menciona que para compreender os processos de formação, entendidos a partir da sua globalidade, destaca ser necessário realizar uma descentralização em relação à educação somente reduzida ao ensino. Para o autor, “são as interações, as articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória de um conjunto, que vão indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto a maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna” (p. 195). Essa compreensão torna-se possível porque o(a) sujeito(a) aprendente pode vir a mobilizar os elementos de socialização – fatores que influenciaram determinadas aprendizagens integrados à sociedade, como família, escola, religião, lazer, meios de comunicação, ambiente de trabalho, entre outros -, decorrendo, principalmente, das condições materiais de existência, da cultura familiar de origem, do meio geográfico de socialização e dos marcadores sociais de raça e gênero.

No entanto, a formação também é definida e construída pelos ordenamentos legais, por uma cultura profissional - cultura docente (Molina Neto, 1997), além de ser objeto de avaliações e reformas e por esses motivos, a análise da sua demanda social se torna prioritária. No caso da docência em Educação Física, observa-se um delineamento acerca de sua formação, à medida que vai sendo direcionada para a construção, elaboração e validação de saberes e conhecimentos para o exercício da profissão e que para isso exige uma formação profissional, uma formação específica. Os ordenamentos legais, no caso da formação de professores(as), se constituem em torno das políticas educacionais, que estruturam e organizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na sequência os projetos pedagógicos dos cursos e a estruturação dos currículos de formação. Essa organização fornece um quadro institucional da formação docente em Educação Física que irá delimitar suas funções e influenciar suas significações.

A formação em Educação Física tem sido objeto de pesquisas marcantes para as mudanças nos processos de formação e, segundo o levantamento sobre a formação inicial realizado por Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), a partir da década de 1990 se intensificaram os debates a respeito das produções científicas da área no período de 2005 a 2014, no qual foram encontradas algumas fragilidades nos cursos, como a falta de articulação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógicos, a fragmentação na relação entre teoria e prática e cursos de licenciatura com característica de bacharelado, devido à matriz curricular apresentar números reduzidos de disciplinas pedagógicas e inseridas nos cursos tardivamente.

Nos últimos anos, os estudos sobre a formação de professores(as) em Educação Física - como os de Figueiredo (2004), Borges (2005), Barbosa-Rinaldi (2008), Gariglio (2010), Maffei, Verardi e Pessôa Filho (2016), Bagnara e Fensterseifer (2019) - têm destacado pontos sensíveis e críticos relacionados à formação inicial em relação com a prática docente. Observa-se, nesse contexto, uma crescente insatisfação e denúncias a respeito da formação oferecida nos cursos de formação inicial em Educação Física, no que diz respeito às exigências e necessidades das áreas de atuação profissional. A relação entre a formação inicial nas universidades e a realidade escolar é salientado nos estudos com docentes de Educação Física, como em Borges (2005) e Gariglio (2010), ao ressaltarem o

distanciamento da formação com a realidade escolar. Nos estudos, ficou evidenciado que, embora a formação inicial tenha propiciado a construção de saberes e conhecimentos, os docentes participantes das pesquisas reconhecem a necessidade de um saber específico, adquirido e produzido dentro e pela prática da profissão.

Diante dos aspectos mencionados, destacamos que o(a) sujeito(a) da/em formação nos remete, assim, localizar no âmbito da investigação a dimensão pessoal/subjetiva dos(as) futuros(as) professores(as) frente ao projeto de formação inicial (dimensão profissional) do curso de Licenciatura em Educação Física, quanto aos sentidos e significados que atribuem aos seus processos de formação. Nesse movimento, é possível analisar e compreender como constroem e mobilizam seus saberes profissionais docentes.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que prioriza a compreensão das experiências dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) (Bogdan; Biklen, 1994; Flick, 2009). Para isso, apoia-se na perspectiva da abordagem biográfica (Delory-Momberger, 2006; 2014; Dominicé, 2010) e das histórias de vida em formação (Pineau; Le Grand, 2012; Josso, 2004).

A abordagem biográfica e o movimento das histórias de vida em formação trouxeram para o campo da formação de professores(as) e para a discussão sobre a profissão docente, a centralidade dos(as) sujeitos(as) sobre seus processos formativos, permitindo que enquanto atores(atrizes), autores(as) e investigadores(as) da sua própria história e prática docente, se apropriem da sua formação. Esse movimento se alinha à concepção de formação que parte da premissa de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (Nóvoa, 2010, p. 167). Essa concepção de formação traz implicações para a formação de professores(as), pois se distancia da visão de ensino que considera apenas um conjunto de técnicas a serem assimiladas, em que o(a) docente precisaria apenas dominar conteúdos para transmiti-los aos(as) alunos(as).

Nesse sentido, utilizamos a proposta do Ateliê Biográfico de Projeto (ABP) (Delory-Momberger, 2006; 2014), como um dispositivo de investigação-formação que criou possibilidades para os(as) estudantes-estagiários(as) terem um espaço-tempo para narrar e refletir sobre suas trajetórias por meio de atividades individuais e coletivas. O ABP foi desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, especificamente no contexto do Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental no ano de 2024, em parceria com a Escola Ipê Amarelo. Os encontros foram organizados em torno de três eixos: i) eixo 1: Memórias, imagens e concepções da profissão-professor(a); ii) eixo 2: O estágio como espaço-tempo das experiências docentes; iii) eixo 3: Tornar-se professor(a). Dessa forma, essa organização culminou na produção de narrativas orais e escritas, a partir das reflexões advindas dos encontros e das rodas de conversa, que adotaram uma abordagem reflexiva e colaborativa.

O trabalho de campo teve duração de 4 (quatro) meses, entre o dia 24 de setembro de 2024 e o dia 16 de janeiro de 2025. Nesse período, foram realizados 27 (vinte e sete) encontros no estágio de docência, dos quais 6 (seis) foram destinados à realização do ABP. Desses encontros, resultou a construção de diários de campo construídos pela primeira autora nas observações participantes, os diários biográficos e os Memoriais de Formação (Passeggi, 2010, 2011), ambos materiais produzidos pelos(as) estudantes-estagiários(as), sobre as aprendizagens da docência em Educação Física.

Participaram deste estudo 9 (nove) estudantes-estagiários(as)⁴ do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, sendo eles(as): pepe⁵, Amanda, Amélie, Lauro, Joaquim, Alan, Gabriela, Nina e Sereia. A seguir, a apresentação dos(as) estudantes-estagiários(as) com a sua autodescrição:

Quadro 1 - Identificação dos(as) estudantes-estagiários(as) e suas autodescrições.

Nome	Autodescrição
Pepe	"Passeadeiro difícil de encontrar" é a minha descrição num app. Sou sujeito que se identifica como homem cis, branco e carregado de histórias, marco minha passagem pelos aprendizados em comunidade, a necessidade de relações que transformem nossas experiências e a busca por uma prática comunicativa significativa (Memorial de Formação/2024).
Amanda	"Me chamo Amanda e tenho 43 anos. Nasci em 1981, na cidade de Bento Gonçalves, município da Serra Gaúcha. Meu pai trabalhava como construtor e minha mãe como professora no Ensino Básico. Sou muitas coisas e faço muitas coisas nesta vida, difícil denominar. Sou docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, nos cursos de Ensino Médio Técnico e Cursos Superiores de Tecnologia. Desde criança gosto muito de brincar, de praticar esportes e movimentar o corpo. Nunca deixei de praticar esportes, corrida, ciclismo, dança, treino de força, etc ao longo da vida, bem como experimentar novos esportes" (Memorial de Formação/2024).
Amélie	"Olá, sou a Amélie, tenho 25 anos e moro em Porto Alegre. Estou no final do curso de licenciatura em Educação Física, para além, me considero uma entusiasta das artes marciais e uma devota ao movimento humano. Já atuo na área da EFI, e creio que o campo profissional está cada vez mais amplo e potente para novas possibilidades de atuação" (Memorial de Formação/2024).

⁴ De modo a atender os procedimentos éticos da pesquisa, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da UFRGS, sendo aprovado sob o parecer de número 6.127.466. Os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e visando garantir a privacidade das informações produzidas, foram utilizados nomes fictícios de modo a preservar a identidade dos(as) envolvidos(as). Por isso, os(as) estudantes-estagiários(as) foram convidados(as) a escolher os seus próprios nomes, para garantir que se sintam representados(as) nesse momento também. Além desse aspecto, nomes de outras pessoas que foram citadas ao longo das narrativas de formação foram suprimidos - (informação oculta) - para proteger a privacidade dos(as) participantes e das pessoas mencionadas.

⁵ O nome com letra minúscula foi uma escolha do próprio estudante-estagiário participante da pesquisa.

Lauro	“Lauro, estudante do curso de Licenciatura em Educação Física e já participou do Programa de Residência Pedagógica”. “Após o ensino médio, decidi cursar História, que era meu maior foco de interesse, junto aos esportes. Lembro que queria obter um diploma de nível superior para poder prestar concursos públicos, mas não me enxergava em um futuro como docente. Eu era muito jovem, e todas as ideias que tinha eram bastante abstratas. Foi cursando História que comecei meu primeiro estágio na área da educação, como monitor da SIR (Sala de Recursos) na EMEF [informação oculta]. Não me recordo exatamente das razões, mas, ao longo dessa trajetória, em determinado momento decidi cursar Educação Física, o que me trouxe à UFRGS” (Diário de campo e Memorial de Formação/2024).
Joaquim	“Meu nome é Joaquim, tenho 22 anos e sou de Viamão. Sou apaixonado por futebol e futsal, sou comunicativo, me considero um bom líder e uma pessoa muito simpática, o que com certeza me ajuda como profissional. Atualmente estou cursando a última cadeira da graduação, participando também do grupo de pesquisa voltado para o futebol, LEME, como bolsista” (Memorial de Formação/2024).
Alan	“Meu nome é Alan, tenho 23 anos e sou de Porto Alegre. Sou muito extrovertido e comunicativo, por isso acredito que isso me ajuda demais na minha profissão. Estou atualmente no 6º semestre de Licenciatura. Hoje dentro do curso participo como bolsista do PET-Educação Física, que é uma bolsa de ensino, pesquisa e extensão” (Memorial de Formação/2024).
Gabriela	“Meu nome é Gabriela, sou cria da escola pública, estudante de educação física, jogadora de rugby, nascida e criada em Porto Alegre. Durante a graduação me envolvi em diversas coletividades com o propósito de lutar por direitos e vida digna para o nosso povo além de uma Educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada na classe trabalhadora. Faço parte do Diretório Acadêmico de Educação Física (DAEFi) e do Coletivo Alicerce, duas coletividades que me permitem lutar por “um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Memorial de Formação/2024).
Nina	“Atualmente, sora ou prof Nina. Sou uma mulher de 22 anos, - na maioria dos dias uma menina fingindo que sabe ser adulta - negra, viciada em trocar de cabelo, tímida na maior parte do tempo - exceto quando me sinto em casa: dando aula - apaixonada pela patinação artística e pela psicologia, uma geminiana raiz, que sabe o que quer mas sempre fica em dúvida entre mil e um caminhos diferentes” (Memorial de Formação/2024).
Sereia	“Me chamo Sereia, sou natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, tenho 30 anos de idade, morei por 27 anos na cidade de Viamão e atualmente resido na cidade de Alvorada, também na região metropolitana. Eu cheguei até a docência através do vestibular em Educação Física Licenciatura em 2012 na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o que me motivou a escolher este curso foi devido a minha trajetória no esporte na adolescência, em que eu tive grande incentivo do meu professor de Educação Física na Educação Básica, o professor [informação oculta]” (Memorial de Formação).

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Com todas as informações produzidas, a análise interpretativa adotou como orientações as explicações realizadas por Souza (2006), que menciona a importância da leitura dos Memoriais de Formação em três tempos: i) tempo I: pré-análise/leitura cruzada; ii) tempo II: leitura temática - unidades de análise descritivas e iii) tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na análise dos Memoriais de Formação dos(as) estudantes-estagiários(as), identificamos alguns deslocamentos e tensões que surgiram nos processos de formação profissional. Essas tensões, não necessariamente são aspectos negativos, mas demonstram como cada um(a), a partir da sua história de vida, se (re)constrói ao narrar suas experiências e que as mesmas estão inseridas em paisagens complexas de si e na relação com os(as) outros(as), bem como inseridas em diferentes temporalidades.

4.1 Vivenciando os deslocamentos entre a posição de estudantes-estagiários(as) de graduação e futuros(as) professores(as) em formação: os saberes e conhecimentos docentes

O contato com a escola e as possibilidades de experiências docentes durante o curso de Licenciatura ficam, em sua maioria, direcionados apenas aos estágios de docência, o que faz com que esses espaços-tempo ganhem importância, à medida que se tornam um dos principais pontos de convergência da relação necessária entre a universidade e a escola (Ananias, 2025).

Nesse contato com a escola, podemos afirmar, conforme Schmutz-Brun (2012), que o(a) estudante-estagiário(a) acaba por assumir e se deslocar a partir de alguns *status*: estudante-estagiário(a) em fase de observação - acompanha as aulas dos(as) professores(as) -; fase de colaboração - atua em parceria com algum(a) colega e/ou professor(a) -; e, algum momento, a fase de autonomia - quando assume, ainda que de forma supervisionada, a gestão da aula e atividades propostas. Essas fases não acontecem necessariamente de modo linear e podem ocorrer em diferentes momentos do estágio de docência.

A análise dos Memoriais de Formação permitiu identificar os desafios, dilemas, dificuldades, demandas, estranhamentos, preocupações, receios e angústias que surgiram do contato com a escola e da prática pedagógica e que, apesar de algumas recorrências similares, se apresentaram de modos distintos para os(as) estudantes-estagiários(as), revelando-se desde as primeiras vivências do estágio de docência. Sereia narrou a sua vivência inicial:

(01) Sereia: “No início, foi estranho da minha parte, me senti deslocada, com friozinho na barriga, sem conhecer os alunos, mas a professora da turma, [informação oculta] me ajudou” (memorial de formação/2024).

Já os(as) estudantes-estagiários(as) Nina, Alan e Amanda expressaram inquietações distintas sobre suas expectativas em relação à docência, onde colocaram em dúvida as suas próprias concepções, bem como às predisposições em ser professor(a). Enquanto Nina descreve o receio quanto a ausência de um repertório, Alan e Amanda destacam os desafios iniciais diante das suas respectivas turmas.

(02) Nina: “Uma das primeiras inquietações que me surgiu ao me deparar com a matrícula no estágio, lá no começo do semestre, foi o fato de sentir que eu ainda não tinha repertório e segurança suficientes para me ver como professora. Mesmo já fazendo monitoria de patinação desde os 16 anos e sendo prof desde 2021, montando planos e lidando com turmas bem diversas, com adultos, crianças e idosas, por algum motivo aquilo ainda não havia me fortalecido ao ponto de eu olhar para mim mesma e pensar: sou professora” (memorial de formação/2024).

(03) Alan: “O que mais me assombrava no estágio era não dar conta da turma ou eles não gostarem de nossas aulas, de resto sempre fiquei tranquilo pois na minha cabeça poderia contornar e nem pensava em quais pudesse ser os problemas externos. Um dos maiores desafios iniciais foi assumir a turma no meio do ano onde estavam acostumados com outros estagiários, um andamento diferente de aulas e combinações, além de não saber sobre possíveis conflitos internos entre eles” (memorial de formação/2024).

(04) Amanda: “Os desafios iniciais foram: entender o motivo de uma certa apatia e de um baixo envolvimento da turma, nas primeiras aulas; identificar os casos de necessidades específicas ou características individuais; lidar com conflitos entre estudantes durante as atividades; compreender as lógicas e dinâmicas já estabelecidas na turma pela professora regente e pela estagiária, bem como as dinâmicas de trabalho da escola e da equipe diretiva” (memorial de formação/2024).

A presença dessas dúvidas, incertezas e complexidade quanto à realização das suas práticas pedagógicas demonstram que esse momento da formação inicial, precisam estar alinhadas com a concepção de transformar essa lógica “prática” em possibilidades formativas, onde o(a) sujeito(a) consiga estabelecer relações entre o ser e os seus fazer docentes. Para Franco (2008) essa “lógica das práticas” nos cursos de formação de professores(as) muito influenciados por uma perspectiva tecnicista, não tem dado abertura para que o(a) sujeito(a) se aproprie de suas circunstâncias e crie um fazer alinhado com sua existência histórica, mas sim demonstrado um certo ‘ideal’ a ser realizado na escola, independente daquilo que pensa e sinta enquanto um(a) sujeito(a) em formação.

Franco (2008) aponta que o estranhamento e a perplexidade diante dessa realidade abrem espaço para uma possibilidade pedagógica: a capacidade de questionar e transformar as práticas. Essas dissonâncias, apontadas pelos(as) estudantes-estagiários(as) indicam que há espaço para a construção de um fazer docente mais significativo, permitindo aos(as) sujeitos(as) dialogar com suas circunstâncias e atribuir sentido à sua prática docente.

Diante dessa perspectiva dos espaços de prática, as narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) apresentaram mudanças de perspectivas quanto às abordagens pedagógicas da Educação Física. Há a presença de um ‘embate’ entre as concepções de Educação Física vivenciadas na escola enquanto estudantes na Educação Básica e as concepções apresentadas ao longo da formação inicial. Essa questão ficou mais evidente quando no processo de escrita de si, foram narradas as vivências escolares, os discursos pedagógicos, os rituais e como se relacionavam com tais experiências.

As estudantes-estagiárias Amanda e Sereia, ressaltaram o quanto as aulas de Educação Física eram pautadas no ideário da esportivização e/ou como um espaço-tempo para atividades, jogos e brincadeiras com um viés recreacionista. Essas percepções são explicitadas em seus Memoriais de Formação.

(05) Amanda: “Os conhecimentos e as experiências que o curso de Educação Física tem me proporcionado mudaram minha visão e concepção de Educação Física, vivenciada nos meus anos escolares e relembrada agora. Hoje penso que vivenciei na escola uma Educação Física bastante esportivizada. Adoro esportes, ainda hoje sou atleta amadora de diversas modalidades, mas hoje vejo que a Educação Física pode e deve ser muito mais que isso” (memorial de formação/2024).

(06) Sereia: “Na minha época, as aulas de Educação Física quando eu estava na Educação Básica, eram muito voltadas aos esportes, as brincadeiras e jogos só tinham nas gincanas” (memorial de formação/2024).

A crítica à abordagem tradicional da Educação Física está relacionada ao fato de ela ter sido, por muito tempo, fundamentada no paradigma da aptidão física e esportiva (Bracht, 1999). Essa perspectiva perpetuou uma visão elitista, tecnicista, mecanicista, classificatória e excludente, ao privilegiar especialmente o ensino de esportes, com ênfase quase exclusiva naqueles mais popularizados, hegemonicamente brancos e praticados por homens, além de desconsiderar as dimensões culturais, sociais e críticas de tais fenômenos (Bracht, 1999). Além disso, silenciou outras manifestações corporais, tanto na formação de professores(as) quanto no currículo escolar. Essa realidade em questão, foi testemunhada e narrada na maioria das narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as), que reconheceram as repercussões dessas experiências na constituição da docência.

As tentativas de ruptura com as heranças das vivências esportivas, dentro e fora das aulas de Educação Física, se apresentaram como desafios para os(as) estudantes-estagiários(as) quando tentaram (des)construir, elaborar, planejar suas práticas docentes a partir de outras concepções de Educação Física. A estudante-estagiária Amanda destaca que, pelas suas experiências enquanto atleta amadora, tem sido um desafio esse processo de ressignificação, diante das maneiras distintas que têm pretendido experimentar com os(as) alunos(as).

(07) Amanda: “Isso exige um esforço a mais de estudo, compreensão e uma reflexão sobre o fazer pedagógico, no intuito (e risco) de, “na falta de base ou repertório, acessar as memórias de forma

automática reproduzindo-as”, como bem pontuou a aluna da pós-graduação [informação oculta] em um dos nossos encontros do Ateliê” (memorial de formação/2024).

A formação inicial, nesse sentido, teve um papel central na (re)construção das concepções e abordagens da Educação Física na escola, ao mesmo tempo, gerou demandas para os(as) estudantes-estagiários(as) em processos de formação. As críticas direcionadas às abordagens tradicionais e a veiculação das abordagens críticas (Bracht, 1999) e pós-críticas, como por exemplo, o currículo cultural (Neira, 2011) e os estudos decoloniais (Oliveira; Silva, 2022; Tavares *et al.*, 2024) levaram os(as) estudantes-estagiários(as) a questionarem e (re)construírem as suas bases de conhecimentos até então elaboradas em suas trajetórias.

Os(as) estudantes-estagiários(as) pepe, Amanda e Alan relatam que as mudanças de perspectiva em relação às abordagens pedagógicas estão diretamente relacionadas aos processos de formação inicial na universidade, momento em que tiveram acesso a conhecimentos teóricos. Eles refletem sobre essas perspectivas, estabelecendo conexões com as suas próprias trajetórias de escolarização.

(08) pepe: “O movimento me ensinou muito: os limites meus e dos outros, as experiências que corporalmente marcam nossa vivência no mundo e que vão além dos ensinamentos convencionais da Educação Física escolar. Foi através do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecido por ser escrito por um coletivo de autores, que tive meu primeiro contato com uma pedagogia crítica. A partir dali, comecei a conceber que o conhecimento não se dá de forma rígida, como a escola havia me ensinado” (memorial de formação/2024).

(09) Amanda: “Nas minhas vivências escolares no final dos anos 1980 a 2000, não eram abordados, por exemplo, questões de raça, gênero, étnicas, a diversidade e inclusão, conhecimentos que hoje entendo serem primordiais para promover uma educação humanizada, afetuosa e inclusiva. Por isso, reconheço que nossa formação hoje na ESEFID/UFRGS contribui para uma formação docente integral e transdisciplinar” (memorial de formação/2024).

(10) Alan: “Minhas vivências têm sido extremamente significativas para mim, acredito que em todas disciplinas da graduação consigo extrair algo e trazer para a parte profissional quanto para cadeiras posteriores, principalmente as de fundamentos, de esporte e as de cunho social que me fazem pensar como professor, aspectos escolares e como posso trazer para minha aula. Acredito que as experiências mais importantes sejam as conversas com colegas sobre o curso e a Educação Física em geral. Essas trocas se tornam importantes para mim, especialmente pela intersecção de histórias e vivências que eles compartilham comigo. Isso me faz repensar ideias que, para mim, pareciam já consolidadas” (memorial de formação/2024).

O movimento retrospectivo e prospectivo inerente à narrativa (auto)biográfica permitiu entender as relações que vão sendo estabelecidas entre: as experiências passadas, os conhecimentos adquiridos na universidade e as experiências docentes no contexto do estágio de docência. A exposição às críticas das abordagens tradicionais e ao contato com as abordagens críticas e pós-críticas, levou os(as) estudantes-estagiários(as) a questionarem a escolha dos conteúdos e das suas respectivas temáticas para o ensino nas aulas de Educação Física.

Essa tensão revelou um paradoxo ao tentarem propor aulas de Educação Física diferente das suas vivências anteriores, pois ao se depararem com a preocupação quanto à falta de repertório (conteúdo) e o medo de não atender às próprias expectativas, corriam o risco de reproduzir aquilo que viveram e/ou que já dominavam. Surgiram, então, os dilemas: pensar os conteúdos e metodologias de ensino diante daquilo que já domino, ou proporcionar experiências “novas” e assumir o risco de errar e fracassar?

A estudante-estagiária Amélie narra a sensação de ensinar o que já dominava, ao mesmo tempo que reconhece não ter se desafiado no estágio de docência devido a possível ausência de expectativa em relação às suas próprias aulas.

(11) Amélie: “Agora me debruçando sobre a experiência com as crianças, comentei nas rodas [de conversa], nunca crio expectativas sobre como elas iriam responder às atividades, gosto de ver o “cru” do saber, mas ora, ou outra, é inerente à proposta dos objetivos, não esperar nada. O fato é que aprendi muito com eles, muito de mim, principalmente que gosto mesmo de passar o conhecimento das artes marciais adiante. Continuando sobre os aprendizados, eu costumo me sentir super a vontade ensinando o que eu sei, e isso trouxe algumas perguntas, acredito que não me desafiei tanto em outros esportes justamente pela expectativa, não quero esperar nada. Talvez o grande lance de dividir o estágio com o colega [informação oculta] foi isso, o colega [informação oculta] propôs atividades diferentes, inclusive, eu me permiti participar de forma ativa, assim acho que foi uma forma de abrir o leque, ver o novo” (memorial de formação/2024).

A escolha dos conteúdos passou a ser um aspecto mencionado nas narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) quanto o alinhamento com as suas intencionalidades. A seguir é possível identificar nas narrativas de pepe, Sereia e Lauro, os questionamentos, as justificativas e as postura quanto a escolha dos conteúdos no estágio de docência.

(12) pepe: “Eu e a colega [informação oculta] (minha dupla nas intervenções) escolhemos trabalhar com esporte. Contudo, em todos os dias de estágio, me inquietava a ideia de estar privilegiando um conhecimento hegemonizado na Educação Física em detrimento de outras abordagens. Embora tenha tentado adotar uma perspectiva crítica do esporte, conforme defendido por Kunz, o receio de cair em uma prática pedagógica corriqueira e acrítica permaneceu. Isso se deve ao fato de me reconhecer ainda em estágio de formação” (memorial de formação/2024).

(13) Sereia: “A disciplina Educação Física escolar, Interculturalidade e Grupos Étnicos, foi o que me ajudou a pensar, planejar e agir nas aulas do estágio de docência, pois pude ampliar o conhecimento através dos estudos sobre o tema Interculturalidade e grupos étnicos (educação do campo, educação indígena, educação quilombola e educação budista), a abordagem das diferentes culturas e grupos étnicos a serem trabalhados nas aulas de educação física, seus princípios, valores, rituais e línguas e a preservação e valorização da identidade cultural presentes nos temas, assim podendo diversificar as aulas de educação física, com atividades e brincadeiras, sendo bem desafiador, pois eu nunca tinha vivenciado esses temas na minha vida escolar” (memorial de formação/2024).

(14) Lauro: “Toda a base que adquirimos nos possibilita um grande repertório para, como docentes, oferecermos aos alunos experiências diversificadas. Quando valorizamos os conteúdos que decidimos ensinar, trazemos inúmeras vivências únicas aos nossos alunos, promovendo o reconhecimento da importância do nosso trabalho na escola e valorizando a Educação Física. Por outro lado, ao trazer um escopo limitado de conteúdos e ignorar a diversidade presente na Educação Física, contribuímos para a visão de que essa disciplina é menos importante, algo secundário” (memorial de formação/2024).

À medida que a mudança de perspectiva pedagógica foi se consolidando na constituição da docência, a escolha dos conteúdos tornou-se igualmente problemática, pois exigiu uma revisão do conhecimento do conteúdo relacionado ao objeto de ensino do componente curricular. Segundo Mizukami (2004), esse conhecimento “inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área” (p. 38). O conhecimento do conteúdo é considerado fundamental, porém não suficiente, ou seja, somente o domínio não é garantia suficiente para que seja ensinado e aprendido pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem (Mizukami, 2004, Nóvoa, 2019).

No contexto analisado, foi possível identificar que houveram preocupações em valorizar a diversidade da cultura corporal do movimento, indo além dos esportes tradicionais. Entretanto, essa questão ganhou outros contornos à medida que se depararam com outras dimensões que envolvem o ato educativo. Os(as) estudantes-estagiários(as) pepe e Amanda narram os desafios quanto aos saberes pedagógicos, de modo mais específico, os didáticos. O planejamento se tornou uma problemática, após terem conhecido a turma e terem identificado as demandas próprias das suas turmas e dos(as) alunos(as).

(15) pepe: “O estágio tem trazido desafios pedagógicos, questões pessoais e de prática docente, além de desafios nas relações interpessoais. Apesar de estar descontente com algumas situações, considero a experiência muito proveitosa, pois consegui atravessá-la. Na escola, surgiram desafios importantes como: “Como planejar uma aula pensando na turma 41?” e “Como fazer uma intervenção significativa para as vivências dos alunos?”. Essas questões apareceram de imediato” (memorial de formação/2024).

(16) Amanda: “Levanto a seguir algumas questões que vim refletindo ao longo do Estágio e que a partir das experiências, das trocas das reflexões nos espaços do Ateliê, estão sendo melhor elaboradas e geraram novas aprendizagens. Uma primeira questão que surgiu no estágio e resgato aqui é: “Como dar conta da heterogeneidade, diversidade de identidades, gostos, vontades, comportamentos, em um curto espaço de tempo de aula e estágio? Nesse sentido, me fez muito sentido retomar a fala do professor do estágio [informação oculta], no primeiro encontro do estágio: “é desafiador planejar o percurso onde todos deverão passar, considerando as diversidades. Mas a escola é ainda um espaço que se pode viver as diferenças, de todas as ordens, uns com os outros” (memorial de formação/2024).

As narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as) evidenciaram uma distinção importante entre saber construir um planejamento e saber planejar de modo a transformá-lo às necessidades de uma turma específica, considerando suas particularidades. Para Schon (2000), são esses momentos, pela ausência de respostas definitivas e de técnicas específicas para resolvê-las, que tornam necessário investimentos no exercício de processos reflexivos sobre a prática. Essa reflexão se mostra fundamental para a construção e renovação dos conhecimentos profissionais docentes quanto para a (re)construção das práticas pedagógicas, as quais devem ser entendidas como um processo dinâmico que exige adaptações constantes.

A estudante-estagiária Nina narrou que, embora possuísse experiências docentes anteriores em escolinhas de futebol e ginástica, ainda não se reconhecia professora. A percepção de si como docente, antes pouco desenvolvida ou ainda inexistente, suscitou reflexões sobre a própria capacidade de elaborar e colocar em prática o planejamento diante da realidade em que se encontrava. Foi apenas ao vivenciar o ambiente escolar durante o estágio que passou a se autorizar a construir uma identidade docente, especialmente por ser reconhecida nessa função tanto pelos pares e quanto pelos(as) alunos(as) desde o início do estágio de docência. No entanto, essa condição não a isentou das dúvidas quanto à sua função.

(17) Nina: “E confesso, isso foi um susto no primeiro momento. Será que eu daria conta de assumir este papel tão significativo e importante? Será que eu iria saber explicar minhas aulas de maneira objetiva e interessante pros meus alunos? Será que eu sequer sabia fazer planos de aulas condizentes com as normas da escola e com os conteúdos que eu gostaria de ensinar?” (memorial de formação/2024).

Para Ananias (2025), o contato com a realidade do contexto escolar pode ser uma oportunidade de dar sentido à profissão docente, mesmo reconhecendo os limites dos processos formativos na universidade e os desafios encontrados pelas escolas. Ainda afirma que a inserção dos(as) estudantes-estagiários(as) no campo da docência, acompanhada de uma valorização dos(as) docentes, dos seus conhecimentos e das suas práticas, pode atribuir um novo estatuto à formação inicial e ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Esse contato com a realidade comporta deslocamentos possíveis entre a condição de estudante de graduação e professor(a) em formação, e colocam os(as) estudantes-estagiários(as) em diálogo como os saberes forjados nas trajetórias pessoais e acadêmicas e os que ainda identificaram como ausentes na formação profissional. O estudante-estagiário Alan descreve essa preocupação quanto às contribuições da própria formação inicial, referindo em especial, as disciplinas teóricas.

(18) Alan: “Durante minha trajetória no esporte sempre o via como apenas uma prática competitiva e quando ingressei na faculdade passei a ter contato com outras pessoas que compartilham comigo suas experiências negativas nas modalidades ao serem excluídas por diversos motivos. Todo esse conjunto me faz pensar como eu poderia ensinar a diversidade, respeito e empatia dentro do esporte. Na faculdade acredito que é falado muito superficialmente sobre não deixar o aluno fora da aula e excluirmos ele mas muito pautado no aluno com deficiência e no quesito gênero e não propriamente dito como podemos formar uma pessoa através dessas práticas” (memorial de formação/2024).

A estudante-estagiária Amanda, diante de uma situação muito complexa envolvendo os(as) alunos(as) durante a aula de Educação Física, se sentiu despreparada para lidar com a problemática que emergiu dessa situação e questiona “onde” e “quando” irão aprender a lidar com situações complexas.

(19) Amanda: “Pensando na situação ocorrida, lembrei de um fala da colega do estágio [informação oculta], ainda nas primeiras aulas, quando teve que fazer a mediação com uma aluna, “educando para as atitudes e para lidar com os sentimentos”. Confesso que senti um certo desconforto por me sentir despreparada para uma situação semelhante. Onde, quando e como aprendemos, enquanto professores, a tratar destas questões? Essa pergunta ainda permanece em aberto para mim, mas penso que situações como esta e outras sempre irão surgir durante nossa prática docente” (memorial de formação/2024).

A estudante-estagiária Sereia narra as suas frustrações ao enfrentar os dilemas que emergiram durante suas práticas pedagógicas, como por exemplo, os conflitos internos na turma, a recorrente separação por gêneros nas aulas de Educação Física, resistência dos(as) alunos(as) aos conteúdos propostos. A convergência de fatores, tanto pessoais quanto profissionais, culminou no que a própria estudante-estagiária caracterizou como uma sensação de fracasso.

(20) Sereia: “No decorrer das aulas práticas e planejamentos, tive o auxílio e o diálogo com trocas de ideias com os professores que contribuíram para a minha experiência no estágio, o professor do estágio [informação oculta] e dos professores da pós-graduação [informação oculta], sendo que com ela cheguei a chorar, eu me sentia a pior professora do mundo, aulas horríveis, de não conseguir dar conta, pois tinha a faculdade, o meu trabalho e mais os planejamentos do estágio, tendo uma sobrecarga, já querendo desistir e também a falta de repertório de atividades, em que ela me deu umas

boas dicas. Nesse decorrer, eu era bem sincera com a turma, para terem paciência comigo, pois eu aprendo com eles e eles comigo, construindo um vínculo e afeto com os alunos” (memorial de formação/2024).

Os trechos dos Memoriais de Formação revelaram processos significativos na construção dos saberes e conhecimentos docentes em Educação Física, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos, à mediação pedagógica e à adaptação às necessidades dos(as) alunos(as). Os(as) estudantes-estagiários(as) apontaram a gestão de conflitos como um dos principais desafios das práticas pedagógicas, que se revelaram ainda com dificuldades e ao mesmo tempo mobilizaram algumas ações, como estratégias de mediação e de atribuição de protagonismo aos(as) alunos(as) frente às necessidades específicas identificadas.

Esses primeiros contatos com a realidade escolar e com a prática pedagógica, tem sido chamado por Wittizorecki e Frasson (2016), de “encontro e desencontro com a docência e com a cultura escolar” (p. 233). A noção mencionada pelos(as) autores(as) refere-se ao processo complexo e, por vezes, contraditório, pelo qual os(as) futuros(as) professores(as) passam durante os processos de formação. A ideia retoma a dualidade das experiências, em que o ‘encontro’ representa os momentos em que os(as) estudantes-estagiários(as) conseguem estabelecer algumas identificações com a profissão docente, com a cultura escolar e docente, e o ‘desencontro’ representa os momentos de frustração, estranhamento ou conflitos que surgem quando os(as) estudantes-estagiários(as) reconhecem, a partir da realidade escolar e da sua própria prática ou até mesmo dos seus pares, um distanciamento frente às expectativas construídas ao longo da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse sentido, o estágio de docência possibilitou, nas condições pelo qual foi ofertado, encontros e desencontros, gerando determinados momentos alegrias, realizações e algumas estabilidades, como também foram presenciados momentos de incertezas, dúvidas, erros, dificuldades e muitas instabilidades que foram fontes de mal-estar. Esses desafios foram sendo transformados ao longo das experiências docentes, dando lugar a novas demandas, com a isso a mobilização e construção de outros saberes e conhecimentos docentes. Essas demandas estavam relacionadas aos conhecimentos dos(as) alunos(as), seus interesses, desejos e resistências, o domínio e conhecimentos dos conteúdos e a compreensão pedagógica desses conteúdos, de modo que estivessem em diálogo com as características e particularidades das turmas atendidas. Além disso, foi necessário considerar outros fatores que permeiam as relações pedagógicas, como questões de gênero, raça e diferença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão teve como objetivo analisar e compreender as narrativas biográficas dos(as) discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEFID/UFRGS, a partir da escrita de si, na construção dos saberes e conhecimentos profissionais docentes. A escrita de si, por meio dos Memoriais de Formação, demonstrou a complexidade envolvida na mobilização e construção dos

saberes e conhecimentos docentes ainda inseridos no contexto da formação inicial. Os Memoriais de Formação nos permitem pensar, que a biografia não se divide em partes, mas se revela em sua totalidade, englobando aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e epistemológicos. Essa constatação amplia a compreensão sobre a temática dos saberes e conhecimentos docentes, uma vez que os textos revelam as tensões os deslocamentos que permeiam essa construção. A primeira tensão se explicita através das escolhas pessoais e profissionais, pois ao escolherem a Educação Física enquanto uma área de conhecimento e de intervenção se depararam com a docência em Educação Física no âmbito escolar.

A escola, enquanto um dos espaços de intervenção da Educação Física, apresenta características próprias, singulares, complexas como uma instituição importante na sociedade. Essa realidade, para os(as) docentes em formação, tornou-se mais palpável, mais crível, mais perceptível, quando vivenciaram o cotidiano escolar por meio dos estágios de docência e muitos(as) passaram a se autorizar tornar-se professores(as), algo até então ‘nebuloso’ no que se refere à identidade profissional. Esse processo, que observamos como um movimento cíclico, teve início com a mobilização, legitimação e validação dos seus saberes e conhecimentos, levando, por consequência, ao reconhecimento das suas identidades como professores(as) de Educação Física, forjadas em contato com o contexto escolar e que conduziu a novos questionamentos.

Nas narrativas dos(as) estudantes-estagiários(as), constatamos que, assim como para os(as) professores(as) de profissão (em exercício), a experiência do trabalho é considerada uma fonte privilegiada do seu saber ensinar para os(as) estudantes-estagiários(as). Nesse espaço-tempo, passou a ser privilegiado uma relação mais próxima com a “centralidade” do(a) sujeito(a) frente aos seus próprios desejos, suas intencionalidades, seus conhecimentos, suas crenças, seus valores e seus saberes. Em outras palavras, passaram a se reconhecerem-se como professores(as) de Educação Física, consolidando, assim, sua identidade docente.

A construção dos saberes docentes, portanto, não pode ser dissociada do contexto em que ocorre o próprio trabalho docente. Entretanto, observamos que, nessa relação entre as possíveis (des)construções das concepções de Educação Física e, consequentemente, da função docente, emergem outras tensões que implicam na construção de novos saberes e conhecimentos docentes. Tais tensões revelam que o reconhecimento daquilo que ainda não sabemos, o “não saber”, pode, em um primeiro momento, gerar frustrações e sofrimento docente, mas também pode ser indicativo de uma busca necessária dentro do processo de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, nos leva a pensar que os processos de formação inicial, precisam avançar nas questões que emanam dos espaços de práticas, que apesar de apresentarem como avanços, com tentativas de rompimento com uma prática tecnicistas e esportivizada, ao privilegiar a experimentação de outros conteúdos, pode correr o risco de na falta de maiores contextualizações e reflexões, realizar uma prática pedagógica sem reflexão acerca das repercussões e atravessamentos de tais temáticas.

REFERÊNCIAS

- ANANIAS, Elisangela Venancio. Relação universidade e escola: iniciativas a partir dos estágios supervisionados em Educação Física. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. e694704, 2025. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6947>. Acesso em: 1 abr. 2025.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, p. 277-283, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000300277. Acesso em 20 mar. 2025.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 185–207, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.10, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CES 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção 1, pág. 33, Brasília, DF, 17 de dezembro de 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. De Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- DOMINICÉ, Pierre. *O que a vida lhes ensinou*. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: Macedo, Roberto Sidnei *et al.* *Curriculum e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- FIGUEIREDO, Zenóbia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/Movimento/article/view/2827>. Acesso em: 10 abr. 2025.

- FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gZC77YdwftZKqZWRFKsXT9n/?lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2025.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; PESSÔA FILHO; Dalton Müller. Formação inicial do professor de educação física: produções acadêmicas entre 2005 – 2014. *Motrivivência*, v. 28, n. 49, p. 146-163, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p146>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação*, v. 29, n. 2, p. 33–50, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838>. Acesso em: 22 maio. 2022.
- MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34–42, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2365>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. *Revista Dialogia*, [S. l.], n. 14, p. 195–206, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2010.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Revista Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 09 fev. 2025.
- OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. Por uma Educação Física Outra: discussões a partir de decolonialidade. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI, André dos Santos Souza. (Org.). Educação Física, soberania popular, ciência e vida. 1ed. Niterói: Intertexto, 2022, v. 1, p. 98-109. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/educacao-fisica-soberania-popular-ciencia-e-vida>. Acesso: 15 mar. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). Memoriais: literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: Edufba: 2010. p. 19-44.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoética e avaliativa dos memoriais. In: Barbosa, Tatiana Mabel Nobre; Passeggi, Maria da Conceição (Org.). Memorial Acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 19-40.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

SCHMUTZ-BRUN, Catherine. As múltiplas invenções da abordagem (auto)biográfica na formação inicial dos professores do secundário I e II. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. (Orgs.). Práticas docentes e práticas de (auto)formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 27-54.

SCHÖN, Donald. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

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

TAVARES, Natacha da Silva; BINS, Gabriela Nobre; RICARDO, Karoline Hachler; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Educação Física e Interculturalidade: Deslocamentos e Desacomodações. Revista Prática Docente, v. 9, p. e24028-15, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/919>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física: Licenciatura e Bacharelado. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim. Professores iniciantes: do choque do real ao encontro com a docência. In: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santo da; FRASSON, Jéssica Serafim (Org.). Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 227-242.

Recebido em: 6 de julho de 2025.

Aprovado em: 1 de outubro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13904>

¹ Ândrea Tragino Plotegher. Doutora em Ciências do Movimento Humano, pela UFRGS. Formada em Licenciatura Educação Física (2014) pelo Centro de Educação Física e Desportos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), especialização em Educação Física Escolar (2015) e Mestrado em Educação Física no CEFD/UFES (2018), na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. Atuei no período de 2012 a 2013 na condição de aluna-bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no Subprojeto Educação Física. Atualmente sou membro do grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-efice).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4538733082669822>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7778-2472>

E-mail: andreatraginoplotegher@gmail.com

ⁱⁱ Gabriela Nobre Bins. Doutora em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH/ESEFID/UFRGS - Mestre em Ciência do Movimento Humano pelo PPGCMH ESEFID UFRGS, Licenciada Em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Licenciada Em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Especialista em Dança (2007) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Especialista em Educação Psicomotora (1998) pela Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Pesquisadora do grupo F3PEFICE.e do grupo Mães F3PEFICE, Educadora Griô formada pela escola de Formação em Pedagogia Griô - Grãos de Luz e Griô. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação física escolar, Esporte Recreação e Lazer e educação para as relações étnico raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, relações étnico raciais, branquitude, gênero e maternidade.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6149095859986711>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7402-1734>

E-mail: ganobre@hotmail.com

ⁱⁱⁱ Elisandro Schultz Wittizorecki. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona/Espanha (bolsista CAPES). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Foi editor na revista Movimento de 2011 a 2024. É líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. Foi Diretor Administrativo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nos biênios 2017-2019 e 2019-2021. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, práticas pedagógicas, formação de professores e trabalho docente.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2732121599274507>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

E-mail: elisandrosw@gmail.com

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: da reprodução à reconstrução crítica do movimento corporal/conhecimento e da experiência

THE SOCIAL FUNCTIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:
from reproduction to the critical reconstruction of bodily
movement/knowledge and experience

José Tarcísio Grunennvaldtⁱ

Evando Carlos Moreiraⁱⁱ

Matheus Lima Frossardⁱⁱⁱ

RESUMO: Objetiva-se refletir a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, indicando que o Movimento Renovador ocorre na contemporaneidade, não como reflexo direto da década de 1980, mas como amadurecimento das reflexões do “ainda não”. Utiliza-se da análise temática para avaliar as produções dos egressos do PROEF da região da Amazônia Legal. Identificam-se conteúdos emergentes para além dos esportes hegemônicos; temas sociais críticos presentes na relação com a cultura corporal de movimento local; metodologias, planejamento, avaliação e formação continuada de professores como elementos para melhoria da práxis docente como fruto do despertar para o que “ainda não” se fazia, mas que sempre foi necessário.

Palavras-chave: Educação Física. Formação. Movimento renovador.

ABSTRACT: This article examines the trajectory of teacher education and professional practice in Physical Education before and after the establishment of the Professional Master's in Physical Education (PROEF). It argues that the so-called Renewal Movement in Brazilian Physical Education is contemporaneous, not a mere echo of the 1980s, but a maturation of reflections on the “not-yet.” Using thematic analysis, we analyze the works of PROEF graduates from Brazil's Legal Amazon. We

identify curricular contents that move beyond hegemonic sports, critical social themes tied to local movement cultures, and approaches to methodology, planning, assessment, and in-service teacher education as levers for improving teaching praxis, signaling an awakening to what had not yet been done but has long been necessary.

Keywords: Physical Education. Teacher education. Renovation movement.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, diversamente do que ainda se pensa e está impregnado na cultura escolar, tem passado por um processo de transformação do qual somos partícipes ou convivemos com um processo de críticas, inquietações e mudanças que foram instigadas e sendo implementadas pelo Movimento Renovador. Tendo em vista o tempo de duração e incidência desse movimento, certamente trata-se de um processo ao qual ainda não foi dada à devida atenção.

O fato de termos participado desse processo na condição de protagonistas, ora acadêmicos em formação, ora professores nos pátios escolares, nos fez viver sem saber o que significava o não apresentado termo “ainda não”, cunhado por González e Fensteirseifer (2009).

Em sintonia com a chave de leitura e em sincronia com proposições atualizadas, poderia se dizer ou perguntar que a Educação Física era ou vinha sendo descrição, mas que ansiávamos, ainda que tal pretensão fosse hegemônica nos cursos superiores, de que ela poderia ser um projeto, ora configurado pelo “ainda não”.

Nesse sentido, estavam sendo costurados os pressupostos de um espaço democrático para que diferentes projetos fossem colocados à prova e, apegados ao velho e bom habermasianismo, que valha o melhor argumento.

Na seara da democracia, sob a inspiração do “ainda não”, visa-se superar a perspectiva heteronormativa, conclamando os professores para posturas mais autônomas, deveras um processo difícil e lento.

Dessa forma, o coletivo docente se reuniu no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, adotando uma postura disposta a pagar o preço pela autonomia junto com nossos pares, os professores das redes/ acadêmicos mestrandos, contudo, sabedores que a autonomia do “ainda não” implica em incerteza e responsabilidade. Tem-se o entendimento do que se vem fazendo em relação à produção do conhecimento e às ações implementadas a partir dele nas realidades dos professores, o que pode trazer evidências de como a pós-graduação com mestrandos professores das redes públicas tem apresentado ações pedagógicas que atestam que o PROEF é um projeto capaz de ressignificar práticas de professores de Educação Física e reforçar a legitimação destes em suas escolas e comunidades.

Dessa forma, tem-se como objetivo refletir a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, indicando que o

Movimento Renovador ocorre na contemporaneidade, não como reflexo direto da década de 1980, mas como amadurecimento das reflexões do “ainda não”.

2 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, PARA QUE?

A preocupação com as funções sociais da escola não está desatualizada, dada sua relevância na atualidade e as constantes e renovadas solicitações que as circunstâncias do mundo contemporâneo nos apresentam a justificam. Ao examinarmos os problemas relativos à função da Educação Física na escola nos propomos a aprender sobre a disciplina, o que ela foi, o que vem sendo e o que queremos dela (projeto) e, principalmente sobre quem a configura no contexto escolar, pois na contemporaneidade, é possível compreender certas coisas que antes não discerníamos com evidência. Dito isto, e como partícipes desse “projeto”, no qual não se pressupõem a verdade, a função da disciplina é investigar como os grupos sociais se expressam pelos movimentos (Neira, 2009).

Na medida em que a base antropológica da construção teórica da qual partilhamos, de que o ser humano nasce incompleto, mas quando vem à luz o mundo humano já o precedeu, o ser humano e suas instituições ou as instituições e o ser humano fazem-se reciprocamente como reconstrução, visto que essa condição de incompletude que traz a singularidade do humano dentre os demais seres vivos, na condição de seres de cultura, é que nos alenta a prosseguir perguntando diligentemente e, renovando-se como função precípua da educação, pois é fundamental lembrar para não esquecer .

Assim, quando se pergunta sobre a função da educação/ Educação Física, é possível um paralelo com o conceito de ação social de Max Weber, ao se propor um comportamento humano que tem orientação em relação a outros indivíduos, ou seja, uma ação que tem um sentido e uma intenção para quem a realiza e para quem a recebe. Essa ação só existe se houver comunicação e interação entre as pessoas.

Deste modo, refletir sobre a trajetória formativa da Educação Física antes e após o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, permite indicar que de fato, o Movimento Renovador ocorre como processo que se acentua na contemporaneidade, não como um reflexo direto da década de 1980 do século passado, mas como uma resposta do amadurecimento das reflexões do “ainda não”, centradas na prática docente.

Contudo, para traçar tal panorama, optamos pela fundamentação na ação social de Weber, na medida em que se pretende apontar os limites entre a “visão antipedagógica” e a “visão pedagógica” do movimento e suas possibilidades de compreensão dele, ligadas a uma visão didática da Educação Física e ao trato dos esportes que não seja uma via de mão única e suas consequências na formação de professores de Educação Física/esporte.

Dois marcos importantes, julgamos necessária sua reiteração para o entendimento do Movimento Renovador da Educação Física no Brasil, que indubitavelmente conduziu e tem impactado sobre o PROEF, que certamente trouxe em seu arcabouço “mudanças importantes no universo simbólico de legitimação da Educação Física” (Bracht, 2019, p. 243).

Tais mudanças na legitimação da Educação Física tem como marco o entendimento de Buytendijk (1956 *apud* Hildebrandt, 1993), que é a identificação na teoria do movimento humano sob dois paradigmas diferentes: a) o paradigma das ciências naturais; b) o paradigma da reflexão fenomenológica do movimento (Trebels, 1992 *apud* Hildebrandt, 1993).

A partir do entendimento dos autores mencionados, a visão ou a reflexão científica natural do movimento é tida como deslocamento “de um corpo físico no espaço e no tempo” (Hildebrandt, 1993, p. 22). Assim, o movimento é visto a partir de seu aspecto externo e de sua execução visível e quantificável, passível de sua descrição analítica. Todo “aparato” interno inerente ao movimento, tendo em vista sua não sujeição aos ditames da pesquisa empírico-analítica, não é considerado como relevante. Nesta posição,

[...] monólogos são preferidos por causa de seu possível controle. Um diálogo não é necessário, pois o professor baseado no seu conhecimento biomecânico dá aos seus alunos o movimento ideal como um objetivo (Hildebrandt, 1993, p. 22).

Isso posto, fica evidente que a aprendizagem do movimento, já não era mais algo do aluno, mas do professor. O aluno estava alheio ao movimento que realizava e ao seu corpo. O aluno era um objeto no qual deveria ser implantada uma forma estranha de movimento.

Por sua vez, a visão ou reflexão fenomenológica do movimento, contrária à visão anterior, defende que ao observar ou implementar aulas de Educação Física/esportes para crianças e alunos, não se concebe ou se observa movimentos, mas crianças e alunos se movimentando. Dessa visão decorre um tipo de diálogo de movimento e se pode perceber que duas pessoas do diálogo configuram o movimento. Com esse entendimento rompe-se a concepção de que o mundo só pode ser mundo pelo pensar, mas do mesmo modo pelo movimentar. Movimento é um meio de conhecimento e com isso identificamos o significado do movimento.

Para essa visão de movimento, cabe aos professores de Educação Física a tarefa de tornar os nossos alunos responsáveis por buscar informações que só podem ser encontradas por meio da experimentação (Hildebrandt, 1993, p. 23). Entendemos que aí resida um germe da virada copernicana que apresentaremos mais adiante.

Outro marco, importante da virada paradigmática, virada cultural ou “revolução copernicana” da Educação Física e que fertilizou o Movimento Renovador da década de 1980 e seguintes, que indiretamente podem ter contribuído na implementação da proposta do PROEF, foi o discurso proferido no Congresso Científico em Munique, por Renê Maheu, Diretor Geral da Unesco, texto publicado em 1973, na Revista Brasileira de Educação Física e, transscrito na revista Em Aberto, em 1982.

No referido discurso/marco de Maheu (1972, p. 21) propôs que:

[...] essa transformação, que deverá fazer dos estabelecimentos escolares e universitários centros de vida comunitária reunindo jovens adultos, misturando o

estudo, a vida e o jogo numa simbiose de investigação e de realização cultural, abrirá ao desporto novas possibilidades no seio da educação.

Parecia mais uma crítica ao modo de formação dos cursos de Educação Física e desportos no Brasil, inspirados na Resolução n. 69/1969, no entanto velada, a esse modelo que orientou a formação de professores de Educação Física nos anos 1960, 1970 e 1980, somente tensionado pela Resolução n. 03/1987, que passou a ter efeitos somente na década de 1990 e, em algumas faculdades somente no século XXI. Esse modelo foi caracterizado pela literatura como o tradicional-esportivo ou técnico-desportivo (Betti; Betti 1996), modelo que trazia como elementos substantivos da formação de professores as disciplinas “práticas”, especialmente as esportivas. Com a adoção desse modelo, na “relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar” (Darido, 2018), o primeiro mitigava o segundo, e assim se reproduzia a ideia de saber jogar e não de saber ensinar sobre a prática de jogar.

Maheu (1973), lança duas questões basilares nessa relação entre esporte e educação, sugerindo que centros escolares e universitários devem ser transformados em centros de vida comunitária, em encontro entre jovens e adultos, no qual vida, estudo e jogo se relacionem em uma simbiose, ao mesmo tempo de investigação e realização cultural, dando-se ao desporto, o que posteriormente se denominou de “transformação pedagógica do esporte” (Kunz, 1994).

Certamente, no âmbito da formação profissional em Educação Física, as questões que Maheu lançou no Congresso Científico em Munique, começavam a fazer sentido. O esporte teria condição de aproveitar as ocasiões que assim lhe ofereceram para a profunda reforma da educação que principia? Saberá, enfim, desempenhar plenamente a sua função na formação individual e social do homem?

O otimismo do anúncio da transformação veio acompanhado do pessimismo, que marcado pela profundidade da envergadura da mudança, ou seja, seu otimismo se esvai, porque para uma mudança de tamanho espectro, seria necessário que também o esporte se reformasse, mas não menos profundamente, e em duplo processo: um, de retorno às fontes e, outro, de invenção contínua.

Contudo, algumas direções foram apontadas por Maheu (1973), que entendemos, ainda fazem eco entre os que dialogam e participam do Movimento Renovador da Educação Física e para quem se vincula ao PROEF. Dessa forma, quais pontos elencados devem orientar a reforma:

1. Em todos os níveis de planejamento, organização e implementação do esporte, explorando a sua capacidade educativa e sua verdadeira realidade humana, dando-se menos ênfase ao espetáculo;
2. Que o esporte volte a ter contato com a natureza. Essa orientação transborda de contemporaneidade, tendo em vista as proezas cada vez mais realizadas sob condições excepcionais em vista dos anseios da alta competição e do investimento financeiro. Aliado a isso, está o desenvolvimento da maquinização, dizia-se dos perigos da civilização industrial. Mas, contemporâneo a isso, tivemos o avanço das mídias digitais que absorvem o tempo das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, seduzindo-os, diga-se que desafio que a modernidade contemporânea deixou, por certo com consequências incomensuráveis nas mãos dos educadores;

3. As organizações internacionais como a Federação Internacional de Futebol – FIFA e o Comitê Olímpico Internacional – COI devem manter e desenvolver a presença da pluralidade das culturas que se fazem como riqueza do patrimônio moral da humanidade, sem contar de sua imensa liberdade criadora. No entanto, na ocasião Maheu advertia, que para ascender ao plano universal necessário se faz repudiar de modo resoluto o etnocentrismo cultural. Mas o que isso significa?

Assim, não é por em causa o valor permanente dos desportos de origem helênica ou anglo-saxônica [mas] observar que não são os únicos no mundo cujas capacidades corporais e morais merecem ser valorizadas para fins educativos e estéticos. Não sejamos nisso prisioneiros de tradições rígidas e abramo-nos resolutamente à diversidade das possibilidades humanas. É paradoxal que povos dotados de um sentido inato de dança, consciente do mais alto grau de virtudes catárticas e formadoras do jogo e em quem a cultura corporal se associa intimamente à vida da comunidade, se limitem a imitar aos desportos doutras nações e precisamente num momento em que nestas se esboça um movimento a favor da libertação das formas e dos ritmos de expressão física (Maheu, 1973, p. 230, grifos nossos).

Com sua proposição asseverava o quanto é lamentável a apropriação e introdução junto aos povos dotados de sentido inato de dança e virtudes catárticas, a adoção de práticas desportivas estritamente codificadas e, principalmente, isso se fazendo em detrimento dos valores das culturas locais. Sua atualidade é perceptível quando tais anseios presenciam as orientações ao trato dos objetos de conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Não menos emblemático é tal discurso, quando se relaciona com as possibilidades, as problemáticas e as pesquisas que se desenvolvem com os professores/acadêmicos do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pois suas investigações decorrem de problemáticas da cultura corporal local, regional ou com os embates que se levantam quando do uso não questionado do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física sem a devida transposição ou transformação didático-pedagógica desse saber/conhecimento.

Foi assim que Bernard Charlot (2009), quando convidado¹, apresentou numa coletânea seu artigo e, confessa que ao lê-lo, percebeu que o foco do debate era saber se a Educação Física é uma disciplina escolar “como as demais”. Consta que a maioria dos autores argumentou em favor da tese: a Educação Física é uma verdadeira disciplina escolar, com conteúdos definidos, sistematizados, organizados e planejados. No entanto, essa corrente não era unânime entre os colaboradores, pois havia quem defendia, respaldado nas figuras do aprender de Charlot (2009), porque diverso de “falar de”, o “fazer com” é que considera a especificidade da Educação Física, quando na comparação com as demais disciplinas escolares.

¹ Bernard Charlot foi convidado a fazer o posfácio, que se converteu no artigo Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito?, da obra dos organizadores Hamilcar Silveira Dantas Junior, Roselaine Kuhn e Sérgio Dorenski, intitulada *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*, v. 3, publicada pela Editora da UFS, em 2009.

Charlot (2009) alertava que a ambição de promover a Educação Física à situação de disciplina igual às demais, desvia-se, por vezes, do “fazer com” para o “falar de”, tendo em vista que o “falar de” faz-se o meio pelo qual as “disciplinas reconhecidas como plenamente escolares” produzem a objetivação do mundo e a transformação do “Eu empírico” em “Eu epistêmico”. Desse modo, “[...] o problema passa a ser o seguinte: será que a Educação Física pode (e como?) produzir efeitos análogos sem, ao consegui-lo, perder-se na linguagem e deixar de ser uma educação física?” (Charlot, 2009, p. 237).

Contudo, sem desmerecer a preocupação em torno dessa questão do estatuto da Educação Física como componente curricular ou não, Charlot, entende e, corroboramos sua posição, pois já as estávamos acompanhando desde os primórdios do Movimento Renovador da Educação Física brasileira, de que a Educação Física precisa mergulhar nas correntes de duas revoluções copernicanas, quais sejam: a primeira – *eu sou meu corpo*, e a segunda – *da questão do ensinar para a questão do aprender*.

“Eu sou meu corpo”, tem *status* de revolução copernicana, pois o que era periferia vira centro, de postura de desdém para com a subjetividade, na sua condição mais substantiva, um corpo que se move, com intencionalidades, sensível.

Charlot (2009, p. 239) apresenta dois questionamentos, “primeiro, há de refletir mais sobre a ideia que aparece em vários capítulos do livro, herdada, talvez de Kunz: a Educação Física dedica-se a uma “cultura corporal do movimento [...]”, ou seja, será mesmo pertinente restringir o corpo-sujeito ao corpo que se movimenta?; e, será que,

[...] tornou-se mais fácil, agora, entender o problema do “falar de”. Pode-se falar do corpo, claro, em discursos arraigados na Biologia, na Psicologia, na Sociologia, na História, na Filosofia etc. e não se trata de expulsar a palavra do ensino da Educação Física. Mas, pertencendo o corpo ao “real”, sempre um resto escapa à fala. Não será esse resto que poderia e deveria ser o objeto específico da Educação Física? (Charlot, 2009, p. 239-240).

Dessa forma, sugere que esse resto, não teria o foco de “falar de”, ainda que este não esteja proibido, podendo ser relevante para a Educação Física atingir suas finalidades, ou seja, uma educação do corpo-sujeito.

A segunda revolução copernicana, “da questão do ensinar à questão do aprender”, no âmbito da investigação, destaca que a pesquisa não pode se deter à fala dos alunos, independentemente de sua utilidade, pois deveria investigar, ainda, o próprio corpo, “o corpo que se mostra ou se esconde, o corpo que está “fazendo com”, o corpo em ação em vários ambientes e contextos intersubjetivos” (Charlot, 2009, p. 240).

Desta feita, a guinada está no que os alunos fazem, falam e no seu corpo e não mais o foco no professor e o que este ensina. Isto constitui a ruptura epistemológica fundamental.

O ponto de partida não é mais o ensinar, ou seja, o que pretende a Educação física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno participa das atividades de Educação Física. Pensar a Educação Física e, de forma mais geral, a escola, a partir do aprender e não do ensinar: trata-se novamente, de uma revolução copernicana (Charlot, 2009, p. 240).

Charlot pontua que os efeitos decorrentes do processo “aprender” tem naturezas diversas. Algumas têm enunciados que se memorizam e trazem novas estruturas ou competências intelectuais. Essa forma de aprender é peculiar a da espécie humana, porém muito relevante, pois na escola se aprendem conhecimentos e saberes que não se encontram em outros lugares. Contudo, essa condição não é requisito para os “intelectuais” e a escola, por mais valioso que seja, esse saber enunciado é apenas um dos modos do patrimônio humano, ou um modo de relacionar-se com os outros, com o mundo, e consigo mesmo, é uma possibilidade de humanizar-se, socializar e singularizar-se. Contudo, existem outras formas de invenções da espécie humana construídas ao longo da história no tempo, que possibilitaram ao humano sobreviver e se desenvolver que merecem consideração e respeito.

Trata-se de formas heterogêneas do aprender e isso se acentua quando o debate se centra na cultura técnica, sobre as artes e a Educação Física.

Assim, segundo Charlot (2009), a Educação Física não é uma disciplina escolar como as demais, felizmente, pois ela lida com uma forma de aprender que não a da apropriação de saberes-enunciados. Ao invés de tentar anular ou esconder essa diferença, ela deve ser posta às claras. Ser uma disciplina diferente, não significa que tenha menos legitimidade que as demais.

Seria o “aprender o seu corpo-sujeito em vários ambientes e contextos intersubjetivos” algo inusitado dentro do que se convencionou denominar processo de Movimento Renovador ou os enunciados de Charlot (2009) já eram foco de debates e de eventos da Educação Física desde final da década de 1970?²

O mérito de Charlot é legítimo e, depois de contextualizar como o campo da Educação Física vem configurando sua trajetória com ênfase ao Movimento Renovador e em quais e com que bases o PROEF dialoga para se constituir como um programa de pós-graduação que pensa a formação continuada dos professores com base na realidade educacional de cada comunidade escolar.

Vejamos Charlot (2009) dizendo algo que ensaiávamos em nossa formação nos anos de 1980 e 1990, diga-se, isolados em relação aos outros cursos de formação da universidade, principalmente os da área da Educação.

Em certos momentos pode-se prender o corpo normas e, em outros, libertá-lo de qualquer constrangimento. Pode-se jogar futebol conforme as regras e, de repente,

² Essa discussão fundamentada já havia sido desenvolvida, sem grandes alardes, por Bracht (1996) sob a denominação de: *Educação Física no 1º. Grau: conhecimento e especificidade*, publicado na Revista Paulista de Educação Física. Betti e Kunz *et al.* (2007) lançam uma discussão acalorada acerca das possibilidades da didática no âmbito da cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, em um artigo com denominação: *Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física*, publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

cancelar uma das regras e, paulatinamente, todas. Pode-se, ainda, trabalhar o seu corpo para sentir-se mais sadio ou mais bonito ou mais forte, variando e comparando os modos de assim vivenciar o seu corpo. Nessas atividades a fala será útil, decerto, em especial como instrumento da reflexividade. Mas o objetivo não é o “falar de”, mesmo que seja uma fala reflexiva; é multiplicar e diversificar as formas potenciais de habitar o seu mundo enquanto corpo-sujeito compartilhando o mundo com outros sujeitos incorporados (Charlot, 2009, p. 245).

O problema que se coloca como esperança e o que se coloca para esse escrito, é que na seara da democracia, sob a inspiração do “ainda não”, visa-se superar a perspectiva heteronormativa, conclamando os professores para posturas mais autônomas, deveras um processo difícil e lento, do qual somos sujeitos, partícipes e quiçá autores.

No entanto, não é sem propósitos que se definiu como objetivo refletir sobre a trajetória formativa da Educação Física antes e após o PROEF.

Pode-se dizer que no panorama da “inquestionabilidade evidente” que predominava na área da produção (campo acadêmico) e atuação (campo disciplinar) da Educação Física, não poucas vezes, vozes destoantes se levantaram no sentido de reivindicar para a educação física um status que não o das ciências biológicas com ênfase no desempenho esportivo e na aptidão física, visto que a ideia era e continua sendo a construção de uma educação física com bases em fundamentos filosóficos e socioantropológicos do corpo. Essas vozes, geralmente, eram produções que ocorriam em programas de mestrado em Educação ou Educação Física, ainda incipientes no Brasil.

3 O INCONFORMISMO COMO PONTO DE RUPTURA

Como se davam as relações de produção, as condições objetivas e as subjetivas que estavam postas ou não para um empreendimento de tamanha envergadura, - a virada paradigmática -, dentro de um terreno que se convencionou denominar de “evidente inquestionável” da Educação Física brasileira?

Quais eram as obras e os respectivos atores, que com atitudes de inconformismo, demonstraram-se inconformistas com a “inquestionabilidade evidente” da área da Educação Física brasileira na década de 1980?

Podemos destacar algumas delas: Educação Física cuida do corpo e... mente (Medina, 1983), Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade (Santin, 1987); Criatividade nas aulas de Educação Física (Taffarel, 1985); O que é Educação Física e Educação Física Humanista (Oliveira, 1983; 1985, respectivamente); Educação Física: ensino e mudanças e Transformação didático pedagógica do esporte (Kunz, 1991 e 1994, respectivamente); Educação Física e aprendizagem social (Bracht, 1992); e Educação Física e Sociedade (Betti, 1991).

Como nos esclarece Boaventura de Sousa Santos, paradigmas não nascem e nem morrem da noite para o dia, como morrem os homens. O quadro que tentamos desenhar, com ênfase nos atores

do Movimento Renovador, traz a marca originária de uma proposta utópica. Ainda que não tenha sido nosso intento demonstrar como ferramentas são acionadas quando as contradições e as competições paradigmáticas se instauram, percebe-se como nesse campo de experimentação social ou “campo de vivência social”, formas alternativas de sociabilidade se configuram.

Nesse sentido, o Movimento Renovador e o PROEF, como proposta utópica, foram emblemáticos em suas lutas paradigmáticas.

Em vez de serem eliminadas por um acto de ruptura revolucionária, as formas dominantes de sociabilidade podem continuar a reproduzir-se, perdendo, no entanto, o monopólio sobre as práticas epistemológicas e sociais. Isto significa que têm de competir com formas de sociabilidade alternativa às quais devem garantir-se condições adequadas, não só para sobreviverem, mas também para florescerem. Ao Estado [CAPES], compete assegurar a experimentação, residindo nessa função a sua natureza de providência social (sic). (Santos, 2007, p. 342-343).

Nas trilhas de Santos (2007), é possível perceber que a avaliação da experimentação social comporta diferentes forças sociais envolvidas e que possuem formas alternativas de sociabilidade. Assim, a luta pela avaliação, é a luta pelos próprios critérios de avaliação. De modo que nas primeiras etapas de transição paradigmática não pode deixar de ser incluído, dentre o rol de critérios, o quantitativo, disso resulta que a avaliação só pode ser positiva na medida em que garantir experiência com alternativas de sociabilidade e, estando concluída, torna-se mais legítima para grupos sociais mais amplos, sendo uma conquista de mais adeptos que se dispõem a renová-la e torná-la mais ampla, ou seja, amplia seu auditório relevante.

Santos (2007) reforça o que entendemos, tenha se caracterizado como mais emblemático ao PROEF, a inquietação e inconformismo da Educação Física escolar brasileira.

Deve-se ter sempre em mente que a experimentação social não é levada a cabo por vanguardas que representam algo mais para além de si próprias. É antes levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que, por um lado, se recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro, estão convictos que o que não existe contém um amplíssimo campo de possibilidades. Na transição paradigmática, o inconformismo é, em si mesmo, uma mera semi-legitimidade que vai se completando com a ampliação do círculo do inconformismo (Santos, 2007, p. 343).

Isto posto, entendemos que o Movimento Renovador reuniu os primeiros inconformados e inconformistas, que pressupomos, tenham formado outros grupos sociais de inconformados e inconformistas da área da Educação Física e que não se renderam a lógica do “falar de” ou da presença e do papel do esporte e a perspectiva técnica das aulas, até que chegássemos ao momento do “não mais” e do “ainda não” e, por conseguinte, o PROEF se apresenta como a porta de entrada para

mudança de paradigma da teoria do movimento humano, especificamente, da reflexão fenomenológica do movimento (Trebels, 1992 *apud* Hildebrandt, 1993).

Assim, pretendemos a partir daqui, nos debruçarmos no que o PROEF, como um movimento de transformação e, porque não dizer, renovador, pode contribuir, considerando a história e o Movimento Renovador, que entendemos ocorre na contemporaneidade, não como um reflexo direto da década de 1980 do século passado, mas como uma resposta do amadurecimento das reflexões do “ainda não”, centradas na prática docente.

4 A EXPERIÊNCIA QUE SE REPETE *AD INFINITUM* OU ELA SE RENOVA EM NOVAS EXPERIÊNCIAS?

Um texto já tornado clássico no âmbito do PROEF é *Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica*, de autoria de Fernando Jaime González da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. O autor pontua que muito longe de albergar práticas pedagógicas similares, o que ocorre é que muitas coisas diferentes se fazem no tempo-espacó que nas escolas é denominado Educação Física.

Seu texto objetivou problematizar esta diversidade de ocorrências, a partir do conceito “atuações docentes”. Assim, estabeleceu que podemos falar em três categorias de atuações docentes na Educação Física escolar, quais sejam: a) Práticas tradicionais; b) O abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico); c) Práticas inovadoras.

Como anuncia o subtítulo do texto, sobre a Educação Física escolar em que a experiência se repete *ad infinitum* ou ela se renova em novas experiências, tendo em vista o amplo diagnóstico que o artigo procurou compreender, ou seja, o da heterogeneidade das atuações docentes, fica evidente que estamos diante de um panorama envolto de um tema complexo, portanto ao Educação Física é o que realmente acontece nas escolas, a partir do lugar conhecido (o do professor e a relação de ensino-aprendizagem com seus alunos). Eis o propósito do PROEF, estabelecer um diálogo entre a vasta e rica produção do campo acadêmico da Educação Física (como já retratado anteriormente, como denúncia e crítica) e a realidade, mais carente, como retratada por González, do campo disciplinar que ocorre nas escolas brasileiras, em que “coisas muito diferentes ocorrem no tempo-espacó que nas aulas é denominado Educação Física”.

Para possível interpretação das atuações docentes, González (2018) pontua que tem destacado quatro dimensões: 1) Processo de transformação da área; 2) As condições objetivas de trabalho; 3) A cultura escolar e sua relação com a disciplina; 4) As disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho.

Entendemos que pelo esboço traçado para este artigo a primeira e a quarta dimensão merecem destaque. Não é sem pretensão que se realizou o apanhado histórico-contextual da trajetória da Educação Física brasileira e, nela a ênfase ao Movimento Renovador da década de 1980 e no Movimento Contemporâneo. Contudo, tem-se que a construção do discurso legitimador decorrente desse movimento trouxe consequências ambivalentes, na medida em que “Tal fato, obviamente, está

entrelaçado com as atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente como com práticas inovadoras" (González, 2018, p. 10).

Quem de nós que vem atuando na área da Educação Física escolar, já não ouviu alguém dizer: esse discurso renovador tirou o "chão" de parte dos professores. Pois é, a "evidente inquestionabilidade" que começou a ser questionada e o "porto seguro" desmoronou.

As críticas ao "esporte enquanto fator determinante da Educação Física" (Kunz, 1989, p. 63), uma das bandeiras do Movimento Renovador, foram e são vividas pelos professores com atuações caracterizadas pelo abandono do trabalho docente como uma afronta à sua identidade pessoal, pois era prática corrente de suas aulas, o "modelo de reprodução".

Estamos convictos de que o movimento iniciado na década de 1980 era mais denunciador, em apontar o "que não fazer" nas aulas de Educação física escolar, no sentido de uma "didática negativa", que propriamente apresentar propostas de intervenção consistentes como possibilidades ao cotidiano escolar. Conforme, corroboramos Santos (2007), estávamos em uma transição paradigmática.

Mas como deixou nas entrelinhas, Fensterseifer e Silva (2011), ensaiar o "novo" em Educação Física escolar é conferir oportunidades aos seus atores, algo que estava por se fazer/fazendo, mas é certo de que não viria de cima para baixo. No mesmo sentido, pontuam Almeida e Fensterseifer (2014), que na proposta republicana a oposição se resolve com diálogo, pois estamos "desafiados a reconsiderar nossas próprias convicções e supostas certezas" (Flickinger *apud* Almeida; Fensterseifer, 2014, p. 27).

Assim, no contexto desse artigo, deve-se tomar o cuidado com as experiências a *priori* concebidas, ou universais, elas podem ser um "ponto de apoio" para os professores, mas esses sujeitos professores/acadêmicos que buscam o PROEF para se qualificarem na formação continuada são instigados a partir das leituras e discussões para assim poderem (re) elaborar e (re) inventar em seus locais e contextos as formulações que julgarem mais adequadas. De acordo com Gadamer (2008) citado por Almeida e Fensterseifer (2014), as experiências só se atualizam nas observações ou o convívio individual, tendo em vista que ela não se sujeita como "universalidade prévia".

Por sua vez, *as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho*, comparece e ao nosso entender é a mais complexa das dimensões, tendo em vista que sua análise pressupõe um olhar comprehensivo. A partir de uma explicação de contexto de formação profissional e suas consequências, pensar-se-ia que a "atuação docente", em sua aula, atuaria de modo homogêneo, tendo em vista o "homem ser fruto de suas circunstâncias". No entanto, esse pressuposto não se valida na pesquisa de González (2018, p. 17), pois "alguns sujeitos conseguem implementar propostas que rompem com a tradição da área, enquanto outros desistem de ministrar aulas". Vale dizer que esta dimensão pessoal ou individual, é social. Assim, passam por um conjunto de processos de socialização da profissão, diga-se vida pré-universitária, formação acadêmica, formação contextual nos primeiros anos de trabalho etc. Mas não se pode negar que outras experiências de socialização, não diretamente ligadas ao profissional, tais como o lugar que o trabalho ocupou na organização familiar e a militância política, podem fazer a diferença.

Podemos ainda, depreender que diversos são os fatores que influenciam a "atuação docente", mas de modo geral, a pesquisa de González (2018) identificou que entre os professores que inovam

em suas práticas há disposição para a “reflexividade”, ou seja, usam o arcabouço teórico ou sua experiência de vida, para olhar sobre o seu fazer. Pontua que:

Nos casos estudados, se é possível “ariscar” uma característica comum é que esses docentes suspeitam de suas “convicções”, isso não significa que encontramos professores inseguros; pelo contrário, são professores que tem produzido elaborações ricas sobre a Educação Física, em diálogo, muitas vezes, com uma reflexão sobre as responsabilidades da escola. No entanto, em espaços de interlocução entre pares, os professores com práticas inovadoras se dispõem a testar seus argumentos com outros colegas. (González, 2018, p. 18).

Dessa forma, apresentaremos a seguir, práticas docentes que indicam que entre os professores de Educação Física há disposição para enfrentar dificuldades e, essa disposição é que queremos analisar, a partir das produções do PROEF, especificamente, dos estados da região da Amazônia Legal e que compõem a rede, com suas inquietações, inconformismos e investigações.

5 ONDE AS INQUIETAÇÕES, INCONFORMISMOS E INVESTIGAÇÕES NOS LEVAM?

Para que pudéssemos observar o movimento de transformação na Educação Física com lentes mais criteriosas, com vistas a entender como as transformações se processaram no cotidiano, realizamos uma análise temática, que para Braun e Clark (2006, p. 5) significa:

[...] um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. No entanto, ela muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (Boyatzis, 1998). A gama de diferentes análises temáticas possíveis continuará a ser destacada em relação a uma série de decisões quando a consideramos como um método.

Assim, o que apresentaremos são alguns dos passos dados por três Instituições de Ensino Superior – IES situadas na região da Amazônia Legal que pertencem ao PROEF: Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Universidade Federal do Tocantins – UFT; Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Cada uma dessas IES teve/têm uma trajetória particular de ingresso no PROEF, que não pode ser comparada com outra IES, mas analisada a partir de suas particularidades, necessidades e contextos.

A UFMT faz parte do PROEF desde o início das atividades em 2018, tendo participado de todas as etapas de estruturação do programa até o presente momento, tendo 45 dissertações concluídas. Por

sua vez, a UFT ingressou no PROEF em 2021, tendo 13 trabalhos concluídos. Enquanto a UFAM ingressou em 2022, tendo concluído 15 dissertações.

Os números foram obtidos junto aos coordenadores das referidas instituições. No entanto, ao acessar os repositórios das IES, o quantitativo de trabalhos localizados foi diferente na UFT e na UFAM, respectivamente, 7 e 9 trabalhos localizados.

Isto posto, após a busca das dissertações e leitura dos seus títulos, resumos e introdução, foram definidas categorias de análise temática (Braun; Clark, 2006), considerando o que foi encontrado em cada texto: a) o esporte não é mais uma prática hegemônica; b) temas sociais críticos na Educação Física escolar; c) a cultura corporal de movimento local em evidência; d) conteúdos emergentes e não hegemônicos na Educação Física escolar; e) metodologias, planejamento e avaliação; f) formação continuada de professores.

5.1 O esporte não é mais uma prática hegemônica

Um dos primeiros achados nas pesquisas produzidas nestas três IES é de que o esporte não é mais uma prática hegemônica.

Na UFMT, dos 45 concluintes, 11 tematizaram o esporte nas aulas de Educação Física. Contudo, cabe destacar que diversas perspectivas para o ensino do esporte se apresentaram para vivência de tais práticas na escola, tais como o *sport education* e os jogos reduzidos; além de práticas esportivas pouco presentes historicamente nas aulas, como a natação e os esportes de rede e parede.

Na UFT, a partir dos 7 trabalhos localizados no repositório institucional, apenas uma dissertação tematizou o ensino do esporte, assim como na UFAM, dos 9 trabalhos concluídos, apenas um tematizou o esporte. Em ambas IES o esporte tratado foi o atletismo.

Entendemos que ainda possa ser demasiado prematuro afirmar que o esporte não se apresenta como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, dada a necessidade de expansão que ainda o PROEF precisa e deseja, bem como das pesquisas realizadas nas IES em tela. Contudo, do ponto de vista quantitativo, 13 em 73 trabalhos tematizaram o esporte nas aulas, o que permite inferir que outras manifestações da cultura corporal têm se apresentado como fontes de apropriação de conhecimento aos alunos.

Quadro 1 – Dissertações que tematizaram o esporte

Título	Autor	IES
O atletismo no contexto escolar nos anos finais do ensino fundamental: a visão dos professores sobre a temática	Antonio David Araújo Lima	UFAM
O <i>sport education</i> na educação física escolar: unidade didática para o ensino do handebol	Celso Luciano Queiroz Silva	UFMT

Esporte de invasão: inovações para o ensino do Futsal no ensino fundamental	Eduardo Silva dos Santos	UFMT
O esporte como conteúdo da educação física no ensino fundamental: Uma abordagem multirreferencial	Eduardo Cavalcante Câmara	UFMT
Educação física escolar e o conteúdo de esportes: Uma Ação Possível no Atendimento das Diretrizes Educacionais	Wilson Pereira de Castro Filho	UFMT
Esportes de rede/quadra dividida nas aulas de educação física: as possibilidades pedagógicas por meio dos jogos reduzidos no Ensino Fundamental	Bruno da Silva Pinto	UFMT
Esportes de rede divisória e as possibilidades de diferentes práticas corporais como proposta de uma unidade didática envolvendo badminton, peteca, tênis de mesa e vôlei	Cristina Maria dos Santos Sauseia Ramos	UFMT
O esporte da escola, as relações com a educação do campo e a pedagogia da alternância: uma construção para o voleibol no ensino médio	Robison Lucas do Nascimento	UFMT
O ensino da peteca esportiva: a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental	Astolfo de Goes Silva	UFMT
Construindo uma unidade didática para o ensino do voleibol na educação física escolar	Rafael Jordane Mendes	UFMT
Proposta de ensino do basquetebol no ensino médio: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos menos habilidosos	Marcio Pereira da Silva	UFMT
Ensino e vivência do handebol na educação física escolar: proposta baseada em jogos reduzidos	Paulo Victor da Rosa	UFMT
Atletismo no contexto do ensino médio em tempo integral	Maria de Jesus Santos Duarte	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.2 Temas sociais críticos na Educação Física escolar

Outra característica identificada nas dissertações produzidas pelas IES em tela refere-se aos temas, aqui denominados de “críticos” na Educação Física escolar, visto que tratam de aspectos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência em aulas, bem como a tematização das questões de gênero nas aulas de Educação Física.

Encontramos dois trabalhos que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, sendo um na UFAM e outro na UFMT. Enquanto a temática de gênero foi abordada em três dissertações realizadas na UFMT, o que indica preocupação em trabalhar com tal assunto na região, o que podemos inferir, possa tratar-se de uma problemática local mais acentuada.

De qualquer maneira, entendemos que existe uma preocupação com questões que tem caminhado juntamente com o desenvolvimento da área, a inclusão de alunos com deficiência e o

tratamento igualitário de meninos e meninas em aula. Ambos os temas, se não forem debatidos em profundidade, podem produzir o afastamento das aulas de Educação Física e, portanto, são objetos de discussão e pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações que tematizaram temas “críticos”

Título	Autor	IES
Estratégias para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: um estudo de caso no município de Lábrea	Raquel Batista Canté	UFAM
“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”: os lugares das meninas na Educação Física e na escola	Noelle Thaís de Mattos	UFMT
As relações de gênero na educação física escolar: o corfebol e a participação de meninos e meninas durante as aulas	Ládia Rossini Parreira Rédua	UFMT
Educação e Gênero: uma análise sobre a desconstrução de estereótipos no ensino de Educação Física no Ensino Fundamental	Marluci Micheli de Sousa	UFMT
O aluno com deficiência e transtornos de desenvolvimento nas aulas de educação física: aspectos pedagógicos para ação colaborativa do CAD	Laura Yule de Alencar Alcantara	UFMT

Fonte: construção dos autores.

5.3 A cultura corporal de movimento local em evidência

A cultura corporal de movimento, termo cunhado dos debates do movimento renovador da década de 1980, reconhece que as manifestações corporais são produzidas, transformadas, disseminadas a partir da cultura humana, sendo que a referida cultura pode assumir um caráter universal ou local.

A categoria aqui apresentada, coloca em primeiro plano, a tematização de práticas da cultura corporal local, que consideram os saberes locais como elementos importantes e que fazem parte da cultura de um povo e, portanto, podem e devem ser tematizados nas aulas de Educação Física.

Na UFAM foram localizados dois trabalhos que tematizaram as práticas corporais do estado do Amazonas e outra da região do Alto Solimões.

Por sua vez, na UFMT, quatro trabalhos tematizaram o funk, os jogos e brincadeiras populares e o Siriri – dança típica da cultura cuiabana. Enquanto na UFT as brincadeiras tradicionais da cultura local foram temas de duas dissertações.

Pode-se apreender desses dados, que a cultura local se fez presente em diversos trabalhos, resgatando os elementos da tradição como forma de disseminação de práticas da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, mudando o paradigma das práticas culturais universais.

Quadro 3 – Dissertações que tematizaram a cultura corporal de movimento local

Título	Autor	IES
Educação física no novo ensino médio: articulação entre os conteúdos da cultura corporal e os objetos de conhecimento propostos pela Secretaria de Educação do Amazonas	Isabela Valente de Bessa	UFAM
Nível de coordenação motora grossa de escolares do ensino fundamental anos finais: foco em um município da região do Alto Solimões	Maria Leoneida Ferreira In huma	UFAM
O ensino da dança sob a perspectiva multicultural, em uma turma do oitavo ano do ensino fundamental: uma experiência possível	Amanda Faria Corrêa da Silva	UFMT
Jogos populares nas aulas de educação física: Um estudo sobre possibilidades pedagógicas	Susan Kelly Fiúza de Souza Oliveira	UFMT
A dança de siriri e suas possibilidades na escola: o modo como o aluno se identifica com a cultura popular local	Edevaldo Gonçalves Siqueira	UFMT
O ensino de jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio	Geovani Pundrich Ferreira	UFMT
O mapeamento das brincadeiras tradicionais e digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Isabela Evangelista Madureira	UFT
Representações das brincadeiras de crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública em um Distrito de Palmas/TO	Paula dos Santos Silva	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.4 Conteúdos emergentes e não hegemônicos na Educação Física escolar

Essa categoria reuniu trabalhos que tematizaram conteúdos não hegemônicos e/ ou emergentes e, portanto, diferenciam-se dos conteúdos tradicionalmente abordados nas aulas de Educação Física.

Na UFAM e UFT, identificamos uma dissertação em cada IES. Na UFAM o trabalho tratou da saúde nas aulas de Educação Física a partir do enfoque salutogênico. Enquanto na UFT os jogos eletrônicos foram o tema da dissertação.

Já na UFMT, identificamos 15 trabalhos que foram enquadrados nessa categoria, com temáticas que contemplam: o teatro como uma ferramenta pedagógica da Educação Física; as práticas corporais de aventura; o xadrez; os jogos eletrônicos e o hipercubo; a ginástica de conscientização corporal; as atividades circenses; o ensino das lutas; natação; jogos de precisão; corpo e saúde.

Essa diversidade de conteúdos das dissertações revela um novo olhar para a Educação Física escolar, em que professores buscam alternativas para tornar as aulas um espaço de disseminação e apropriação de conhecimentos da área, mas não apenas do que é universal, como mencionado

anteriormente, mas sim, reconhecendo as múltiplas possibilidades de vivência corporal que possam ser oferecidas aos alunos, considerando que quanto mais experiências esses alunos tenham, mais opções de escolha terão num futuro próximo.

Quadro 4 – Dissertações que tematizaram conteúdos emergentes e não hegemônicos

Título	Autor	IES
Tematização da saúde nas aulas de Educação Física com um enfoque salutogênico: uma experiência em Fonte Boa/AM	Kemeson Walmir de Lima	UFAM
Teatro e a cultura corporal de movimento: Possibilidades pedagógicas para Educação Física escolar	Elisa Barcellos da Cunha e Silva	UFMT
Cultura da infância e educação física: um estudo a partir das práticas corporais de aventura	Wanessa Gomes Chagas Guimarães	UFMT
Possíveis contribuições do xadrez na educação física escolar: uma experiência pedagógica nos anos finais do ensino fundamental	Adriana Ferreira Soares	UFMT
Jogos eletrônicos: possibilidades e contribuições do conteúdo nas aulas de educação física	Diana de Souza Moura	UFMT
Hipercubo: uma experiência pedagógica com o jogo na tematização da cultura corporal	Joeser Alvares da Silva Junior	UFMT
As ginásticas de conscientização corporal e as possibilidades das orientações da BNCC nas aulas de educação física no ensino médio	João Batista dos Reis Viana	UFMT
Uma experiência pedagógica com a ginástica circense no clube de protagonismo: a Educação Física e a Educação Integral	Natália Bianca Bruni de Lara	UFMT
Afinal, fruímos e problematizamos a ginástica de conscientização corporal da escola?	Adauto André Soares Melo	UFMT
Práticas inovadoras na educação física escolar: possibilidades pedagógicas no ensino de lutas com alunos do 9º ano do ensino fundamental	Plíneo Augusto de Souza e Silva	UFMT
Jogo de xadrez como unidade didática interdisciplinar: Uma proposta pedagógica segundo a visão do professor de Educação Física	Widson Marçal Ferreira	UFMT
As atividades circenses na educação física escolar	Elaine Catarina Geraldes Nunes	UFMT
Jogos de precisão nos anos iniciais do ensino fundamental	Evander Tupiniquim Reis Pereira	UFMT
Desvendando o corpo humano: Corpo e Saúde como Unidade Didática na Educação Física Escolar	Hemerson Lowe dos Santos	UFMT
Práticas corporais de aventura na natureza: uma proposta para Educação Física no 4º ano do Ensino Fundamental	Marione da Silva Belo	UFMT

“Professor abri os olhos dentro da água e vi o fundo da piscina, ele é azul”. Proposta de uma unidade didática de natação em escola de tempo integral.	Claudio Rodrigues Dias	UFMT
Jogos eletrônicos nas aulas de educação física: uma proposta didática a partir dos webgames com corpo	Francisco Flávio Sales Galdino	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.5. Metodologias, planejamento e avaliação

Essa categoria reúne os trabalhos que, de alguma maneira, buscaram alternativas para melhoria da prática pedagógica docente, de uma maneira geral, sem enfocar em temas específicos, mas “olhando” para a aula numa perspectiva global.

Na UFAM destacamos duas dissertações, uma que buscou melhorar a coordenação motora e a leitura a partir de jogos de tabuleiro, enquanto outra propôs uma experiência interdisciplinar de maneira a não fragmentar o conhecimento.

As seis dissertações identificadas na UFMT reúnem propostas que debatem nas e para as aulas: a psicomotricidade; a metodologia da problematização; a construção de saberes; os recursos educacionais digitais; as estratégias afetivas; o papel do registro na avaliação.

Por sua vez, na UFT, identificamos duas dissertações, uma tematizando a avaliação a partir da BNCC e outra que apresenta uma proposta curricular para uma escola do Tocantins.

O que podemos apreender dessa categoria é a preocupação com o contexto geral das aulas, não com um ou outro conteúdo, mas com a dinâmica geral das aulas, o que pode colaborar com todas as experiências que se desejam realizar.

Quadro 5 – Metodologias, planejamento e avaliação

Título	Autor	IES
Coordenação motora e leitura: a gênese de um jogo de tabuleiro para a Educação Física Escolar	Mayza Batalha Mendonça Lima	UFAM
Experiências formativas interdisciplinares com a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: propostas para romper a fragmentação do conhecimento	Maurício Cordeiro Barbosa	UFAM
Dificuldades de aprendizagem: influência da educação física sob o olhar da psicomotricidade	Talita Zanon Brito	UFMT
Metodologia da problematização: sua implementação nas aulas de educação física	Patrícia Fernanda de Souza Germano	UFMT
A educação física no último ano do ensino fundamental: Construindo saberes significativos	Ana Paula Oliveira Freitas	UFMT

Integrando recursos educacionais digitais nas aulas de educação física: possibilidades pedagógicas para atingir os objetivos de aprendizagem	Evelin Ferreira Goncalves	UFMT
Estratégias afetivas no movimento infantil nas aulas de educação física	Golias Oliveira da Silva	UFMT
Avaliação na educação física: o papel dos registros no processo de ensino-aprendizagem	Paloma Nara da Costa Santos	UFMT
Avaliação na educação física escolar e a proposição coletiva de um instrumento avaliativo baseado na BNCC: um estudo com professores da rede municipal de Araguaína-TO	Bruno Anderson Girão de Sousa	UFT
Proposta Curricular de Educação Física para a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira – Araguaína-TO	Jefferson Alves da Luz	UFT

Fonte: construção dos autores.

5.6 Formação continuada de professores

Por fim, a última categoria trata de trabalhos que tomaram como referência a formação continuada de professores, sendo dois na UFAM e quatro na UFMT, o que denota uma preocupação com o trabalho dos docentes das redes públicas e que precisam pensar, refletir e avaliar a sua prática docente.

Não se trata de pensar numa temática específica de aula, mas de pensar a atuação docente em sua totalidade, no fazer diário, nas angústias do cotidiano e mesmo nas particularidades de cada docente, como é o caso da interculturalidade.

Quadro 6 – Formação continuada de professores

Título	Autor	IES
A motivação dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino do Amazonas: uma reflexão sobre sua prática pedagógica	Grazielle Monisa Tourinho de Souza	UFAM
A educação física e o currículo escolar municipal: da estruturação à sua utilização no ambiente escolar	Thiago Medeiros de Souza Corrêa	UFAM
Sobre educação física na escola: Diálogos com professores de uma escola estadual de Mato Grosso acerca da formação continuada e planejamento coletivo	Milton Alcover Neto	UFMT
Educação física e interculturalidade: Formação continuada e colaborativa no contexto Xavantinense	Davidson Ferreira Oliveira	UFMT
Educação física na educação infantil: A configuração da prática docente no município de Campos de Júlio - MT	Romeu Pereira Félix	UFMT

Educação física na escola: uma proposta articulada à sala de recurso multifuncional	Edson Pedroso Roseno	UFMT
---	----------------------	------

Fonte: construção dos autores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: para onde vamos?

Analisar o movimento renovador na contemporaneidade e, perceber suas ideias ecoarem ainda hoje, é reconhecer a sua importância para área da Educação Física. Não obstante, concepções e ideias se transformam com o tempo, bem como ecoam de maneiras distintas, a partir das interpretações que fazemos, do cotidiano e das experiências que vivemos.

Assim, podemos inferir que a riqueza da práxis do PROEF é fruto do despertar docente para o que “ainda não” se fazia, desde sempre era necessário, isto é, ultrapassar as barreiras do tecnicismo que imperava nas aulas, a hipervalorização dos mais fortes, hábeis e ágeis e a desconsideração dos que não se enquadram em tais modelos.

Não temos certeza se o “ainda não”, de fato, ainda não se deu, entendemos que ele não se faz em manifestação absoluta, mas temos a convicção de que podemos fazer/escrever a história, e não temos dúvidas de que a provocação de nossa autocompreensão do Movimento Renovador da Educação Física nos libertou de um conjunto de atividades e afazeres dos ditames do “modelo esportivo” da Educação Física escolar e nesse sentido, o “ainda não”, pelo seu estágio de inacabamento, nos possibilita “considerar a mobilidade histórica de seu tema não somente como um prejuízo de sua objetividade, mas também como algo positivo” (Gadamer, 1997, p. 428).

Nesse sentido, o entendimento do “ainda não” pressupõe uma concepção de experiência em consonância com Gadamer (1997, p. 525), que jamais poderá ser ciência, pois se configura em uma “oposição insuperável com o saber e com aquele ensinamento que flui de um saber geral teórico ou técnico”.

E, com referência à verdade, a verdade da experiência está inevitavelmente referenciada por novas experiências. Assim, temos olhado para o “ainda não”, valorizando este estado de ser da Educação Física escolar, pois somos “atores” aos quais está possibilitado o exercício do protagonismo, de se fazer através das experiências, mas sobretudo, quando estamos abertos às experiências.

Eis aí que a positividade da experiência do “ainda não” que oportuniza, pela categoria do movimento histórico que os homens possam voltar a realizar experiências e delas apreenderem.

Assim, o “ainda não” da Educação Física Renovadora, tem-se como projeto em configuração de modo distinto da perspectiva heteronormativa que fundamentou a proposta tradicional esportiva da Educação Física escolar brasileira. A dialética dessa experiência se consuma não em um saber/fazer conclusivo, mas na capacidade de abertura à experiência, que a própria experiência possibilita.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Irene Conceição Andrade Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de educação física*, supl. 2, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. Educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí, RS: Unijuí, 2019.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski (Org). *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão, SE: UFS, 2009.
- DARIDO, Suraya. Relação entre ensinar a *fazer* e ensinar *sobre o fazer* na educação física escolar. Texto da Disciplina Problemáticas da Educação Física escolar. Programa de Mestrado Profissional em Rede. Proef, 2018.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. Texto da Disciplina Problemáticas da Educação Física escolar. Programa de Mestrado Profissional em Rede. Proef, 2018.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-24, 2009.
- HILDEBRANDT, Reiner. Visão pedagógica do movimento. *Revista da educação física*, v. 4, n. 1, p. 22-24, 1993.
- KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da educação física. *Contexto & educação*, v. 4, n. 15, p. 63-73, 1989.
- KUNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí, RS: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático pedagógica do esporte. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.
- MAHEU, Renê. Desporto e educação. *Em aberto*, ano 1, n. 5, 1982.
- NEIRA, Marcos Gracia. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. *Revista Nova Escola*, ed. 224, ago.2009.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, RS: Unijuí, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

Recebido em: 2 de junho de 2025.

Aprovado em: 29 de agosto de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13868>

ⁱ José Tarcísio Grunennvaldt. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6408231293460084>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-2679>

E-mail: iotagrun@hotmail.com

ⁱⁱ Evando Carlos Moreira. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561814544149415>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>

E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

ⁱⁱⁱ Matheus Lima Frossard. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Docente do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF/UFMT. Cuiabá, MT, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537580255030355>

ORCID: - <https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>

E-mail: matheusmlf1@gmail.com

CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PEDAGOGICAL LETTERS AS AN ASSESSMENT TOOL IN THE
INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Patrícia da Rosa Louzada da Silva ⁱ

Fabiana Celente Montiel ⁱⁱ

Danielle Müller de Andrade ⁱⁱⁱ

RESUMO: O artigo emerge das memórias da disciplina de Pedagogia III, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, com objetivo de discutir o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo na formação inicial de professores/as de Educação Física. O corpus foi constituído de 19 Cartas Pedagógicas, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. As Cartas Pedagógicas, apresentadas de forma criativa e teoricamente fundamentadas, permitiram ao/às estudantes tecer, na poética das linhas, suas aspirações em prol de uma Educação Física mais significativa e qualificada. Indica-se a potencialidade das Cartas Pedagógicas como instrumento de avaliação nos processos de formação inicial.

Palavras-chave: Currículo. Licenciatura. Carta pedagógica.

ABSTRACT: This article emerges from the memories of the Pedagogy III course, part of the undergraduate degree in Physical Education at the Federal University of Rio Grande (FURG), with the aim of discussing the use of Pedagogical Letters as an evaluation instrument on curriculum concepts in the initial training of Physical Education teachers. The corpus consisted of 19 pedagogical letters, which were analyzed through Discursive Textual Analysis. The letters, creatively presented and grounded in theory, allowed students to weave their aspirations into the poetics of their writing, envisioning a more meaningful and qualified Physical Education. The study

highlights the potential of pedagogical letters as an assessment instrument in initial teacher training processes.

Keywords: Curriculum. Bachelor's degree. Pedagogical Letter.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se origina com base nas práticas e nos registros produzidos durante a disciplina de Pedagogia III, ofertada em 2024 para o curso noturno de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (FURG). A disciplina foi centrada no estudo das teorias do currículo, além de aspectos didático-pedagógicos como o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto da Educação Física escolar.

Entre os temas debatidos com os/as estudantes nos encontros, refletimos sobre a concepção e entendimento de currículo, compreendendo-o como aquele que tanto legitima quanto marginaliza os saberes. Para Silva (1999, p. 77), “o currículo é uma construção social que seleciona, organiza e distribui saberes, contribuindo para a formação de identidades e subjetividades”. Assim, refletir criticamente sobre o currículo é fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a transformação social.

O estudo aprofundado das teorias curriculares da educação descontina as diversas características e diferenças dos currículos tradicionais, críticos e pós-críticos. Para Mercês e Carmo (2024), as teorias curriculares fundamentam as finalidades e projeções da escola e de todos os objetos e sujeitos que a compõem; em se tratando das avaliações, é notável a diferença nos currículos tradicionais, críticos e pós-críticos.

A avaliação, na lógica do currículo tradicional, é centrada na medição de resultados, com foco na reprodução de conteúdo, sendo comum o uso de provas padronizadas e classificatórias, com a quantificação dos saberes dos/as estudantes. Já a avaliação pautada a partir dos currículos críticos é compreendida como parte do processo formativo, voltada à reflexão, ao diálogo e à transformação social. É realizada no sentido identificar dificuldades e superá-las para que as aprendizagens sejam significativas. Por sua vez, a avaliação com base nos currículos pós-críticos, rompe com a ideia de critérios fixos e universais. Mais plural, subjetiva e aberta às diferenças, valoriza as diversas formas de saber, de ser e de aprender, em um movimento de constante problematização das práticas educativas, sob um olhar atento e cultural (Apple, 2006; Sacristán, 2000; Silva, 1999).

Com base nisso, torna-se fundamental atentar aos processos avaliativos em todos os níveis educativos, escolhendo os instrumentos que mais se adaptem à proposta pedagógica do/a docente e ao grupo de estudantes. Nesse sentido, optou-se por utilizar, como parte do processo avaliativo dos/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, as Cartas Pedagógicas. A Carta Pedagógica, conforme Camini (2012), configura-se como um texto redigido em formato epistolar, de maneira pessoal, subjetiva e dialógica, constituindo-se como um instrumento avaliativo/reflexivo de práticas educativas, experiências pedagógicas e processos formativos.

As Cartas Pedagógicas são formas mais livres e humanas de compartilhar os conhecimentos e experiências vividas, proporcionando a quem escreve uma maneira mais suave e mais acolhedora de expor seus sentimentos e reflexões. Como enfatiza Dickmann (2020), as Cartas Pedagógicas são propostas mais inclusivas, que permitem que as pessoas – neste caso, estudantes – se expressem de diversas formas, sentindo-se mais à vontade para escrever sobre o que lhes é solicitado ou sobre o que desejam.

Compreendemos que, utilizando-se as Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo em um curso de formação de professores/as, se tem a incorporação de parte do legado de Paulo Freire às práticas educativas. Segundo Freitas (2020), foi Freire quem apresentou, em sua obra *Pedagogia da Indignação*, o termo “Carta Pedagógica”, que passou a ser reinventada por muitos/as freirianos/as. Assim como Freitas (2020, p. 96), os/as disseminadores/as dessa modalidade de escrita entendem que o legado de Freire “desafia à reinvenção de seu pensamento”.

As Cartas Pedagógicas têm como característica fundamental o convite ao diálogo, um diálogo verdadeiro entre quem escreve e para quem se escreve. Como reforça Vieira (2017, p. 65):

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui um exercício de diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

Dickmann (2020, p. 40), ao se referir às dez características de uma Carta Pedagógica, reforça que a pessoa que escreve “compartilha seu mundo e sua vida com que lê”, pois as Cartas Pedagógicas, carregam com si o imperativo de um posicionamento político e social, um compromisso de quem escreve, para que o seu discurso seja aliado à sua prática educativa. Para Dickmann (2020, p. 47) as Cartas Pedagógicas têm o poder de “reforçar a alteridade e o compromisso entre os seres comunicantes”.

Reconhecemos o potencial da Carta Pedagógica como instrumento avaliativo crítico e criativo nos cursos de formação de professores/as e reiteramos que, além do que já foi sinalizado,

[...] a carta pedagógica é inclusiva, pois a escrita clássica é excludente, ao dar espaço, vez e voz somente aos letrados nos padrões tradicionais. Já a carta pedagógica está ao alcance de todos e todas, e poderá se expressar de infinitas maneiras (Dickmann, 2020, p. 43-44).

O fato de não se configurar como uma escrita clássica não tira de quem escreve a responsabilidade com a qualidade da escrita, com a apresentação de uma reflexão fundamentada, com o uso apropriado de conceitos e articulação com autores/as, bem como com cuidados linguísticos e

ortográficos. A Carta Pedagógica demanda uma rigorosidade metódica, criatividade e amorosidade; faz um convite ao diálogo, a partir de denúncias e de anúncios, na busca da utopia, do inédito viável.

As Cartas Pedagógicas são formas de expressão e compartilhamento de ideias. Instigam as pessoas a escreverem sobre suas experiências e aprendizagens, a fim de compartilharem seus conhecimentos de forma afetiva, singular e amorosa. Neste artigo, o objetivo é discutir o uso das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo na formação inicial de professores/as de Educação Física.

2 METODOLOGIA

Como já mencionado, o presente artigo parte de práticas e registros produzidos na disciplina de Pedagogia III, ofertada no segundo semestre de 2024 a uma turma composta por 19 estudantes do sexto semestre noturno do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG. O corpus da pesquisa foi constituído de 19 Cartas Pedagógicas escritas por esses/as estudantes, segundo a proposta avaliativa da disciplina. Os/As acadêmicos/as receberam um roteiro descritivo e explicativo sobre a proposta, conforme descrição a seguir:

Queridos(as) acadêmicos(as),

Conforme apresentado em aula e aceito pela turma, nossa avaliação sobre as teorias do currículo ocorrerá por meio da escrita de uma Carta Pedagógica, façam a leitura do capítulo de Freitas (2020), que enviarei no anexo, não esqueçam de se atentar aos cinco tópicos sugeridos por ela como passos que necessitam estar na sua Carta Pedagógica. Ou seja, “Sobre qual experiência e por quê; para quem e para quê; tema e o foco; qual a proposição e quais os principais argumentos que a sustentam e o que fazer para seguir em frente?” (Freitas, 2020 p.97). Solicito que o tema e o foco seja o currículo, em especial, a teoria curricular embasará a sua escola do futuro. Imagine a sua escola do futuro e direcione sua escrita pensando em qual teoria do currículo essencial para o desenvolvimento dessa escola, detalhando quais os motivos para sua escolha, lembre-se que pode e deve haver citações e referenciais para subsidiar a rigorosidade da carta pedagógica. Atenção não esqueça do título, destinatário (individual ou coletivo), palavras-chaves e referência, de três a seis páginas, as Cartas Pedagógicas podem ser escritas à mão ou digitalizadas.

Nesse sentido, os/as estudantes foram provocados/as a escrever uma Carta Pedagógica levando em consideração os elementos que a constituem: Sobre qual experiência se escreve e por quê; para quem e com qual finalidade; qual o tema e o foco da narrativa; qual a proposição e os principais argumentos que a sustentam; o que fazer para seguir em frente (Freitas, 2020).

Os/As autores/as das cartas analisadas neste artigo assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a utilização e análise de suas cartas com finalidade científica. Para

manutenção de sigilo, serão indicadas Cartas Pedagógicas seguidas de um número, quando excertos forem apresentados.

Para entendimento do corpus, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, concebida por Moraes e Galiazzi (2011), a qual se propõe a detalhar e interpretar sentidos e significados em um ciclo que envolve “desmontagem do texto, estabelecimento de relações, captura do novo emergente e processo auto-organizado” (Moraes; Galiazzi, 2011, p.14).

No processo analítico, a partir da leitura das 19 Cartas Pedagógicas foram destacados os sentidos e significados que demonstrassem o potencial das mesmas como um processo avaliativo na formação inicial de professores/as, observando como os/as estudantes destacavam os aprendizados relacionados ao currículo e o que almejam para a sua escola do futuro. A partir desse movimento construíram-se 95 unidades de sentido, que, a partir de suas relações e aproximações, foram agrupadas em categorias. As categorias finais, apresentadas no tópico a seguir, foram nomeadas como: O Currículo como Experiência de Transformação; A Docência como Travessia Dialógica e Emancipadora.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Cartas Pedagógicas analisadas compõem um corpo discursivo crítico que revela tensões entre o currículo idealizado e o currículo vivido. As cartas expressam um sentimento comum de frustração com o currículo tradicional, frequentemente associado ao tecnicismo, à padronização e à desconsideração das realidades culturais e sociais dos/as estudantes, o que é ainda passível de ser detectado nos ambientes formativos - no caso deste estudo, na educação superior. Importante sinalizar que os/as acadêmicos/as de sexto semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, autores/as das Cartas Pedagógicas, já transitam pelas escolas e desenvolvem mediações pedagógicas, sendo que alguns/algumas desempenham cargos de monitoria e estágios no ambiente escolar.

De modo geral, foi notório nas Cartas Pedagógicas, especialmente no que compete a avaliação da disciplina de Pedagogia III, que os/as acadêmicos/as entenderam as definições das teorias de currículo expostas na disciplina e que cada uma delas apresenta características distintas. Também demonstraram ter compreendido que o currículo é uma manifestação de poder e campo de disputa, no qual determinadas vozes são legitimadas enquanto outras são silenciadas.

A escolha das Cartas Pedagógicas como instrumento avaliativo foi uma estratégia para dar liberdade aos/as acadêmicos/as, futuros/as professores/as, para refletirem sobre os saberes teóricos e os articularem com os saberes das experiências vividas. O movimento de idealização da futura carreira profissional deu-se com amparo nas discussões propostas na disciplina de Pedagogia III.

Analizando-se os escritos, percebe-se o quanto compreenderam e aprenderam sobre o tema, pois conseguiram redigir Cartas Pedagógicas potentes, com aspirações que revelam o desejo por um currículo mais dialógico, crítico e conectado com as vivências e os contextos dos/as estudantes. A escrita de Cartas Pedagógicas configura-se como um movimento que vai ao encontro da educação

transformadora (Freire, 1996), denunciando a educação que ignora os saberes dos/as educandos/as e que tem foco na transmissão de conteúdos.

Freire (2010) defende uma educação problematizadora, em que os/as estudantes são protagonistas na construção do conhecimento, com aporte dos seus saberes e dos saberes desenvolvidos nos processos formativos, de forma que possam refletir sobre a realidade em que vivem e construir estratégias para sua modificação. Cabe ao/à educador/a, portanto, estimular a reflexão crítica, indo além das instituições educativas e incorporando propostas pedagógicas em que o contexto social e o momento histórico em que a sociedade se encontra sejam considerados. Nesse sentido, as Cartas Pedagógicas podem ser tidas como proposta avaliativa que contempla os pressupostos da educação transformadora sugerida por Freire (1996), conforme expresso nas categorias analíticas a seguir.

Na primeira categoria, “O Currículo como Experiência de Transformação”, os escritos ecoam que o currículo é um processo inacabado, que não é neutro e que pode vir a ser transformador. Com Freire (1971), entendemos a transformação como a capacidade de perceber e modificar as estruturas sociais injustas, a partir de um currículo contextualizado, democrático e problematizador. Macedo (2017) acrescenta que o currículo é um território de disputas e, como tal, deve ser constantemente tensionado, de modo a possibilitar a realização de práticas pedagógicas que contribuam para a justiça social e a formação de sujeitos críticos, sem se limitar ao ensino de conteúdos, mas promovendo reflexão, ação e transformação da realidade. Em uma das cartas, podemos perceber tal compreensão da relevância de um currículo problematizador:

Nossa escola defende que o currículo deve incluir práticas pedagógicas inclusivas, valorizando saberes populares e promovendo a participação ativa dos alunos de acordo com seus interesses. Quando afirmamos que a escola não deve ser mera reproduutora de estruturas sociais, ressaltamos a importância de transformar o espaço escolar em um ambiente que permita os alunos fazerem questionamentos e terem uma visão crítica do mundo. Isso também significa abrir um espaço para que suas vivências, culturas e contextos específicos sejam considerados como elementos essenciais na construção do conhecimento (Carta pedagógica 12).

O sentido de transformação, como apresentando por Pinzani (2012, p. 94), aponta que “[a] teoria crítica tem uma forte pretensão de aplicabilidade prática no que diz respeito à transformação da sociedade” e que não é estritamente voltada a “descrever o que tem de errado em tal sociedade, mas quer chegar a uma mudança social” (p. 94). Tal compreensão fez-se presente na Carta Pedagógica 13, quando anuncia que a mudança tem a ver com afastar-se de um currículo clássico, tradicional, que “*aborda apenas conteúdos estáticos e descontextualizados, que falha em preparar os estudantes para lidar com os desafios que o mundo apresenta*” (Carta Pedagógica 13).

Apple (2019) reforça que um currículo crítico deve ser dialógico, emancipador e voltado à superação das desigualdades estruturais presentes na sociedade. A Carta Pedagógica 18 convida

seus/suas leitores/as a empenharem-se na transformação do currículo tradicional, como exposto a seguir:

[...] como podemos, enquanto comunidade, assumir a responsabilidade de transformar o currículo em um instrumento que empodere nossos estudantes e promova a justiça social? Quais passos concretos podemos dar juntos para garantir que nossas intenções se traduzam em ações efetivas? Como podemos, juntos, ensinar nossas crianças a usar a tecnologia de forma consciente e saudável, aproveitando seus benefícios sem ignorar seus riscos? Convido todos vocês a participarem dessa reflexão e construção coletiva. Que tal iniciarmos um círculo de debates mensais, onde cada segmento da comunidade escolar possa compartilhar suas ideias e experiências sobre como transformar nossa escola? Esse diálogo é fundamental para que avancemos juntos rumo à escola do futuro que almejamos. (Carta Pedagógica 18).

O convite traz, em sua essência, a defesa de uma pedagogia crítica que promova a cidadania ativa ao fazer da escola um ambiente de resistência e de produção de significados, que contribua para que os/as estudantes se tornem seres capazes de enfrentar as desigualdades sociais (Giroux, 2022). Percebemos que a Carta Pedagógica 18 dialoga diretamente com os princípios da pedagogia freiriana, pois evidencia o compromisso com a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade social. Para Freire (1996), a educação não pode ser um ato de transmissão vertical de conteúdos e deve constituir-se como um processo dialógico, no qual educadores/as e educandos/as constroem juntos/as o conhecimento a partir da leitura crítica do mundo. Essa perspectiva é central para a teoria crítica do currículo, que recusa a neutralidade pedagógica e reconhece o currículo como político, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover a justiça social.

Na Carta Pedagógica 19, pode-se perceber o eco doloroso e potente de uma das estudantes, monitora de inclusão, que, a partir de sua experiência vivida, denuncia a persistência de uma pedagogia diretiva, autoritária e excludente. Sua escrita expõe o silenciamento de estudantes que não se enquadram na lógica da normatividade escolar, revelando o impacto violento de um currículo que valoriza a memorização e a disciplina, em detrimento da escuta, da pluralidade e da afetividade. Ao afirmar que “a educação precisa da abordagem pós-crítica”, a acadêmica não somente denuncia, mas também anuncia a possibilidade de outras formas de ensinar e de aprender – mais abertas, relacionais e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Tudo que eu vivenciei na escola como monitora só me mostrou como é difícil ser professor, mas mais difícil que isso é ter uma gestão acima de nós que não sabe o que está fazendo. Eu vejo essa educação como a Teoria do Currículo Tradicional, com uma pedagogia diretiva, onde o silêncio precisa predominar, o professor é o único que sabe de tudo, o ensino é através da rigidez, e o que é importante para o aluno é ele memorizar o conteúdo, ou seja, o aluno incluso que faz barulho e que não consegue aprender dessa maneira precisa levar para “andar no pátio” para não atrapalhar os outros que precisam memorizar esse conteúdo. Não é isso que

queremos, muito menos o que as crianças querem. A educação precisa da abordagem Pós Crítica, que tem como foco a transformação, exploração das diversidades, adaptação do currículo conforme a necessidade do aluno, junto a isso uma pedagogia relacional, onde podemos sim aprender com os alunos e que o professor não é o detentor do conhecimento (Carta Pedagógica 19).

O apontado pela estudante alinha-se à teoria pós-crítica do currículo, que, como argumenta Silva (1999), busca compreender o currículo como um campo de significações e disputas simbólicas, no qual se definem o que pode ser ensinado e quem pode falar. Há de se considerar que a escola não é neutra e que o currículo, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos, é um artefato cultural carregado de ideologias. As Cartas Pedagógicas foram escritas em sintonia com os argumentos de Silva (1999), conforme podemos perceber nos excertos a seguir:

No entanto, para que esse modelo seja implementado, será necessário um trabalho árduo de transformação, principalmente no modo como muitos professores e até mesmo pais enxergam a educação. Muitos professores ainda acreditam que o papel dos alunos é apenas sentar em fileiras e ouvir passivamente, sem espaço para questionar ou discutir temas importantes (Carta Pedagógica 2).

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa" (Carta Pedagógica 6).

A construção do currículo escolar é um desafio contínuo, mas também é um ato de coragem e compromisso com a transformação social (Carta Pedagógica 7).

A partir dos escritos acima, entendemos que os/as estudantes compreendem que o currículo, longe de ser apenas um conjunto de conteúdos, é um artefato cultural carregado de ideologias. Assim, observa-se que as Cartas Pedagógicas questionam o currículo dominante e propõem um currículo em disputa, que emerge das margens e convoca toda a comunidade escolar à escuta, à negociação e à coautoria dos saberes. No mesmo sentido, a segunda categoria, intitulada “A Docência como Travessia Dialógica e Emancipadora”, aponta para a compreensão da docência como um processo contínuo e inacabado, difícil, mas também factível. Uma docência que se constrói na e pela travessia, de si para o outro e outra, do silêncio para a escuta, do conteúdo para o sentido, da técnica para a humanidade. A partir da análise das Cartas Pedagógicas, fica explícito o convite a pensar a docência como um contínuo processo ético, político e afetivo – “um processo de construção do conhecimento que envolve a afetividade e o compromisso com a transformação da realidade dos educandos” (Freire, 1996, p. 31).

Além disso, é fundamental considerar a proposta do currículo com enfoque crítico-emancipador, já que o currículo contribui significativamente para que os/as estudantes compreendam

a realidade em que vivem e atuem sobre ela. Essa perspectiva busca instituir nos currículos os temas sociais, culturais e ambientais relevantes, promovendo o reconhecimento da diversidade e o respeito aos diferentes saberes e vivências. Tal currículo fortalece uma educação mais inclusiva, justa e voltada à formação cidadã, na qual os/as estudantes são incentivados/as a se tornarem agentes de transformação de uma sociedade mais democrática e solidária (Freire, 2010).

As Cartas Pedagógicas analisadas enfatizam que, mesmo em meio às dificuldades da profissão, existe a possibilidade de reinvenção, sendo necessário que o/a professor/a se (re)signifique nas pequenas práticas cotidianas, como evidenciado por um estudante:

Mais do que transmitir conteúdos, educar é criar condições para que todas as crianças, independente das suas dificuldades, elas possam se sentir parte do coletivo e desenvolver suas potencialidades. Pretendo levar esses aprendizados para minha atuação futura, seja nos próximos estágios ou quando estiver em sala de aula como professor formado (Carta Pedagógica 1).

A reflexão demonstra o desejo de ser um educador disponível ao longo de sua trajetória, indo ao encontro do preconizado por Freire (1996, p. 115) ao destacar que “ensinar exige querer bem, coragem e disponibilidade para o encontro”. Do mesmo modo, na Carta Pedagógica 3, lê-se que a docência é “um exercício de diálogo, evidenciando a intencionalidade de acordo com as perspectivas e intencionalidades”. Nesse sentido, fica evidente que, na compreensão dos/as estudantes, o diálogo se afirma como elemento estruturante da prática pedagógica, como princípio fundante da relação pedagógica, como apontou Freire (1996, p. 66) ao afirmar que o diálogo “é o encontro amoroso dos que meditam sobre o mundo e dos que querem transformá-lo”. As Cartas Pedagógicas analisadas sugerem a urgência da reorganização dos currículos, especialmente do componente curricular da Educação Física. Os/As acadêmicos/as indicaram a necessidade de superar o currículo tradicional e de repensar as práticas pedagógicas, já que as marcas do currículo tradicional perpassam o ensino superior e a educação básica, como evidenciam os seguintes excertos:

[...] estudei na educação básica, sem ter direito de saber os critérios da avaliação, era aquilo e pronto, imposto (Carta Pedagógica 8).

Especialmente em uma das disciplinas da área da saúde na graduação, não havia de fato um diálogo entre os colegas e nem entre as diferentes temáticas, o conteúdo era posto (Carta Pedagógica 5).

É necessário criar um ambiente onde as opiniões de todos sejam ouvidas e onde o diálogo entre conhecimentos formais e informais ocorra de maneira contínua (Carta Pedagógica 15).

O estudo dos diferentes currículos na disciplina de Pedagogia III, juntamente com a possibilidade de reflexão crítica, possibilitou aos/as acadêmicos/as ancorarem suas escolas do futuro em um currículo no qual “*a diversidade e o diálogo se tornam extremamente importante, porque os contextos sociais dos alunos também passam a ser conhecimentos estudados nas aulas*” (Carta Pedagógica 4). No mesmo sentido, a utopia da reconfiguração do currículo e, por consequência, da escola, é expressa no registro a seguir:

Ao visar o futuro da nossa escola (imaginária), vejo uma oportunidade única de repensarmos o currículo que temos e de imaginar um modelo mais inclusivo, reflexivo e preparado para os desafios da atualidade. Para mim, a educação não pode ser uma simples transmissão e reprodução de técnicas e de conteúdos, mas um processo vivo, dinâmico e contínuo em que a cultura seja o ponto de partida (Carta Pedagógica 11).

Neira e Nunes (2022) afirmam que a cultura deve ser vista como a base de todo processo educativo, o que também foi evidenciado por um/a estudante, ao manifestar que: “*a prática pedagógica necessita ser flexível e adaptada ao contexto dos estudantes, considerando suas realidades culturais, sociais e econômicas*” (Carta Pedagógica 14). Torna-se importante prestar atenção na trajetória dos/as estudantes, interessar-se por eles/as, visto que a estreita e efetiva relação docente-estudante é pressuposto da educação humanizadora.

Pela primeira vez me impus em algo, pela primeira vez denunciei algo que de certa forma já era falado desde o primeiro ano, porque tu me deixaste à vontade, e, diferentemente do que eu sempre observava em outros tempos, as coisas não ficaram “por baixo do pano”, Em todas as tuas aulas tu reservava os teus momentos para tratar deste lado humano, o que ficava no meio de todas as tuas falas, que tu sempre conseguias alocar muito bem, e sempre sabemos quando as coisas são verdadeiras e bem intencionadas, e as tuas com certeza eram (Carta Pedagógica 9).

O ato responsável pela docência alicerça-se em Freire (1996, p. 36), que afirma: “a prática educativa exige a coerência entre o que se diz e o que se faz”. Promover a emancipação requer escuta e acolhimento das causas, das alegrias e das dores, porque potencializa a construção de saberes voltados à autonomia, de forma a romper com silêncios impostos ao longo dos processos formativos.

Ao denunciar os currículos tradicionalmente impostos, como nas cartas 8 e 10, os/as graduandos/as defendem um currículo que “não seja o espelho da sociedade como está, mas o projeto de sociedade que se deseja” (Apple, 2006, p. 46). Um currículo que rompa com as lógicas colonizadoras, técnicas e universalizantes, que incorpore as vivências e culturas dos/as estudantes como legítimas formas de conhecimento. Diante disso, vê-se a importância do/a docente que ensina pela escuta, pela sensibilidade, que cria fissuras no sistema educacional tradicional e amplia os horizontes da escola como ambiente democrático e multicultural. Na Carta Pedagógica 17, é possível

perceber a preocupação com um currículo em que se percebam e se levem em consideração as características locais:

[...] dialogar com a nossa cultura riograndina, agregando temas como a importância de nossa história portuária, as práticas culturais locais (como as festas/tradições populares e os esportes regionais) e as questões socioambientais que afetam nosso município (Carta Pedagógica 17).

Nessa perspectiva, Freire (2010) defende uma pedagogia comprometida com a escuta sensível, o respeito às diferenças e a transformação da realidade por meio da ação reflexiva. Diniz-Pereira e Zeichner (2019), tratando da interculturalidade no contexto brasileiro, ratificam a necessidade de romper com visões hierarquizantes entre culturas e de construir práticas pedagógicas que promovam a equidade cultural e o reconhecimento mútuo.

A docência que emerge dessas reflexões descontina posicionamentos e aspirações mais humanizadas porque parte do princípio de inacabamento, de consciência dos limites pessoais. Ao mesmo tempo, é uma docência sensível, que se deixa afetar por vivências e histórias, a fim de resistir às imposições normativas de currículos excludentes, enraizados ao longo do tempo e endurecidos com a ideia de uma sociedade das racionalidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos as Cartas Pedagógicas como um instrumento avaliativo sobre as concepções de currículo significativo à formação inicial de professores/as. Elas se mostraram relevantes, na medida em que ficou nítida a apropriação dos temas debatidos e estudados na disciplina de Pedagogia III. Além da intensa imersão na proposta que convocava a pensar em um currículo do futuro e a embasar as escolhas com rigor, as Cartas Pedagógicas possibilitaram o diálogo com a teoria. Dentre as categorias de análise, “O currículo como experiência de transformação” e “A docência como travessia dialógica e emancipadora”, as Cartas Pedagógicas podem ser consideradas um instrumento avaliativo promotor da reflexão crítica sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

A partir das Cartas Pedagógicas, podemos inferir que se faz necessária a superação do currículo tradicional, pautada em uma prática dialogada, sensível e comprometida com a emancipação dos sujeitos, rompendo com a lógica bancária da educação. Um futuro parece ter se iniciado nas reflexões expostas neste artigo, as quais evidenciam que a reconfiguração do currículo pode reverberar em processos formativos mais democráticos e interculturais, com o reconhecimento e valorização de todos/as estudantes, assim como a legitimação dos diferentes saberes, impulsionando a promoção da educação voltada à justiça social.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- APPLE, Michael W. Currículo e poder: questões contemporâneas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CAMINI, Isabela. Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Outras Expressões, 2012.
- DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (Org.). Cartas Pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. p. 37-51. Disponível em: <http://livrologia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Formação de Professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre cartas pedagógicas: um convite à escrita. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Leituras de Paulo Freire: uma triologia de referência. 2 ed. New York: Editora BeM, 2020. p. 96-101.
- GIROUX, Henry A. Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance. Nova Iorque: Bloomsbury Academic, 2022.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: território contestado. São Paulo: Cortez, 2017.
- MERCÊS, Jéssica Gomes das; CARMO, Edinaldo Medeiros. As teorias de currículo nos documentos educacionais brasileiros. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. e66076, abr. 2024. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66076>. Acesso: 3 de jul. 2025.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Maria Isabel Antunes-Rocha. Currículo cultural: diálogos na formação de professores e professoras em tempos de políticas de morte. Campinas: Papirus, 2022.
- PINZANI, Alessandro. Justiça, crítica e democracia: ensaios de teoria crítica. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-66.

AGRADECIMENTOS

A vocês, alunos e alunas da graduação, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Rio Grande - FURG, que contribuíram de maneira relevante à elaboração do artigo, nossa certeza de que já são professores e professoras engajados/as com um futuro mais humano e mais comprometido com a justiça social.

Recebido em: 6 de julho de 2025.

Aprovado em: 9 de outubro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13903>

ⁱ Patrícia da Rosa Louzada da Silva. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPEL), professora na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), integrante do Grupo de Pesquisa UTOPIA, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGdu). Capão do Leão, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543795345106592>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0259-299X>

E-mail: patricia_prls@hotmail.com

ⁱⁱ Fabiana Celente Montiel. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Líder do UTOPIA - Grupo de pesquisa, estudos, reflexões e diálogos sobre educação.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>

E-mail: fabianamontiel@ifsul.edu.br

ⁱⁱⁱ Danielle Müller de Andrade. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Líder do GEPTEA- Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Educação Ambiental.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4516190033005586>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4952-7570>

E-mail: danielleandrade@ifsul.edu.br

ENSINO HÍBRIDO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

HYBRID TEACHING AND THE VALORIZATION OF TEACHERS' KNOWLEDGE IN TEACHER EDUCATION

Marcos Garcia Neira ⁱ

RESUMO: Gradualmente incorporado à educação superior, o ensino híbrido desloca a centralidade da ação pedagógica das(os) docentes para as(os) estudantes, favorecendo a autonomia, a investigação e a participação ativa. Este artigo apresenta uma experiência desenvolvida em um curso de licenciatura de uma universidade pública paulista e analisa as percepções das(os) licenciandas(os) sobre duas disciplinas estruturadas a partir de videoaulas, leituras, encontros presenciais, atividades em sala e estágios. Ao término do período letivo, as(os) estudantes manifestaram-se voluntariamente sobre a experiência por meio de um formulário eletrônico. A análise das respostas indica que a adoção do ensino híbrido, articulada à valorização dos saberes de professoras(es) da Educação Básica, contribui para uma formação docente mais sintonizada com os desafios contemporâneos, ainda que as(os) participantes ressaltem a escassez de vivências corporais.

Palavras-chave: Educação Superior. Saberes docentes. Ensino híbrido. Percepção dos estudantes.

ABSTRACT: Gradually incorporated into higher education, hybrid teaching shifts the pedagogical focus from teachers to students, fostering autonomy, inquiry, and active participation. This article presents an experience carried out in a teacher education program at a public university in São Paulo and analyzes the perceptions of undergraduate students regarding two courses structured with video lectures, readings, face-to-face meetings, classroom activities, and practicum. At the end of the academic term, students voluntarily shared their perspectives through an online questionnaire. The analysis of the responses indicates that the adoption of hybrid teaching, combined with the appreciation of the knowledge of Basic Education teachers, contributes to teacher education that is more attuned to

contemporary challenges, although participants highlight the scarcity of bodily experiences.

Keywords: Higher Education. Teacher knowledge. Hybrid Teaching. Student perceptions.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino híbrido deixou de ser apenas uma tendência para se consolidar como ponto de inflexão no debate pedagógico brasileiro. A pandemia de COVID-19, ao impor práticas remotas emergenciais, escancarou as limitações do modelo tradicional e evidenciou o potencial das tecnologias digitais para ampliar tempos e espaços de aprendizagem. Desde então, pensar e propor novas formas de ensinar tornou-se urgente, sobretudo no ensino superior e, em especial, nos cursos de licenciatura, desafiados a formar professoras(es) capazes de dialogar com culturas infantis e juvenis altamente conectadas.

Definindo o ensino híbrido como a integração intencional de experiências online e presenciais, Christensen, Horn e Staker (2013) destacam seu potencial inovador, inclusive disruptivo em determinados contextos. Em contraste com modelos de ensino baseados na transmissão vertical de conteúdos e na cumulatividade do conhecimento, o ensino híbrido desloca a centralidade das(os) docentes para as(os) estudantes, favorecendo a autonomia, a investigação e a participação ativa.

No Brasil, o Parecer CNE/CP nº 14/2022 — aprovado em 5 de julho de 2022 — apresentou a primeira análise sistêmica sobre a incorporação desse modelo. O Conselho Nacional de Educação reconhece que o contexto pandêmico funcionou como um "laboratório involuntário", revelando potenciais e fissuras da educação digital. Contudo, adverte: o ensino híbrido não se resume à soma de momentos presenciais e remotos, mas configura um modelo pedagógico estruturado que articula tempos, espaços, linguagens e tecnologias a partir de objetivos didáticos claros. Entre seus eixos centrais, destaca-se a preocupação com a desigualdade de acesso: sem políticas de inclusão digital e formação docente, qualquer proposta corre o risco de reproduzir a exclusão que pretende combater.

O documento também enfatiza o caráter inovador do ensino híbrido, capaz de personalizar trajetórias de aprendizagem, incorporar ao currículo as culturas contemporâneas e fomentar metodologias ativas, como projetos, estudos de caso e pesquisas colaborativas. Todavia, alerta para dois pontos críticos: a necessidade de regulação normativa que assegure qualidade, direitos estudantis e valorização docente; e o risco de mercantilização educacional por meio da expansão indiscriminada da Educação a Distância. Embora aprovado, o documento ainda não se desdobrou em diretrizes operacionais, deixando às instituições a tarefa de regulamentar a prática sem parâmetros mínimos de qualidade — cenário propenso a soluções precárias e experimentações apressadas.

Apesar dos desafios, as potencialidades do ensino híbrido são expressivas. Ao possibilitar que estudantes avancem em ritmos e estilos próprios, personaliza percursos formativos, amplia o engajamento e torna o currículo mais inclusivo. A integração entre recursos digitais e práticas presenciais favorece o desenvolvimento de competências críticas, criativas e investigativas. Sua

efetividade, no entanto, depende de três pilares: (1) professoras(es) preparadas(os) para atuar como mediadoras(es), curadoras(es) de recursos e designers de experiências; (2) infraestrutura tecnológica que garanta acesso equitativo; e (3) cultura institucional aberta à inovação, com políticas de formação continuada e apoio à experimentação.

A partir do segundo semestre de 2022, duas disciplinas voltadas às questões pedagógicas da Educação Física, ministradas na Universidade de São Paulo, passaram a adotar o ensino híbrido. A iniciativa aproveitou o conhecimento acumulado durante o ensino remoto emergencial e a legitimidade conferida pelo parecer do CNE sobre a modalidade (Angelucci et al., 2021). Este artigo, após revisar a literatura específica sobre ensino híbrido no ensino superior pós-pandemia, descreve a experiência realizada em 2024 e analisa as respostas de 62 estudantes a um questionário avaliativo, visando identificar potencialidades, limites e possibilidades de aprimoramento dessa estratégia na formação docente.

2 O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR APÓS A PANDEMIA DE COVID-19

No cenário pós-pandêmico, o ensino híbrido consolidou-se como objeto central de investigação no Ensino Superior. As pesquisas convergem em afirmar que sua potência pedagógica ultrapassa a simples alternância entre atividades presenciais e remotas, requerendo planejamento intencional, mediação crítica e interlocução contínua com os repertórios discentes (Nogueira; Paniago, 2024). Essas autoras sustentam que a legitimidade do modelo repousa em pressupostos de educação democrática, recusando abordagens tecnicistas que tratam a tecnologia como fim em si mesma. Na mesma direção, Aquino e Schimiguel (2023) atribuem às(aos) docentes os papéis de curadoras(es) de conteúdos e facilitadoras(es) de aprendizagens, desde que ancoradas(os) em cultura digital robusta orientada ao desenvolvimento de competências críticas. Brigado et al. (2025) reforçam o potencial do híbrido para articular percursos flexíveis e protagonismo estudantil, mas advertem para o agravamento de desigualdades quando inexistem políticas públicas que assegurem infraestrutura, conectividade e formação continuada.

Investigação conduzida por Galizia (2023) revela que a combinação deliberada de tempos, espaços e linguagens amplia repertórios metodológicos e personaliza trajetórias formativas, sobretudo quando sustentada por avaliação formativa e propostas interdisciplinares. Todavia, alertam para o esvaziamento do modelo quando aulas presenciais são simplesmente transpostas para plataformas digitais, sem reconfiguração de objetivos e estratégias. Preocupação análoga orienta a análise de Wyszomirska et al. (2025), que indagam se a adoção generalizada do híbrido rompe, de fato, com os pressupostos ontológicos e epistemológicos do ensino tradicional ou apenas reveste velhas práticas com verniz tecnológico. As autoras argumentam que inovação genuína pressupõe ruptura paradigmática, não mera adição de recursos digitais.

A dimensão política do debate adensa-se no trabalho de Cruz (2023), que contrapõe as promessas de personalização e autonomia aos riscos de mercantilização da educação. A autora denuncia o tecnocentrismo que desloca o lócus de enunciação docente para roteiros pré-formatados, resultando em sobrecarga e esvaziamento da experiência pedagógica. Como contraponto, advoga por

projetos pedagógicos eticamente orientados, sustentados por formação crítica e suporte institucional, de modo a impedir que o híbrido se converta em estratégia de contenção de custos.

Embora exista convergência em torno de noções como personalização, protagonismo discente e mediação docente complexa, a literatura consultada enfatiza três advertências: (1) o ensino híbrido requer profunda reconfiguração de tempos, espaços e estratégias, ancorada em intenções didáticas explícitas e acompanhamento sistemático; (2) a carência de políticas públicas de infraestrutura e inclusão digital tende a agravar exclusões históricas; e (3) a modalidade só se realiza enquanto inovação quando questiona concepções arraigadas de conhecimento e aprendizagem, distanciando-se tanto do fetichismo tecnológico quanto da perpetuação de práticas transmissivas. Assim, o ensino híbrido permanece simultaneamente promessa e tensão: potência de democratizar e diversificar experiências formativas, mas também risco de legitimar hierarquias preexistentes caso não seja orientado por intencionalidade pedagógica clara, investigação empírica rigorosa e compromisso com a justiça educacional.

3 UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

A disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física, ofertada no oitavo semestre da licenciatura, é ministrada em simultâneo com sua congênere Projeto Integrado de Estágio de Docência em Linguagens. Juntas, somam 60 horas de aulas presenciais obrigatórias e 60 horas de estágio supervisionado, distribuídas em quinze semanas, perfazendo um total de 120 horas. O estágio ocorre em escola escolhida pela(o) licencianda(o), respeitando as diretrizes da universidade.

Com o retorno presencial em março de 2022, buscou-se integrar aprendizagens do ensino remoto emergencial a princípios do ensino híbrido. Para isso, o docente responsável pelas duas disciplinas passou a disponibilizar no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) os programas, videoaulas e bibliografia. Esse repositório, alinhado às políticas de ciência aberta e extensão universitária, amplia o alcance dos saberes produzidos na universidade e abordados no curso de licenciatura.

Além das videoaulas hospedadas no canal do YouTube *Educação Física Cultural*¹, o GPEF oferece um acervo de dissertações, teses, artigos e, sobretudo, relatos de experiência sobre o currículo cultural da Educação Física. Esses materiais servem como fonte permanente de consulta para a comunidade acadêmica e profissional, consolidando o uso de recursos digitais livres como estratégia de democratização do conhecimento sem comprometer o rigor científico.

O planejamento de ambas as disciplinas organiza objetivos, situações didáticas, instrumentos e critérios de avaliação, evitando a fixação prévia de "conteúdos" estanques. As atividades combinam

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@GPEFFEUSP>. Acesso em: 28 jun. 2025.

leitura de textos, assistência a videoaulas, análise de situações do estágio e exercícios que mobilizam conceitos estudados, sempre seguidos de debates coletivos.

Em Fundamentos Teórico-Metodológicos², aprofunda-se o estudo do currículo cultural da Educação Física, focalizando processos de tematização, problematização, desconstrução e planejamento; seus princípios ético-políticos (reconhecimento das culturas corporais da comunidade, justiça curricular, descolonização, rejeição ao daltonismo cultural e valorização da enunciação discente) (Neira, 2006; Bonetto; Neira, 2019); e as situações didáticas (mapeamento, vivências, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação). Já o Projeto Integrado de Estágio³ articula a docência na Educação Básica ao referencial teórico, permitindo que os saberes sejam continuamente revisitados e ressignificados (Oliveira Júnior, 2017).

A disciplina de Fundamentos dedica atenção especial aos relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física publicados pelo GPEF. Neira (2017) explica que esses documentos registram motivações, objetivos, atividades, respostas discentes, instrumentos de avaliação e resultados, oferecendo um panorama rico das trajetórias pedagógicas de profissionais que implementam o currículo cultural. Ao estudá-los, as(os) licenciandas(os) entram em contato com concepções, valores e inquietações do trabalho docente, rompendo com visões idealizadas frequentemente difundidas por narrativas midiáticas ou pesquisas distantes do cotidiano escolar.

Após a leitura da bibliografia indicada e o acompanhamento das videoaulas (atividades realizadas em ambiente extra-classe), em sala de aula, as(os) estudantes desenvolvem análises de relatos de experiência, individuais ou em grupo, discutindo a epistemologia, didática, processos de tematização, princípios ético-políticos do currículo cultural e conteúdos colocados em circulação. Ao final, apresentam sínteses orais e escritas, fundamentando suas posições em argumentos conceituais. O objetivo não é buscar respostas “corretas”, mas estimular o pensamento crítico, a superação do senso comum e a consolidação de uma postura investigativa diante do ensino.

Essa prática favorece a construção coletiva de saberes, aproxima teoria e prática e contribui para a formação de professoras(es) sensíveis à complexidade do ensino de Educação Física, reconhecendo suas dimensões culturais, políticas e éticas. Ao socializar experiências e inquietações presentes nos relatos, a disciplina rompe o isolamento profissional, incentiva o compartilhamento de práticas e amplia horizontes de participação, reconhecimento e valorização dos saberes produzidos nas escolas (Borges, 2019).

As respostas às atividades são registradas semanalmente em fichas, lidas, comentadas e devolvidas na aula seguinte, permitindo acompanhar o desenvolvimento das compreensões discente e ajustar o percurso formativo. O programa on-line e a gravação das videoaulas com antecedência mínima possibilitam replanejamento constante, garantindo flexibilidade e atualização permanente do trabalho pedagógico.

² Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2024/07/08/edm0348-fundamentos-teorico-metodologicos-do-ensino-de-educacao-fisica-2024/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

³ Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2024/07/08/edm0350-projeto-integrado-de-estagio-de-docencia-em-linguagens-2024/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

As avaliações finais incluem: na disciplina Projeto Integrado de Estágio, a elaboração de um relato de experiência (em formato escrito ou em vídeo) a partir do estágio realizado com professoras(es) que adotam o currículo cultural da Educação Física; e, na disciplina Fundamentos, a análise crítica de um relato indicado, relacionando-o ao referencial epistemológico e metodológico do currículo cultural.

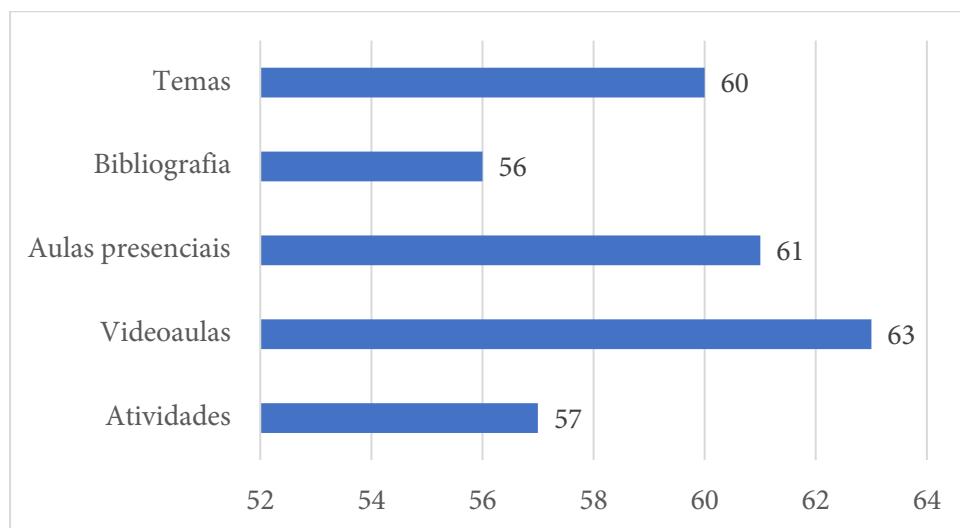
Os critérios de avaliação, disponíveis no site da disciplina, contemplam: identificação dos referenciais teóricos do(a) autor(a) do relato; mobilização de argumentos conceituais para justificar posicionamentos; explicitação dos princípios ético-políticos que agenciam o(a) professor(a) na escolha do tema e no planejamento da tematização; análise das situações didáticas desenvolvidas; e indicação dos saberes acessados pelas(os) estudantes ao longo do processo, sempre sustentados por argumentação conceitual.

4 AS OPINIÕES DAS(OS) LICENCIANDOS(AS)

Para reunir as opiniões das(os) licenciandas(os), elaborou-se um formulário online na plataforma *Google Forms*, encaminhado às(aos) 81 estudantes que concluíram as disciplinas em dezembro de 2024. A participação foi voluntária. O instrumento continha uma questão de múltipla escolha, com possibilidade de assinalar mais de uma opção: “*Com base na sua experiência, quais elementos da disciplina você manteria numa próxima oferta?*”, e uma questão aberta: “*Caso deseje, apresente suas sugestões para o aprimoramento da disciplina.*”

Foram coletadas 69 respostas individuais, garantindo o anonimato das(os) participantes, posteriormente compiladas para análise qualitativa e quantitativa. O objetivo central foi identificar os aspectos das disciplinas considerados mais relevantes para manutenção em futuras ofertas e reunir contribuições para o aperfeiçoamento de sua organização didático-pedagógica nas ofertas vindouras.

Gráfico 1 – Quantidade de respostas por elemento da disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise evidencia um consenso quase unânime entre as(os) estudantes quanto aos elementos que consideram fundamentais para manutenção em futuras edições das disciplinas. A maioria destaca que as atividades programadas, aulas presenciais, bibliografia, temas abordados e videoaulas constituem a espinha dorsal do curso e são percebidos como recursos essenciais para a aprendizagem.

Essa percepção revela que, para o grupo, a estrutura atual oferece equilíbrio entre organização do temário, acesso a materiais de qualidade e flexibilidade do formato híbrido, o que facilita o acompanhamento do curso, sobretudo diante das demandas de trabalho, estágios e outros compromissos acadêmicos.

(01) Resposta 1: A disciplina foi incrível, as videoaulas foram de extrema importância para compreender os conceitos, agradeço pelo semestre.

(02) Resposta 2: O formato da plataforma é muito fácil de acessar em todas as propostas (relatos, vídeos, bibliografia, gravações de aulas...). A bibliografia é incrível, inclusive. Recebemos e-mail com lembretes de postagens de videoaulas, inclusive. Acho importante pontuar essa organização por parte dos professores. No mais, gostaria de agradecer os conhecimentos compartilhados e as reflexões despertadas.

A recorrência de menções positivas ao conjunto de atividades e recursos demonstra que as disciplinas têm garantido coerência didática e articulação entre teoria e prática, pelo menos do ponto de vista do acesso aos conhecimentos relacionados ao currículo cultural da Educação Física. Entretanto, em paralelo às avaliações quantitativas, os comentários qualitativos apontam o desejo de ampliação de espaços de interação horizontal e de aprofundamento do debate crítico, sinalizando que a aprovação do formato atual não elimina a necessidade de avanços em aspectos dialógicos e colaborativos.

(03) Resposta 3: Compreendo que pelo número de pessoas nas aulas ficava difícil a participação por meios de comentários orais, isso fez falta, ouvir a galera, ouvir suas dúvidas e argumentos⁴.

(04) Resposta 4: A possibilidade de aulas mais dialogadas, em que os(as) estudantes tenham a oportunidade de trazer suas experiências e trocar mais!

(05) Resposta 5: Gostaria de reforçar que a metodologia utilizada foi muito profícua. Poder escutar as videoaulas com antecedência à aula presencial e ter acesso à bibliografia já no início do semestre, ajudou demais no entendimento dos conteúdos abordados.

⁴ Fragmentos das sugestões dos estudantes inseridas no formulário online.

As respostas revelam um panorama amplamente positivo em relação à proposta, à organização e à condução do curso, ao mesmo tempo em que destacam demandas importantes de aperfeiçoamento. De modo geral, há expressões de satisfação e gratidão pela oportunidade de cursar uma disciplina considerada necessária, atual e formativa.

(06) Resposta 6: Excelente a proposta da disciplina. Muito agradecido pela oportunidade em conhecer outros olhares sobre a educação física escolar. Sigamos na construção e ressignificação das práticas corporais em diálogo com a cultura.

(07) Resposta 6: Eu achei a estrutura e o cronograma das aulas muito bem pensado e executado. O fato de termos atividades semanais faz com que o conteúdo seja melhor fixado, ainda mais tendo a oportunidade de revisitar a videoaula, o que ajuda muito, pois os conteúdos nos vídeos são "mastigados".

(08) Resposta 8: Primeiramente quero reforçar que foi um prazer poder cursar a disciplina. Confesso que a bibliografia do curso é espetacular e relendo alguns textos, pude ter um entendimento ainda melhor sobre questões que tive dúvidas sobre o currículo cultural.

Muitos(as) estudantes ressaltam o prazer de aprender com professores experientes, a riqueza da bibliografia, a clareza didática e a pertinência do conteúdo abordado. Os docentes foram elogiados por suas explicações, domínio teórico, compromisso com a disciplina e capacidade de estimular reflexões relevantes para a prática pedagógica.

(09) Resposta 9: Entendo que ter a oportunidade de cursar uma disciplina com professores que inspiram a trajetória formativa é algo emblemático, isso justifica o número de pessoas nas aulas.

(10) Resposta 10: Os professores são didaticamente claros e coesos, diretos e divertidos. As aulas são objetivas, despertam reflexões necessárias e atravessam temas importantíssimos para a formação docente.

(11) Resposta 11: A disciplina vem se fazendo cada vez mais qualificada e em diálogo com as demandas da sociedade. Aproveito para agradecer toda dedicação dos docentes e fortalecer a importância dessa disciplina para os estudantes. Não tinha contato com o currículo cultural. Tive um ótimo e qualificado pontapé inicial, acerca de suas proposições. Muito obrigado mesmo!

Paralelamente, diversas opiniões apontam limitações e sugerem caminhos de aprimoramento. Um ponto frequente é o desejo de maior espaço para participação ativa durante as aulas. Embora a discussão das atividades tenha possibilitado certa interação, muitas vezes o tempo dedicado foi considerado insuficiente para a sistematização de determinadas questões. Foram sugeridas a criação de fóruns de discussão, a divisão de turmas em grupos menores e a ampliação de espaços de troca direta entre estudantes e professores.

Outro tema recorrente é a sobrecarga de leitura: parte das(os) estudantes considera o volume de textos elevado, o que, somado à rotina intensa, tornou o acompanhamento desafiador. Por outro lado, há quem destaque que o acesso antecipado ao material e às videoaulas contribuiu para o entendimento dos temas e a organização pessoal.

(12) Resposta 12: Com atividades programadas em todas as aulas, cria-se uma prioridade de leitura. No dia em que o senhor pontuou que houve baixo acesso na videoaula tivemos avaliação da outra disciplina, o que significa que, naquela semana, a turma priorizou as leituras da outra matéria. A atividade programada no início da aula encurtava ainda mais a aula, deixá-la para o final da aula foi uma boa estratégia.

Algumas falas também apontam a necessidade de articular mais claramente a teoria estudada com práticas pedagógicas concretas. Para parte das(os) estudantes, há dificuldade em transpor os conceitos para o cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à avaliação, ao planejamento e à abordagem de questões de gênero, raça, classe e deficiência. Sugerem, por isso, que tais dimensões sejam abordadas em aulas específicas, fortalecendo o elo entre teoria e prática.

Outras sugestões incluem a oferta de uma segunda parte da disciplina, voltada a experimentações e ao aprofundamento de temas, e a ampliação do limite de laudas em atividades escritas, para permitir maior desenvolvimento argumentativo. Também há pedidos para aumento do tempo de encontros presenciais, favorecendo a orientação dos estágios.

(13) Resposta 13: Queridos professores, fiquei muito satisfeita com todo o curso, gostei demais dos encontros e senti que aprendi muito. Mas se fosse para sugerir uma alteração: eu diria que seria muito interessante espaços de diálogo e mais trocas sobre os estágios. E também acredito que a atenção que vocês deram a todos os questionamentos/comentários fizeram toda a diferença.

Apesar das críticas e sugestões, prevalece o reconhecimento do valor da disciplina para a formação docente, em especial no estímulo ao pensamento crítico e na análise da tematização das práticas corporais sob a perspectiva do currículo cultural. Nos termos anunciados por Neira (2007, 2010), a disciplina é vista como espaço de partilha de saberes, socialização de experiências e debate de temas que atravessam o cotidiano escolar, a formação de identidades e as disputas de sentido em torno da cultura corporal.

(14) Resposta 14: Acredito que trabalhar com os relatos de prática durante as aulas articulando com o que está sendo falado pode ser interessante para aqueles/as que nunca tiveram contato com o currículo cultural.

Por fim, destaca-se o sentimento coletivo de que, apesar das limitações do formato híbrido e do tamanho da turma, a disciplina manteve qualidade, rigor acadêmico e compromisso ético-político com a formação crítica de professores(as), fortalecendo a importância de sua continuidade.

(15) Resposta 15: Gostaria de pontuar apenas que essa foi uma disciplina muito desafiadora, pois, no final do curso, nos mostra uma perspectiva totalmente nova (com novos conceitos, novo modo de olhar para a educação e para a sociedade mesmo). Estamos tão imersas, ao longo de todo o percurso, em uma perspectiva moderna, que não somos apresentadas a outras possibilidades (como a perspectiva pós-moderna).

(16) Resposta 16: Eu sugiro que o envio do e-mail com a videoaula e bibliografia seja feito na sexta-feira, ou no sábado de manhã. Pois, assim, permite uma melhor organização da rotina do estudante, ao menos no meu caso. Mas este é um pequeno detalhe embasado em uma opinião completamente pessoal e, de modo geral, a disciplina foi incrível e transformou meu olhar para o nosso fazer docente na escola.

Em síntese, o resultado da consulta confirma que a disciplina, na configuração de 2024, cumpre com êxito seu papel de organizar o percurso formativo, oferecer base teórica consistente e disponibilizar materiais de apoio adequados. Ao mesmo tempo, evidencia que o próximo passo do aprimoramento deve envolver a criação de espaços que potencializem a participação efetiva das(os) estudantes e reforcem a construção coletiva de saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas evidenciam que o formato híbrido foi valorizado pelas(os) estudantes, que reconhecem seu potencial para ampliar o acesso, diversificar recursos e articular teoria e prática. Ao mesmo tempo, as sugestões reforçam a necessidade de fortalecer os espaços de interação dialógica, aspecto que o ensino híbrido, em suas múltiplas possibilidades, pode intensificar de modo relevante.

A experiência sintetizada não deve ser interpretada como um modelo, percurso linear ou isento de contradições. Ao contrário, a implementação do híbrido impacta profundamente a formação, tanto dos docentes das disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos e Projeto Integrado de Estágio em Educação Física, quanto das(os) estudantes que se preparam para a docência.

Articulando recursos digitais e presenciais, o ensino híbrido amplia a flexibilidade e personaliza o percurso formativo, aproximando futuras(os) professoras(es) de linguagens e ferramentas próprias dos chamados nativos digitais. Contudo, essa expansão também tensiona a prática docente, ao exigir adaptações constantes nas estratégias de mediação, criando a necessidade de sensibilidade para sustentar espaços de diálogo efetivo e reflexão crítica, sobretudo em turmas numerosas.

Muito se discute, atualmente, sobre metodologias ativas no ensino superior. Nesse contexto, destacam-se as atividades propostas durante os encontros, que na maior parte desafiam as(os) estudantes a mobilizar argumentos conceituais oriundos de fontes digitais e midiáticas, possibilitando o contato com produções científicas e pedagógicas da academia e da escola. Ao mesmo tempo, o acompanhamento de professores(as) em atuação na Educação Básica permite a aproximação de experiências que buscam romper com o convencional, construindo o que Neira (2021), inspirado em Sandra Corazza, denomina *artistagem* do currículo cultural da Educação Física.

Nesse processo, surgem questionamentos, tensões e resistências. Muitas(os) estudantes, durante os estágios ou análise dos relatos de experiência, ao se depararem com tematizações de práticas corporais distantes das modalidades tradicionais euro-estadunidenses, expressam desconforto, questionando o sentido e a pertinência de tais escolhas. Essas resistências não são ignoradas: são trazidas ao debate, discutindo as razões pelas quais certos temas são considerados legítimos e outros não, interrogando pressupostos normativos e reafirmando o compromisso com uma Educação Física atenta aos desafios contemporâneos, sustentada em valores democráticos e solidários.

Ao longo do semestre, atividades de registro escrito e em vídeo incentivaram as(os) estudantes a analisarem não apenas as experiências de outras(os), mas também suas próprias trajetórias. Progressivamente, percebem que as dificuldades, tensões e imprevistos do estágio não são exceções, mas parte constitutiva do fazer docente. A escrita e a leitura de experiências se tornam, assim, dispositivos formativos que fomentam a autorreflexão crítica e o deslocamento de idealizações sobre o ensino.

Essa perspectiva adquire mais densidade no contexto do ensino híbrido, onde a combinação de momentos assíncronos (videoaulas, leituras, registros) e síncronos (debates, análises coletivas) amplia o repertório, democratiza o acesso a conhecimentos e intensifica a circulação de saberes. Entretanto, reafirmamos: tal formato demanda reconfigurações permanentes na prática docente, para que a participação discente não se limite a um consumo passivo de conteúdos digitais, mas se traduza em diálogos substantivos e construção coletiva do conhecimento.

Por fim, trabalhar com relatos, em meio a estratégias híbridas de ensino, é, ao mesmo tempo, um projeto de formação inicial e uma proposta metodológica que aproxima universidade e escola, conectando estudantes a professoras(es) engajadas(os) com uma educação crítica e inclusiva. Documentar e, mais que isso, analisar essa experiência é também afirmar a importância de práticas formativas que rompem com a tradição conservadora, provocam deslocamentos e contribuem para uma Educação Física sintonizada com as questões do presente e com as possibilidades de construção de um futuro mais democrático e solidário.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Cara Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; PRIETO, Rosângela Gavioli; OLIVEIRA, Rosenilton; SANTOS, V. M. Ensino (Superior) remoto emergencial: questões éticas. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED (Org.). Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 02. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 102-209.
- AQUINO, Marysol Badures Lima de; SCHIMIGUEL, Juliano. Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre o ensino híbrido no ensino superior. *Revista Educação & Linguagem* (Anchieta), v. 14, n. 14, p. –, jul. 2023. <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/2074>.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculum da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/33532>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BORGES, Clayton César de Oliveira. Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/2022, de 5 de julho de 2022. Estabelece as Diretrizes Nacionais Gerais para o ensino e a aprendizagem híbrida (por competências) no Ensino Superior, mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Publicado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado pelo Ministério da Educação.
- BRIGADO, Salete de Almeida; GIMENES, Fernanda Furtado; SCHNEIDER, Célia; PINTO, Vanderlei Porto. Ensino híbrido: combinando o melhor do presencial e do online. *Missionaria*, Santo Ângelo, v. 27, n. 3, p. 47-56, jun. 2025. Disponível em: <https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missionera/article/view/82/72>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- CHRISTENSEN, Clayton Magleby; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino. Revisitando o ensino híbrido: desafios, reflexões e potencialidades pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/MpL39gY7SGV8PL44sfMXTpM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 28 jun. 2025.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. Ensino híbrido de Música na universidade: inovação ou mais do mesmo? In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, ano 2023, Ouro Preto, MG. Anais[...]. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1435/public/1435-6739-1-PB.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1294>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. *Motriz. Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180,

jul./set. 2007. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 28 jun. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface*, Botucatu, v.14, n.35, p.783-95, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. *Textos FCC*, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5552>. Acesso em: 28 jun. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) *Ensino de educação física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_56.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

NOGUEIRA, Katiuscia Akemi Nasu; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Ensino híbrido no contexto da expansão do ensino superior brasileiro. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 11, n. 27, p. 122-134, 28 jun. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/20152>. Acesso em: 28 jun. 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes; LEITE, Alessandra Plácido Lima; BUARQUE, David Costa. Avaliação da motivação estudantil diante do ensino híbrido e ensino remoto emergencial no curso de medicina. *Caderno Pedagógico*, [S. l.], v. 22, n. 5, p. e14529, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14529>. Acesso em: 28 jun. 2025.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Recebido em: 3 de julho de 2025.

Aprovado em: 23 de agosto de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13879>

ⁱ Marcos Garcia Neira. Livre-Docente em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2011), Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP), integrante do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF-FEUSP). São Paulo, SP, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

E-mail: mgneira@usp.br

GINÁSTICA BRINCANTE: uma formação continuada para professores da Educação Infantil¹

BRINCANTE GYMNASTICS:
a continuing education proposal for early childhood education teachers

Eduarda Vesfal Dutra ⁱ

Silvia Teixeira de Pinho ⁱⁱ

Andrize Ramires Costa ⁱⁱⁱ

RESUMO: Este artigo, é fruto de uma dissertação de mestrado, que objetivou descrever o processo formativo de uma proposta de Formação Continuada voltada a professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da rede municipal de Pelotas/RS. A investigação foi conduzida por meio da pesquisa-ação qualitativa, estruturada em encontros formativos com vivências corporais, discussões teóricas e momentos de reflexão coletiva. Os resultados evidenciam que os docentes ampliaram sua compreensão sobre o brincar e incorporaram estratégias lúdicas ao ensino da Ginástica. Conclui-se que a proposta favoreceu práticas mais criativas, sensíveis ao universo infantil e alinhadas às demandas da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação continuada. Ginástica brincante. Educação Infantil. Educação Física.

ABSTRACT:

Abstract. This article is the result of a master's dissertation that aimed to describe the formative process of a Continuing Education proposal directed at Physical Education teachers working in Early Childhood Education in the

¹ Este artigo é resultado de uma Dissertação de Mestrado intitulada Ginástica Brincante: Uma proposta de Formação Continuada para professores e professoras da Educação Infantil, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de autoria de Eduarda Vesfal Dutra, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Andrize Ramires Costa.

municipal network of Pelotas/RS. The investigation was conducted through qualitative action research, structured in formative meetings with bodily experiences, theoretical discussions, and moments of collective reflection. The results show that teachers expanded their understanding of play and incorporated playful strategies into the teaching of gymnastics. It is concluded that the proposal fostered more creative practices, sensitive to the children's universe and aligned with the demands of Early Childhood Education.

Keywords: Continuing education. Playful gymnastics. Early childhood education. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que organizou, desenvolveu e analisou uma proposta de Formação Continuada destinada a professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, na rede municipal da cidade de Pelotas/RS. Nesta pesquisa, optamos por descrever por intermédio de uma pesquisa-ação o processo formativo da Formação Continuada intitulada: 'Prof, vamos brincar de Ginástica?', bem como a metodologia didático-pedagógica que a sustentou.

Ao propor uma Formação Continuada voltada à Educação Infantil, é imprescindível compreender que a dinâmica curricular desta etapa não se organiza de forma disciplinar (Brasil, 2018), tampouco se orienta exclusivamente pela transmissão de conteúdos específicos, como comumente ocorre nas demais etapas da Educação Básica. Desse modo, pensar na construção de uma perspectiva didático-pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil implica reconhecer que esse componente curricular, enquanto prática cultural, só se justifica quando alinhado aos princípios educativos que norteiam essa etapa e articulado às demais práticas pedagógicas da instituição (Mello *et al.*, 2020).

Nesse sentido, ao refletirmos sobre uma Educação Física voltada à Educação Infantil, nos pautamos no conceito de Kunz (2018) que considera que as práticas não se baseiam unicamente na execução de exercícios físicos sob comando, voltadas ao desempenho físico, cognitivo ou motor de maneira isolada e dissociada da subjetividade das crianças. Almeja-se, portanto, fomentar práticas corporais pautadas na perspectiva do Se-Movimentar humano, que valoriza a autonomia criativa e autorregulativa² do ser (Kunz, 2018; Costa *et al.*, 2020), assim como os aspectos socioculturais que atravessam as vivências infantis nesse contexto educacional.

Para tanto, ao propor a Ginástica no contexto da Educação Infantil, é fundamental compreender que o processo de ensino-aprendizagem com crianças pequenas exige práticas que

² A Ginástica, como prática corporal autorregulativa, pode ser uma possibilidade pedagógica para uma Educação Física centrada no sujeito. Nesse contexto, a palavra "autorregulativa" se refere à capacidade do sujeito de regular e controlar suas próprias ações e movimentos corporais, sem depender exclusivamente de comandos externos. Essa maneira de interpretar a Ginástica pode ajudar que as crianças participem das aulas com autonomia e criatividade (Costa *et al.*, 2020).

respeitem seus modos próprios de ser-estar no mundo. Nessa perspectiva, a prioridade não deve estar no ensino de técnicas ou na reprodução de movimentos padronizados, mas na criação de situações que favoreçam a exploração, a descoberta, a imaginação, a autonomia e a resolução de problemas, vinculados às suas experiências e ao mundo vivido por elas. A perspectiva do treinamento faz pouco sentido nessa fase, pois tende a inibir suas curiosidades, criatividade, autonomia e formas singulares de agir, limitando-as ao papel de meras reproduutoras de movimentos (Dutra; Boaventura; Costa, 2022).

Vale destacar que, o papel do professor neste contexto de transformação didático-pedagógica da Ginástica para as crianças pequenas, é crucial. É ele quem, a partir da escuta atenta e da observação cuidadosa, busca reconhecer as singularidades, as potências e também os desafios de cada criança, criando ambientes seguros que favoreçam a expressão criativa, a experimentação livre e o desenvolvimento. É imprescindível que o professor não apenas disponha de conhecimentos teórico-práticos, mas que também se coloque disponível afetivamente, construindo relações que sejam verdadeiramente significativas. Relações onde a criança seja valorizada e acolhida, sendo reconhecida tal como é, sem a intenção de moldá-la a padrões, respeitando seus tempos e espaços, suas culturas, e seu livre Brincar e Se-movimentar (Costa, 2017).

Considerando esses desafios e potencialidades, a Formação Continuada emerge como um espaço essencial para fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, promover a troca de saberes entre os pares e fortalecer o papel do professor como sujeito ativo no processo educativo. Mais do que repassar conteúdos, a formação deve possibilitar experiências significativas, enraizadas no cotidiano das instituições, que contribuam para ressignificar os sentidos da Educação Física na Educação Infantil e para ampliar as possibilidades de atuação docente a partir de perspectivas mais sensíveis, lúdicas e inclusivas.

É nesse sentido que se insere a proposta deste artigo: descrever o processo, a organização e a metodologia de uma Formação Continuada com professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, orientado pela perspectiva do Brincar e Se-Movimentar, a qual sustenta a prática desenvolvida nesta formação – uma Ginástica Brincante.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

De natureza qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, esta investigação lançou mão do diário de campo como um instrumento sensível de registro e reflexão sobre todo o percurso da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’. Esse diário de campo acompanhou de forma viva e contínua cada etapa do processo formativo, acolhendo as observações, percepções, sentimentos e reflexões da pesquisadora frente às interações, às construções coletivas e aos movimentos que foram se desenhando ao longo dos encontros. Mais do que um simples registro, o diário de campo configurou-se como um espaço de escrita que permitiu olhar, escutar e ressignificar as experiências vividas, tanto pela pesquisadora quanto pelos professores participantes (Falkembach, 1987).

A Formação Continuada em uma Ginástica Brincante, intitulada “Prof, vamos brincar de Ginástica?”, teve como base metodológica a perspectiva de movimento humano Brincar e Se-Movimentar, a qual implica uma forma de interpretar o mundo pelo agir e estabelecer relações, interação e comunicação com este por meio de experiências corporais espontâneas — sem, contudo, incorrer em um espontaneísmo descompromissado (Costa; Kunz, 2013). Pautada nessa perspectiva, a Ginástica Brincante – enquanto uma possibilidade didático-pedagógica de ensino e aprendizagem das práticas gímnica para e com as crianças pequenas (Dutra; Boaventura; Costa, 2022), propõe que as experiências de movimentação pela Ginástica estejam orientadas pelos campos da imaginação, do prazer, da ludicidade e da autonomia, respeitando o tempo, o espaço e a liberdade expressiva da criança em seus processos criativos. Busca-se, assim, promover novas formas de vivência das manifestações gímnica, concebendo uma Ginástica que dialogue com o mundo e os significados próprios das crianças pequenas.

A Formação Continuada, foi realizada nas dependências da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ocorreu em 3 encontros com duração de 4 horas cada, e contou com a participação de 10 professores de Educação Física da Rede Municipal de Pelotas/RS, atuantes na Educação Infantil (creche e pré-escolar).

Teve como objetivo, fornecer subsídios didáticos-pedagógicos para que os professores pudessem desenvolver suas aulas de Educação Física de forma mais alinhada aos preceitos educativos da Educação Infantil, cujo foco foi o ensino e a aprendizagem dos conteúdos gímnico a partir da perspectiva do Brincar e Se-movimentar (Kunz, 2018). Durante o processo de formação, foram realizadas interações que permitiram identificar e dialogar sobre os conhecimentos, experiências e percepções dos professores em relação às práticas gímnica, bem como os principais desafios enfrentados ao desenvolver essa abordagem com as crianças pequenas.

Os conteúdos ministrados abrangeram diversos tópicos, incluindo a compreensão do Ser criança; a perspectiva da teoria do Brincar e Se-movimentar; as possibilidades didático-pedagógicas que compõem a prática da Ginástica Brincante; as formas de aplicação na escola; confecção de materiais; composições coreográficas; autonomia e interações sociais.

Atendendo aos princípios éticos, este estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, sendo aprovado sob o parecer nº 26986719.0.0000.5313. Todos os colaboradores foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, após serem devidamente informados sobre seus objetivos, procedimentos e implicações. A adesão ao estudo se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em um processo pautado pela escuta, pelo diálogo e pelo respeito à autonomia dos colaboradores.

3 PROF, VAMOS BRINCAR DE GINÁSTICA? O DESENROLAR DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA:

No primeiro encontro da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’, realizamos uma reunião em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Pelotas/RS, este encontro contou com a participação de 26 professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. O objetivo deste momento inicial foi apresentar a proposta da Formação Continuada aos professores com intuito de convidá-los a participarem deste processo formativo. Sendo assim, durante a reunião, a proposta formativa e os objetivos da pesquisa foram expostos de forma didática, juntamente com os aspectos logísticos do processo, como a organização dos encontros, a temática abordada, a programação dos conteúdos e as informações sobre certificação.

Imagen 1: Reunião de apresentação e convite aos professores de Educação Física para a Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Após esse momento inicial, foi explicado aos professores os procedimentos para a inscrição na Formação Continuada. Como estratégia de comunicação, foi criado um grupo no *WhatsApp*, com o intuito de facilitar a comunicação entre pesquisadora e participantes, compartilhando informações relevantes ao longo do percurso formativo, garantindo um canal de diálogo e acompanhamento contínuo da formação.

O grupo de *WhatsApp* da formação desempenhou um papel central na mediação da comunicação entre a pesquisadora e os professores participantes. Por meio desse espaço, foram compartilhadas todas as informações necessárias para o desenvolvimento do processo formativo. Com o intuito de tornar o acesso à inscrição facilitado, foi disponibilizado, diretamente no grupo, um formulário no *Google Forms*. Esse instrumento coletou dados de identificação dos participantes, além de abrir espaço para que indicassem os dias e horários mais adequados para a realização dos encontros da Formação Continuada.

Garantir a flexibilidade aos professores para escolhas dos dias de encontros da Formação Continuada demonstra sensibilidade com às demandas destes, levando em consideração as exigências pedagógicas e as sobrecargas de trabalho (Machado; Santos; Silva, 2020) que frequentemente dificultam a participação em processos de Formação Continuada.

A partir das escolhas realizadas pelos professores quanto aos dias dos encontros, deu-se início ao desenvolvimento teórico-prático da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’. Nossa segundo encontro aconteceu em uma manhã de sábado, marcada não apenas pela presença dos docentes, mas também pela oportunidade de conhecerem os espaços da ESEF/UFPel, fortalecendo vínculos com o ambiente universitário. Este encontro foi organizado em dois blocos, articulando momentos de reflexão teórica e de vivências práticas. No primeiro bloco, as discussões foram centradas na abordagem teórica da formação, aprofundando reflexões sobre a compreensão da criança a partir dos estudos da Educação Física, em diálogo com as contribuições da Sociologia da infância (Sarmento, 2013), além da apresentação da perspectiva teórica do Brincar e Se-Movimentar (Kunz, 2018).

Na sequência, foram abordadas questões relacionadas à Ginástica Brincante, compreendida como uma proposta didático-pedagógica para o ensino e a aprendizagem das práticas gímnicas com crianças pequenas, bem como suas possibilidades no contexto da Educação Infantil (Dutra; Boaventura; Costa, 2022). Nesse momento, a discussão foi intencionalmente ampliada, e o grupo foi convidado a pensar coletivamente sobre como seria possível desenvolver uma Ginástica mais alinhada aos preceitos educativos indicados para Educação Infantil e próxima ao mundo de vida das crianças. Esse movimento, além de promover maior aproximação entre os participantes e de favorecer a construção de um ambiente formativo mais acolhedor, também possibilitou a partilha de experiências, histórias e práticas desenvolvidas em suas turmas.

É importante destacar, que alguns docentes relataram não se sentirem preparados para atuar com crianças pequenas. Muitos deles vinham de experiências anteriores com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e, devido a uma reformulação curricular promovida no município, passaram a atuar com faixas etárias menores, incluindo bebês (Pelotas, 2015). Essa transição gerou inseguranças e revelou uma dificuldade concreta em lidar com as especificidades da Educação Infantil. Apesar disso, percebeu-se um movimento significativo de abertura e interesse em compreender esse novo contexto. Diversos professores reforçaram durante a formação, a carência de formações voltadas especificamente à Educação Física na Educação Infantil, o que evidencia a necessidade de iniciativas formativas nesse campo.

Percebe-se que o trabalho com crianças pequenas ainda não ocupa lugar de centralidade nos currículos de formação inicial em Educação Física. Já que grande parte dessa formação permanece ancorada em referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor (Martins; Tostes; Mello, 2018), cujas propostas, muitas vezes, se distanciam das diretrizes pedagógicas e legais que orientam a Educação Infantil (Mello *et al.*, 2020). Essa distância também se revela nas discussões com os professores participantes, que compartilham trajetórias formativas marcadas por uma lógica esportivizada, centrada na técnica, na prática e no “exercitar-se para...”, como bem apontam González e Fensterseifer (2010, p. 12). Uma lógica que, ao longo do tempo, foi pouco sensível às infâncias, às suas linguagens, aos seus modos de ser, suas culturas e seu livre Brincar e Se-movimentar no mundo.

Essa herança formativa tem se constituído como um elemento tensionador quando se trata de refletir sobre a infância e, especialmente, sobre a atuação com crianças pequenas. Durante o encontro, surgiram questionamentos relacionados à busca por ‘exercícios prontos’ para aplicar na escola, o que evidencia uma expectativa por prescrições, muitas vezes distantes das práticas pedagógicas previstas

para a Educação Infantil. Esse tensionamento entre o fazer técnico e a necessidade de refletir sobre uma prática mais sensível e contextualizada conduziu a discussão para a importância do papel do professor como mediador das experiências de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de bebês e crianças pequenas.

Após o primeiro bloco do encontro, aconteceu um momento de *coffee break*, que se revelou como um espaço potente de trocas e discussões. Durante esse intervalo, os professores, juntamente com a pesquisadora, engajaram-se em conversas informais, mas extremamente significativas, compartilhando experiências, desafios e reflexões sobre suas práticas. Muitas discussões que haviam sido iniciadas no primeiro bloco se prolongaram nesse espaço, fortalecendo ainda mais os vínculos entre os participantes.

Santos, Montiel e Afonso (2021) destacam que as Formações Continuadas cumprem um papel essencial ao favorecer o compartilhamento de experiências entre professores, promovendo a qualificação das práticas pedagógicas e incentivando a reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, esse tempo de convivência se configurou como uma extensão da formação, em que os saberes docentes foram mobilizados de maneira mais livre, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e ampliando as possibilidades de aprendizagem entre pares.

Já o segundo bloco do encontro teve um foco mais prático, permitindo aos docentes estabelecer conexões entre as teorias apresentadas anteriormente e a realidade escolar. Dessa forma, o segundo bloco foi direcionado para a temática intitulada ‘conhecendo seu corpo’, considerando que a Educação Infantil é uma fase em que a criança a partir do seu corpo está se descobrindo a si mesma, ao outro e ao mundo ao seu redor (Costa, 2017; Kunz, 2014). Nesse contexto de ‘Ser brincante’, a brincadeira torna-se a maneira de interação da criança com o ambiente, explorando o mundo através do Brincar e do Se-movimentar de forma espontânea. Nessa etapa, o corpo da criança ganha destaque, pois é através dele que ela se comunica com o mundo, com os outros e consigo mesma. Desde muito cedo, mesmo antes de aprender a falar, a criança se expressa por meio de seu corpo brincante (Kunz, 2014).

A partir dessa perspectiva, o momento formativo foi estruturado com uma roda de conversa inicial seguida de vivências práticas, organizadas de acordo com as etapas da Educação Infantil: berçário, maternal e pré-escolar. As atividades propostas tinham como intenção instigar os professores a refletirem sobre como as crianças, em cada uma dessas fases, podem vivenciar experiências corporais significativas por meio da Ginástica Brincante. No caso específico do berçário — um espaço que acolhe os sujeitos mais pequenos da infância —, a proposta provocou questionamentos fundamentais, como: de que forma nós, professores de Educação Física, podemos favorecer a exploração do mundo por meio do brincar com essas crianças? Como introduzir a Ginástica Brincante em um contexto tão sensível, respeitando os tempos, gestos e formas de expressão dos bebês? Tais indagações, extraídas do roteiro de formação, foram essenciais para guiar os debates e construir sentidos compartilhados sobre as possibilidades da prática pedagógica na Educação Infantil.

A vivência e o diálogo estabelecido entre os professores de Educação Física e a pesquisadora possibilitou a construção coletiva de propostas de atividades que promoveram experiências corporais e a exploração do movimento, a partir da proposta didático-pedagógica da Ginástica Brincante. Esse processo formativo colaborativo resultou na elaboração de sugestões de práticas mais alinhadas às

especificidades de cada etapa da Educação Infantil. Na tabela 1, são apresentadas algumas dessas propostas e sequências de aulas, construídas conjuntamente e experienciadas pelos participantes durante a Formação Continuada.

Tabela 1: Propostas de atividades para cada etapa da Educação Infantil com a temática ‘conhecendo seu corpo’:

Etapa	Materiais	Descrição
Berçário	Tatame; Folhas; Penas; Areias; Pinha; Folha de papel; Fitas; entre outros.	<p>Atividade 1: No tatame, é possível posicionar a criança de barriga para cima, ou para baixo e disponibilizar uma variedade de objetos, incluindo elementos da natureza e do cotidiano, como folhas, penas, areia, água e outros (como fogo, desde que seguro). O intuito é proporcionar à criança uma experiência sensorial diversificada. Os objetos podem ser passados suavemente sobre suas mãos, pés e outras partes do corpo</p> <p>Atividade 2: Sentado confortavelmente no bebê conforto ou no carrinho, você pode oferecer uma variedade de objetos para que ele explore. Isso pode incluir uma bola pequena, uma bola de maior tamanho de leite, uma bolinha de papel, um balão, um pedaço de fita de cetim e até mesmo uma fita utilizada na ginástica adaptada. Permita que o bebê experimente esse universo de possibilidades, tocando, segurando e interagindo com os objetos</p>
Maternal	Lençol ou pedaço de tecido comprido.	<p>Atividade 1: Com um pedaço de pano vamos realizar atividades que se transformem em diversos objetos ou lugares: Barco Maluco, Ponte Balançando, Casa da Vovó, Cavalo pula-pula e a Cama fofinha.</p> <p>Atividade 2: Realizar uma atividade de deslocamento pela sala para que eles conheçam várias possibilidades de movimentação do seu corpo pelos espaços. Vamos colocar uma música ou cantar com eles uma cantiga que desenvolva vários movimentos de deslocamento</p>
Pré-escolar	Fita de cetim ou Fita de Ginástica.	<p>Atividade 1: Entregar uma fita de Ginástica e deixá-los livre pelo espaço se movimentando, para que possam ir experimentando. Após eles experimentarem bem, propor algumas atividades de movimentação com esses aparelhos.</p>

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

Cada atividade proposta foi discutida e construída de forma coletiva com os professores de Educação Física, refletindo sobre como poderiam ser implementadas no contexto de suas turmas na Educação Infantil. Foram levantadas questões relacionadas à pertinência das propostas, à sua viabilidade no cotidiano escolar e aos possíveis ajustes necessários para torná-las mais significativas,

sensíveis e adequadas às realidades das crianças. Além das discussões, todas as atividades foram vivenciadas pelos próprios docentes participantes durante o processo formativo, como ilustram as imagens apresentadas a seguir.

Imagen 2: Atividade do Pano Mágico transformando-se em uma casa em um dia de chuva:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Imagen 3: Atividade de Brincadeira com a Fita Mágica em deslocamento pela sala:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Após a construção e a vivência das atividades, realizou-se uma roda de conversa como momento conclusivo para o encerramento deste segundo encontro da Formação Continuada. Esse espaço foi destinado à escuta e à reflexão coletiva sobre como os professores se sentiram ao experimentar as propostas, suas percepções em relação às atividades construídas de forma

colaborativa e à viabilidade de desenvolver a Ginástica Brincante com crianças pequenas, a partir das possibilidades didático-pedagógicas discutidas. Como continuidade do processo, foi proposta uma tarefa aos participantes para o próximo encontro: trazer materiais de casa, para realizar a construção coletiva de um aparelho gímnicko.

Nosso terceiro encontro, também foi realizado em uma bela manhã de sábado. E seguindo a mesma lógica do encontro anterior, foi organizada em dois blocos. A estrutura e a organização desse encontro estão presentes na tabela 2, que apresenta a programação e a sequência das atividades desenvolvidas.

Tabela 2: Organização das atividades da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’ do terceiro encontro:

	Conteúdo	Descrição
Primeiro Bloco	Roda de Conversa	Realização de uma roda de conversa com os professores para dialogar sobre a formação continuada em um Ginástica Brincante;
	Confecção Material	Construção e apresentação das possibilidades de confeccionar materiais gímnicos de maneira adaptada;
Segundo Bloco	Fundamentos Ginásticos	Exploração dos fundamentos gímnicos a partir da Ginástica Brincantes (saltar, rolar, deslocamentos, equilíbrios, acrobacias, etc);
	Composição coreográfica	Construção de uma coreográfica a partir de temas norteadores do mundo da criança;
	Apresentação	Apresentação da composição coreográfica construída pelos docentes;
	Encerramento da Formação	Momento de encerramento da formação continuada em uma Ginástica Brincante.

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

O primeiro bloco do terceiro encontro, teve início com uma roda de conversa entre os professores colaboradores. Esse momento teve como objetivo compreender como se sentiram após o encontro anterior, se conseguiram experimentar, em suas aulas, as atividades propostas na formação, bem como identificar as principais dúvidas e desafios enfrentados nesse processo. Além disso, buscou-se aprofundar as percepções dos docentes sobre as crianças, especialmente no que se refere à compreensão do Ser Criança e à relação com o brincar. Esse primeiro momento configurou-se como um espaço potente de escuta, diálogo e troca de experiências, possibilitando que os participantes compartilhassem suas realidades, inquietações e reflexões.

Após a roda de conversa, deu-se início à atividade de construção de material gímnico, como já previsto. Foi criada em conjunto com os professores uma bola de meia gímnica, visando explorar as possibilidades didático-pedagógicas da Ginástica Brincante com as crianças da Educação Infantil. Cada professor confeccionou sua própria bola de meia, variando em tamanho, cor e peso. A imagem 4 ilustra um dos modelos de bola de meia construída pelos professores de Educação Física:

Imagen 4: Bola de meia construída por um dos professores de Educação Física participante da Formação Continuada em uma Ginástica Brincante:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Após todos os professores construírem suas bolas de meia, levantou-se a questão de como outras formas semelhantes de bolas poderiam ser criadas para trabalhar com crianças pequenas. Isso incentivou reflexões para que os professores pudessem buscar soluções baseadas em suas próprias experiências. Nesse sentido, surgiram sugestões como a criação de bolas menores ou até mesmo maiores; bolas usando os próprios pares de meias dos alunos, possibilitando a confecção conjunta com as crianças utilizando meias antigas e furadas que não são mais utilizadas por eles. Além disso, surgiu a ideia de personalizar as bolas, dando-lhes características como olhos, boca e nariz, o que pudesse proporcionar oportunidades de estímulo à imaginação e fantasia das crianças.

A confecção da bola de meia gímnica, assim como a construção de outros aparelhos durante a formação, foi inspirada nos conteúdos do canal do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica Infância, especialmente no projeto *online* ‘Brincando de Ginástica’ (Canal Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica Infância, 2020). Criado durante o período da pandemia de *Covid-19*, esse projeto surgiu como uma alternativa para levar a Ginástica até as crianças, mesmo à distância. Nele, são apresentadas propostas de criação de materiais gímnicos simples e acessíveis, ressignificando recursos e ampliando as possibilidades pedagógicas das práticas gímnicas. Assim, a formação dialogou com essa proposta ao incentivar os professores a explorarem materiais do cotidiano escolar e doméstico, estimulando a criatividade e o envolvimento das crianças na construção dos próprios aparelhos, como forma de aproximar ainda mais a Ginástica do universo infantil.

Em seguida, foram experimentadas pelos docentes atividades que pudessem ser realizadas com a bola de meia gímica. Além da exploração dessas atividades, também foram discutidos com os professores outros materiais da Ginástica que poderiam ser construídos para serem utilizados nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, incluindo a fita da Ginástica e a corda de sacola. Os passos para a confecção desses materiais foram disponibilizados aos docentes por meio de uma apostila didático-pedagógica contemplando todos os conteúdos e possibilidades desenvolvidas durante a Formação Continuada.

Momentos de trocas de experiências foram marcantes durante a Formação Continuada, já que o objetivo da formação não era fornecer atividades e conceitos prontos para serem aplicados e reproduzidos pelos professores, mas sim promover a construção coletiva de uma prática gímica próxima ao mundo da criança e aos preceitos educativos da Educação Infantil. Essa prática deveria emergir da colaboração entre os professores, possibilitando a reflexão crítica e a criação conjunta de propostas que fizessem sentido em seus contextos escolares. Tal perspectiva está em consonância com o que defendem Barbosa e Bernardi (2022), ao afirmarem que os processos formativos não devem estar dissociados das práticas pedagógicas cotidianas.

Por conseguinte, o segundo bloco do terceiro encontro foi cuidadosamente organizado para explorar, junto aos professores, atividades que se relacionam com os fundamentos da Ginástica (saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar) conforme definido por Nunomura (2024). O objetivo era abordar esses fundamentos de forma a incorporar as possibilidades didático-pedagógicas da Ginástica Brincante. As atividades ressignificadas dos fundamentos gímnicos abordadas receberam o nome de: ‘Aula de Imaginação e Fantasia’. A tabela 3 apresenta algumas das atividades que foram realizadas pelos professores neste momento da formação.

Tabela 3: Fundamentos Gímnicos desenvolvidos na “Aula Imaginação e Fantasia” com os professores de Educação Física:

Fundamentos	Atividade	Descrição
Deslocamentos	Fantoche	Em duplas, deslocar-se pela sala caminhando um por cima do pé do outro.
	Deslocamentos dos bichinhos	Deslocar-se pela sala, imitando bichinhos (borboleta; dinossauro; elefante; sapo; formiga; coelho; e etc.
Saltos	Lagoa do Jacaré	Utilizar corda, tatames, pedaço de pano que possa representar um rio. Contar uma história sobre um jacaré que mora neste rio, e precisamos passar por ele. Como nós podemos passar por esse rio sem que o jacaré nos pegue?
Rolamentos	Salsicha maluca	Deitar todos de barriga para baixo, um aluno vai deitar em cima de todos os outros. Primeiramente todos os alunos irão rolar para o mesmo lado, e depois para o outro lado.
	Croquete	Todos os alunos deitados no tatame ou em um tapete. Ao sinal do professor os alunos vão rolar lateralmente como se fosse um croquete

maluco.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da formação foram vivenciadas pelos professores participantes, proporcionando-lhes a experiência do brincar com e pela Ginástica Brincante. Essa vivência possibilitou refletir sobre como poderiam incorporar essas propostas em suas práticas pedagógicas, seja no berçário, no maternal ou na pré-escola. Assim como as crianças pequenas estão em constante processo de descoberta e exploração de seus corpos, dos outros e do mundo, por meio do Brincar e Se-movimentar, oferecer aos docentes a possibilidade de experimentar o movimento e a ludicidade apresentou-se como uma ferramenta potente para reativar, neles, a memória do brincar livre — resgatando a imaginação, a criatividade e a autonomia.

Imagen 5: Atividade Fantoche experienciada pelos professores de Educação Física:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Imagen 6: Atividade Salsicha Maluca experienciada pelos professores de Educação Física:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Após a vivência dos fundamentos gímnicos, os professores foram convidados a iniciar o processo de criação coreográfica. Nesse momento, apresentou-se a importância da composição

coreográfica dentro da proposta da Ginástica Brincante, uma vez que essa proposta de ensino e aprendizagem se apropria dos princípios da Ginástica para Todos como uma possibilidade didático-pedagógica capaz de ressignificar a Ginástica para e com as crianças pequenas (Dutra; Boaventura; Costa, 2022). Assim, os docentes receberam orientações sobre como esse processo de composição se estrutura, compreendendo seus elementos, etapas e intencionalidades.

Vale destacar que, quando se trata de trabalhar o processo de composição coreográfica com crianças pequenas, é essencial que essa proposta faça sentido para elas. A criança brinca com e pela Ginástica, e, portanto, a construção coreográfica precisa estar alinhada ao seu mundo vivido, às suas experiências, ao seu modo de ser-estar no mundo. Por isso, a abordagem desenvolvida junto aos professores partiu da premissa de que toda criação deve estar conectada ao universo infantil, valorizando aquilo que é significativo para as crianças. Na Ginástica Brincante, a composição deve estar organizada a partir de temas que dialoguem diretamente com as infâncias, facilitando o engajamento e a participação ativa das crianças nesse processo criativo.

Além disso, discutiu-se com os professores a importância de incorporar elementos que façam parte do imaginário infantil — brinquedos, materiais construídos pelas próprias crianças, elementos da natureza, objetos do cotidiano —, ampliando as possibilidades expressivas e criativas da composição. Foi, ainda, enfatizado que todo esse processo precisa estar atravessado pela perspectiva do Brincar e Se-Movimentar, no qual o corpo da criança encontra liberdade para experimentar, imaginar, criar, devanear e se expressar. Assim, o desenvolvimento coreográfico deixa de ser uma reprodução de movimentos e passa a ser vivido com alegria, prazer, ludicidade e autenticidade, como uma experiência que emerge do próprio brincar.

Em seguida, os professores foram divididos em dois grupos, e um sorteio de temas foi realizado para cada um deles. Cada grupo teve um tempo determinado para desenvolver uma composição coreográfica que explorasse o seu tema, estimulando a busca por soluções para o desafio apresentado. Na tabela 4, estão exemplificados os temas atribuídos a cada grupo de professores.

Tabela 4: Temas sorteados para a composição coreográfica dos professores de Educação Física:

Grupo	Tema	Descrição
Grupo I	Animais na selva	Os movimentos podem representar diferentes animais, como leões, tigres, macacos e cobras, enquanto as crianças se movimentam pela selva imaginária.
Grupo II	Dia de chuva na infância	Os participantes são crianças que precisam inventar atividades divertidas para fazer em um dia de chuva, como dançar em poças d'água e construir cabanas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Após a conclusão da construção da composição coreográfica, cada grupo se organizou e apresentou sua produção para os demais professores participantes da formação. A imagem 7 ilustra esse momento vivenciado pelos professores durante este processo formativo.

Imagen 7: Processo de construção das composições coreográficas apresentadas pelos professores de Educação Física:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Notamos, que a experiência de construir e apresentar uma composição coreográfica, a princípio, representou um desafio para os professores, uma vez que muitos não estavam habituados a esse tipo de prática. No entanto, esse desafio também se revelou como uma potente oportunidade de criação coletiva. Os docentes foram convidados a mobilizar sua criatividade, seus repertórios, suas memórias e suas experiências para elaborar uma proposta coreográfica que dialogasse com o universo infantil, mantendo-se fiel aos princípios da Ginástica Brincante e às vivências das crianças pequenas.

Dando sequência ao processo vivido com a construção e apresentação das coreografias, conduziu-se, em seguida, o momento de encerramento da Formação Continuada. Para isso, realizou-se uma roda de conversa, que teve como finalidade avaliar e escutar as impressões dos professores sobre as experiências vivenciadas ao longo da formação. Nesse espaço, foram discutidas questões sobre a viabilidade de aplicar os conhecimentos e práticas da formação no contexto das aulas com crianças pequenas da Educação Infantil, além de refletirem sobre como poderiam desenvolver propostas que envolvessem os fundamentos da Ginástica, a composição coreográfica, a criação de materiais, e, sobretudo, a valorização do livre Brincar e Se-movimentar, princípios centrais da Ginástica Brincante.

Além disso, um material complementar foi disponibilizado no grupo do *WhatsApp*, incluindo: a apostila completa da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’, artigos relacionados à temática da Ginástica na Educação Infantil, acesso ao canal do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica Infância no *YouTube* com atividades do projeto ‘Brincando de Ginástica’, bem como um convite para participar de um curso de Ginástica para Todos no 42º Simpósio Nacional de Educação

Física da ESEF-UFPel. Por fim, foi realizado um registro dessa experiência junto aos professores, como demonstrado na imagem a seguir:

Imagen 8: Pose gímica para o encerramento da Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’:



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2023)

Encerrar essa etapa não significou colocar um ponto final, mas, sim abrir caminhos para que as reflexões, os aprendizados e as experiências vivenciadas possam reverberar nas práticas pedagógicas, tocando de alguma forma as vivências corporais das crianças pequenas. Assim, concluímos essa formação enquanto processo formal, mas deixamos aqui uma porta aberta para que futuras formações possam dar continuidade a essa proposta, reafirmando a potência de práticas pedagógicas que estejam conectadas com as infâncias e com o Brincar e Se-movimentar.

4 A TÍTULO DE DESFECHO

Assim como defendem Dutra, Boaventura e Costa (2022), compreendemos a Ginástica Brincante como uma maneira espontânea e divertida da criança conhecer o seu próprio corpo e o de outros. Acreditamos, que essa maneira de aprender pela Ginástica perpassa por uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para a vida das crianças pequenas; ao possibilitar a liberdade de realização de movimentos autênticos, de ampliação dos potenciais criativos e de tempo para os devaneios da imaginação, permitimos que esses corpos tenham mais liberdade gestual.

Para tanto, o desenvolvimento da Ginástica Brincante na Educação Infantil exige grande responsabilidade dos professores (Costa, 2017), precisam ser capazes de criar contextos que provoquem questionamentos, curiosidade e resoluções de problemas, sem perder de vista o protagonismo infantil, a autonomia e a liberdade da criança. Reconhecer a criança como ser social, detentora de direitos, com linguagens e culturas próprias, significa também compreender que o papel

do professor não é oferecer respostas prontas, mas mediar experiências e aprendizagens que façam sentido para ela (Barbosa; Oliveira, 2016).

Nessa direção, a Formação Continuada ‘Prof, vamos brincar de Ginástica?’, buscou construir, de forma colaborativa, caminhos possíveis para repensar a prática da Educação Física na Educação Infantil, a partir da escuta, da partilha e do diálogo com os professores participantes. O processo formativo proporcionou reflexões sobre o ensino da Ginástica para e com as crianças pequenas, ampliando os repertórios pedagógicos dos professores, e corroborando para uma prática mais sensível, lúdica e alinhada ao universo infantil.

Vivenciar a Formação Continuada enquanto pesquisadora permitiu construir um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem da Ginástica no contexto escolar — especialmente na Educação Infantil. A partir da convivência, escuta e partilha com os professores ao longo do processo formativo, pude perceber o quanto a Ginástica Brincante já se manifesta de forma espontânea nas vivências das crianças, e como essa expressão corporal, tão natural e potente, pode agora se articular de maneira mais consciente às práticas pedagógicas desses professores.

Por fim, deixamos este trabalho como um convite a que outras pesquisas e práticas formativas avancem no caminho da construção de uma Cultura de Movimento mais sensível às infâncias. Uma Ginástica que valorize o brincar, que permita à criança experimentar, imaginar, criar e descobrir o mundo e a si mesma, sem esperar por resultados, simplesmente vivendo seu aqui e agora. Porque amar a criança é, antes de tudo, aceitá-la como ela é — inteira, potente e absolutamente criança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; BERNARDI, L. S. Formação continuada na educação infantil: a escola é o lócus. *Retratos da escola*, v. 16, n. 36, p. 1031-1050, 2022.

BARBOSA, M. C. S; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e Educação Infantil. In: *Currículo e linguagem na Educação Infantil*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COSTA, A. R, et al. A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-16, 2020.

COSTA, A. R. Brincar e se-movimentar: o que as crianças querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, A. R, KUNZ, E. O “Brincar e Se-movimentar” como base teórico-filosófica para a compreensão do ser criança. In: HERMIDA, J. F; BARRETO, S. J. 120 (Org.) *Educação Infantil: temas em debate*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 51-74.

DUTRA, E. V; BOAVENTURA, P. L. B; COSTA, A. R. Ginástica Brincante: uma prática voltada ao livre brincar e se movimentar das crianças. *Revista Didática Sistêmica*, v. 24, n. 1, p. 83-93, 2022.

- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, RS, v.2, n.7, p.19-24, jul/set, 1987.
- GONZÁLES, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2010.
- KUNZ, E. “Brincar e Se-Movimentar”: tempos e espaços na vida da criança. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2018.
- KUNZ, E. Didática da Educação Física. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- MACHADO, G. C; SANTOS, A. M; SILVA, R. S. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. *Revista Prâksis*, v. 1, p. 16-30, 2020.
- MARTINS, R. L. D. R; TOSTES, L. F; MELLO, A. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. *Movimento*, v. 24, p. 705-720, 2018.
- MELLO, A. S, et al. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.
- NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM GINÁSTICA INFÂNCIA. Canal Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica Infância. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@nucleodeestudosepesquisaem1903>. Acesso em: 03 jul. 2025.
- NUNOMURA, Myrian. Fundamentos das ginásticas. 3. ed. Fontoura Editora, 2024.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Lei Nº 6.245, de 24 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015- 2024, e dá outras providências. Pelotas, RS, 2015. Disponível em: https://sapl.pelotas.rs.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/2171/2171_texto_integral.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.
- SANTOS, L. L; MONTIEL, F. C; AFONSO, M. R. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, 2021.
- SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.) *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, p. 13-46. 2013.

Recebido em: 5 de julho de 2025.
Aprovado em: 3 de outubro de 2025.
DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13899>

¹ Eduarda Vesfal Dutra. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2023), Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2022), integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação da Universidade Federal de Pelotas (GPEFE/UFPel). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3966861624876840>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-2211>

E-mail: eduarda.dutra1@hotmail.com

ⁱⁱ Silvia Teixeira de Pinho. Doutora em Educação Física pela Universidade de São Paulo (EEFE-USP, 2018). Docente do Departamento de Educação Física da Escola Superior de Educação Física de Pelotas (ESEF-UFPEL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGSSI-UNIR). Docente do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação da Universidade Federal de Pelotas (GPEFE/UFPEL). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2159894065526815>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7805-5146>

E-mail: silvia@unir.br

ⁱⁱⁱ Andrizé Ramires Costa. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2015). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2018). Docente do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Líder do grupo de pesquisa LEPGIC Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ginásticas, Infâncias e Crianças - UFSC/CNPQ - Coordenadora da área de Educação Física do PIBID/UFSC/CAPES - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235035547859308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6020-8722>

E-mail: andrize.costa@gmail.com

NÚCLEOS DOCENTES ESTRUTURANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: experiências e desafios nas universidades federais do Rio Grande do Sul¹

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

Fernanda Woziak ⁱ

Lucas de Vargas Bozzato ⁱⁱ

José Antonio Bicca Ribeiro ⁱⁱⁱ

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,

¹ 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 2007². 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

² 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).

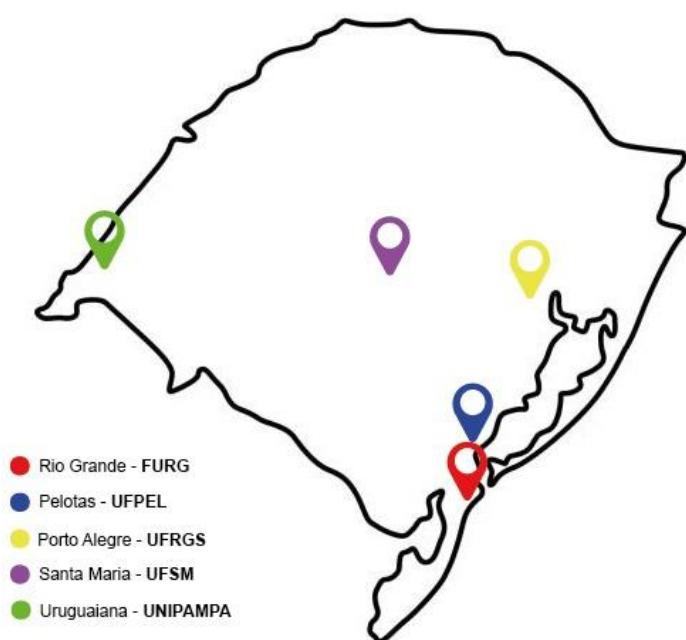
A UFRGS está localizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado, e sua história se inicia em 1895, porém apenas em 1950 recebe o seu nome atual. A universidade conta atualmente com 94 cursos de graduação, 73 doutorados, 71 mestrados acadêmicos e 6 mestrados profissionais (UFRGS, 2023). O curso de 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, reformado 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. 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. 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. 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.

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. 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. 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>

ⁱ 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

ⁱⁱ 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

ⁱⁱⁱ 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

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ALARMANTE CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PRESENCIAL¹

HIGH SCHOOL REFORM AND THE ALARMING CASE OF REMOTE
PHYSICAL EDUCATION

Anapaula Pastorio ⁱ

Andressa Aita Ivo ⁱⁱ

Taís Regina Hansen ⁱⁱⁱ

RESUMO: A Reforma do Ensino Médio reduziu a carga horária de componentes tradicionais. Assim, o estudo analisou as repercussões dessa reforma para a Educação Física no Rio Grande do Sul, com base em pesquisa documental e entrevistas com gestores e professores de Educação Física de duas escolas estaduais. A análise, guiada pela Análise Textual Discursiva, constatou que a Educação Física tem ocupado um lugar de vulnerabilidade, marcado pela diminuição da carga horária e oferta não presencial no turno noturno. Apesar disso, a investigação destacou a atuação comprometida dos docentes, que buscaram garantir atividades práticas, visando atenuar os prejuízos de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Professores de Educação Física.

ABSTRACT: The High School Reform reduced the workload of traditional curricular components. This study analyzed the repercussions of that reform on Physical Education in the state of Rio Grande do Sul, based on documentary research and interviews with school administrators and Physical Education teachers from two public schools. The analysis, guided by Discursive Textual Analysis, found that Physical Education has occupied a vulnerable position, marked by a reduced workload and remote delivery during evening shifts. Despite this context, the investigation highlighted the

¹ O presente estudo se trata de um recorte da Tese intitulada “Arranjos curriculares e repercussões ao trabalho docente em educação física a partir da Reforma do Ensino Médio na rede de ensino pública estadual de Santa Maria/RS”, defendida em 2024.

committed work of teachers, who sought to ensure practical activities in order to mitigate learning losses.

Keywords: High School. High School reform. Physical education teachers.

1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (REM) ganhou robustez e ficou em evidência a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tendo seu estopim em setembro de 2016, com a Medida Provisória (MP) n. 746/20161 apenas um mês após o golpe de Estado que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff. O conturbado cenário político vivido pelo Brasil nesta época favoreceu, em boa medida, o avanço em reformas de pautas impopulares, sendo sancionada, em fevereiro de 2017, a Lei 13.415/2017, que institui a REM.

Vale destacar que uma MP se trata de um instrumento constitucional destinado a situações de urgência, pelo qual o presidente pode editar normativas sem seguir o trâmite legislativo tradicional. Neste sentido, Silva e Ferreti (2017) listam os argumentos apresentados pelo governo para a suposta urgência da REM: estagnação do IDEB; baixo desempenho no PISA; ingresso de apenas 16% dos estudantes no Ensino Superior – por isso a necessidade de um ensino atento ao profissionalizar; e uma quantidade excessiva de disciplinas entendidas como não adequadas ao mundo do trabalho. Cruz e Silva (2019) acrescentam o pretexto governamental de combater os altos índices de evasão escolar e a baixa atratividade do currículo.

Na alegada intenção de atender tais justificativas, a REM reestruturou o Ensino Médio, alterando o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996. Uma das mudanças mais significativas foi a redução da carga horária dos componentes curriculares tradicionais da etapa, agora chamados de Formação Geral Básica (FGB), de 2.400 horas para 1.800. Essa diminuição abriu espaço à principal novidade da reforma: a parte diversificada do currículo, que surge sob a nomenclatura de itinerários formativos com vistas à promover a flexibilização curricular. A nova redação do artigo, dada pela Lei n. 13.415/2017, dispõe que:

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 467).

Em suma, a REM adentrou a escola pública rapidamente, alterando a LDB e impondo a doutrina dos arranjos curriculares. Em um cenário no qual, além de reduzir a carga horária da FGB, a REM estabelece a obrigatoriedade apenas da língua portuguesa e da matemática nos três anos da etapa, a Educação Física – constantemente questionada e marcada pela incessante luta por espaço e legitimação no ambiente escolar – perdeu espaço e, mais uma vez, enfrenta desafios para permanecer no currículo.

A partir da reestruturação curricular proposta pela REM, o presente artigo passa a analisar as repercussões que assolaram a Educação Física escolar do Ensino Médio noturno no estado do Rio Grande do Sul (RS). A atenção para um estado em específico decorre do fato de que a REM estabeleceu que a organização curricular “será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2017). Assim, cada unidade da federação estruturou seu currículo de forma singular, especialmente no que se refere à distribuição de carga horária entre os componentes curriculares da FGB. É nesse contexto, que se constatou uma alarmante realidade para o componente de Educação Física no RS, que, no ano de 2024, em muitas escolas, foi oferecida apenas de forma não presencial para estudantes do Ensino Médio noturno. É com base nessa questão tão cara a Educação Física escolar que se buscou compreender as repercussões da REM para o componente em estudo e constrói-se a discussão que segue.

2 METODOLOGIA

Este artigo constitui-se como um recorte da tese sob título *Arranjos curriculares e repercussões ao trabalho docente em educação física a partir da Reforma do Ensino Médio na rede de ensino pública estadual de Santa Maria/RS, defendida em 2024*². A partir da realidade de duas escolas estaduais, a investigação trouxe um estudo das Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, estabelecidas através de Portarias Estaduais para adequação à REM e, consequentemente, ao Referencial Curricular Gaúcho. Com base nessa análise foram discutidas as modificações trazidas ao trabalho docente e à Educação Física.

Na coleta de dados lançou-se mão de duas técnicas de pesquisa: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Na análise documental buscou-se revisitar políticas públicas curriculares educacionais do Ensino Médio a nível federal e estadual – Lei n. 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resolução CNE/CP n. 4/2018, Referencial Curricular Gaúcho (RCG) - Parecer CEEd nº 0003/2021 –, examinar as Matrizes Curriculares do Ensino Médio – publicadas através da Portaria n. 350/2021, da Portaria n. 282/2022 e da Portaria n. 551/2023 – e explorar o Projeto Político Pedagógico das duas escolas participantes.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, foram selecionados os gestores responsáveis pela atuação da REM e professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio. O conjunto de sujeitos participantes da pesquisa foram: Escola A – supervisora (turno da noite), duas coordenadoras pedagógicas (turnos da manhã e noite), duas vice-diretoras (turnos da manhã e noite) e os três professores de Educação Física do quadro docente da escola; Escola B – vice-diretora e coordenadora pedagógica (turno da noite) e uma professora de Educação Física, visto ser a única que leciona esse componente na etapa Ensino Médio. Assim, participaram do estudo, por meio da entrevista, 11 profissionais da educação ligados à docência da Educação Física ou gestão escolar.

² Com vista ao período de realização da pesquisa, não consideramos e analisamos aqui as alterações na REM provocadas pela Lei n. 14.945/2024 que trouxe alterações ao Ensino Médio, principalmente no que se refere a distribuição da carga horária, com um aumento para 2400 horas de FGB.

A fim de resguardar a identidade dos participantes, no decorrer do texto eles foram nomeados pelo cargo que ocupam, seguido de um numeral sequencial para diferenciá-los. Ainda em referência aos aspectos éticos, a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (CEP-FE/UFPel), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) com protocolo nº 78141124.3.0000.5316, e parecer de autorização nº 6.759.983/2024.

Alinhando-se a postura desta pesquisa, que busca abrir espaços para ressignificações dos processos educativos, centralidade da discussão foi assentada na perspectiva teórico-metodológica da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), fazendo uso da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016) como viabilizadora desse processo. A ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), se insere no movimento da pesquisa qualitativa e auxilia na compreensão e reconstrução dos conhecimentos sobre o objeto de estudo a partir de três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

A Teoria da Atuação propõe que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas colocadas em ação por meio de interpretações e traduções que variam conforme o contexto em que estão inseridas. Essa Teoria se encontra alinhada à concepção metodológica do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992) – utilizado para analisar as políticas educacionais – principalmente no que diz respeito ao contexto da prática. Utilizar tais referenciais teórico-metodológicos se mostrou relevante ao permitir analisar o currículo e o trabalho atravessados pela REM. A partir da análise documental e do entendimento da interpretação e tradução que os sujeitos – aqui representados por professores e gestores de escolas públicas estaduais – fazem dessa política, pode-se compreender como a REM se torna viva e atuante (ou não) nas escolas.

Os resultados e as reflexões referentes às repercussões da REM na conjuntura da perda de espaço da Educação Física nos currículos de Ensino Médio são apresentados a seguir. Para fins organizacionais, a análise foi dividida em duas seções: a primeira aborda os aspectos estruturais da REM no RS, enquanto que a segunda discute a oferta da Educação Física na modalidade não presencial e os desafios da atuação docente neste contexto.

3 O CONTEXTO DA REM NO RS: A REFORMA QUE NÃO PARA

De acordo com a Lei n. 13.415/2017, as mudanças instituídas pelas REM deveriam acontecer no prazo de dois anos, contados a partir da data de publicação da BNCC. Assim, considerando que a BNCC para o Ensino Médio foi publicada apenas em dezembro de 2018 e que em 2020 teve início a pandemia de COVID-19, a REM passou a ser efetivamente colocada em prática em todas as escolas brasileiras apenas em 2022, seguindo o cronograma estabelecido pela Portaria n. 521/2021. Nesse ínterim, os estados organizaram seus currículos estaduais atendendo a orientação estabelecida pela Resolução CNE/CP n. 2/2017 que, ao instituir a BNCC, também determinou que os sistemas de ensino elaborassem normas complementares para atendimento das características regionais e locais. No RS, o documento complementar da BNCC nas escolas é o RCG.

Em consonância com o cronograma nacional de implementação da REM, os primeiros movimentos para a adequação do Ensino Médio às novas normativas no RS ocorreram no final de 2021, quando publicada a Portaria SEDUC n. 350/2021. Nesse documento, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) instituiu, arbitrariamente, a nova organização curricular do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino para o ano de 2022.

É importante destacar que, após aproximadamente dois anos de aulas remotas, em virtude da pandemia de COVID-19, os estudantes gaúchos voltaram, obrigatoriamente, a frequentar as escolas de forma presencial apenas em novembro de 2021, conforme estabelecido pelo Decreto n. 56.171, de 29 de outubro do referido ano. Assim, mesmo com a instabilidade do retorno das aulas presenciais, os prejuízos acumulados na aprendizagem e sem preocupação com a necessidade de readaptação dos alunos e professores ao ambiente da escola, a comunidade escolar foi obrigada a se adaptar às mudanças de uma reforma curricular.

A nova organização curricular do RS, conforme esperado pelas recentes políticas públicas curriculares – BNCC, RCG e REM – deu voz ao discurso de flexibilidade, em que o estudante, supostamente, poderia definir sua trajetória formativa. A carga horária de grande parte dos componentes curriculares tradicionais da FGB foi reduzida para dar espaço à parte diversificada, que no RS foi denominada como Trilhas de Aprofundamento Curricular. A distribuição da carga horária se deu de uma forma que, no decorrer dos três anos de Ensino Médio, fosse ampliado o número de horas destinadas aos itinerários formativos, conforme pode ser observado na Tabela 1 que apresenta a distribuição de horas da FGB e dos itinerários formativos (IF) ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por meio da mesma, é possível verificar que, ao final, somadas às 3 mil horas de Ensino Médio, 1.800 horas foram destinadas à FGB e 1.200 horas de formação foram reservadas aos itinerários.

Tabela 1 - Estruturação da carga horária do Ensino Médio gaúcho de acordo com a Matriz de 2022

MATRIZ CURRICULAR DE 2022					
1º ano		2º ano		3º ano	
FGB	IF	FGB	IF	FGB	IF
800 h	200 h	600 h	400 h	400 h	600 h

Fonte: Autores (2025).

Ao observar a Matriz de 2022, pode-se perceber ainda que as áreas de linguagens e humanas foram as mais afetadas. Em suma, das 15 disciplinas que compõem a FGB, 6 tiveram previsto um único período obrigatório nos três anos do Ensino Médio – todas pertencentes às áreas anteriormente mencionadas. A Educação Física, enquanto um desses componentes, teve oferta prevista apenas no primeiro ano, sendo extinta nos segundos e terceiros anos.

Prestes a iniciar o segundo ano de implementação do REM, o governo do RS publicou, por meio da Portaria SEDUC/RS n. 282/2022, a Matriz Curricular para 2023, trazendo novas alterações na distribuição da carga horária dos componentes da FGB. A mudança pode estar relacionada às

críticas e lutas travadas pela comunidade escolar e instituições representativas, que questionavam, principalmente, a redução de componentes em apenas uma hora durante os três anos da etapa. Por conseguinte, a partir de 2023, a Educação Física passou a ter três períodos, sendo um em cada ano. Para compensar a ampliação de horas em alguns componentes da FGB, a carga horária de Língua Portuguesa perdeu dois períodos, totalizando ainda expressivos nove períodos ao longo da etapa, enquanto a Matemática perdeu um, ficando com 10 períodos no total. Intactos, os itinerários formativos permaneceram com a carga horária recomendada já na sua proposição inicial.

Seguindo a mesma lógica de modificação da Matriz Curricular em meio ao processo de implantação, a SEDUC/RS, em dezembro de 2023, publicou a Portaria n. 551/2023, com a nova organização curricular que foi adotada em 2024. Em análise comparativa entre as Matrizes Curriculares de 2022 e 2023, observa-se uma redistribuição de carga horária da FGB, que passou de 800h (1^a série), 600h (2^a série) e 400h (3^a série) para 800h (1^a série), 500h (2^a série) e 500h (3^a série). Contudo, apesar de distribuída de forma diferente, a carga horária destinada à FGB continuou sendo 1.800 horas para a etapa do Ensino Médio. A Educação Física permaneceu com um período em cada série, conforme a matriz de 2023.

Em 30 de janeiro de 2024, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicou o Guia de Matrizes Curriculares 2024 (anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC n. 37/2024). Esse documento apresentava orientações para a organização curricular da Educação Básica e suas Modalidades de Ensino para o ano letivo de 2024, a partir da já citada Portaria SEDUC n. 551/2023. Entre as orientações contidas no Guia, destaca-se a impactante mudança no formato em que o componente curricular de Educação Física seria ofertado aos estudantes do turno noturno: ‘no modelo remoto’³, de maneira assíncrona em sua totalidade de carga horária. Ou seja, no ano letivo de 2024, não houve previsão de ensino presencial para a Educação Física no Ensino Médio noturno da rede estadual.

A fim de atender a carga horária anual mínima de 1.000 horas no Ensino Médio, definida pela Lei n. 13.415, o turno noturno precisou passar por adaptações. Tendo em vista as necessidades dos estudantes, a carga horária foi distribuída em seis períodos diários de 50 minutos e 30 períodos semanais, sendo 30% (ou 9 períodos semanais) no formato remoto/assíncrono. No Guia, não há margem para escolha: os componentes curriculares e a quantidade de períodos a serem desenvolvidos no formato remoto/assíncrono estão descritos conforme disposto no quadro do Quadro 1:

³ Diferentemente do EaD, o Ensino Remoto não é uma modalidade de ensino, tendo sido apenas uma solução temporária e emergencial por um período definido, no contexto da pandemia, com respectivo isolamento social e, portanto, o termo já estaria ultrapassado para o atual contexto, da educação presencial. Conforme explicação encontrada no SAE Digital (2020), o Ensino Remoto prioriza a transmissão do ambiente de sala de aula em tempo real; assim, docentes e alunos interagem no mesmo horário, mas no ambiente virtual. Na atualidade, o referido formato não é disponibilizado nas escolas públicas do RS.

Quadro 1 – Distribuição dos Períodos Remotos para o Ensino Médio noturno.

Distribuição dos Períodos Remotos para o Ensino Médio Noturno – Ingresso 2024			
Componentes Curriculares	Períodos semanais de 50 min remotos		
	1 ^a série	2 ^a série	3 ^a série
Língua Portuguesa	-	1	1
Arte	-	1	-
Literatura	-	-	1
Educação Física	1	1	1
Matemática	-	1	1
Geografia	1	-	-
História	1	-	-
Ensino Religioso	1	-	-
Biologia	1	-	-
Projeto de Vida	1	1	1
Eletiva de Base	1	1	1
Eletiva Pré-Itinerário	1	-	-
Eletivas: CDT/MT/IC	1	-	-
Componentes das Trilhas de Aprofundamento (a critério das escolas, no máximo, 1 período por componente curricular)	-	3	3
Total de períodos	9	9	9

Fonte: Guia de Matrizes Curriculares, 2024

Conforme apresentado no decorrer desta seção, a partir de 2021, a cada raiar de ano letivo, o Ensino Médio gaúcho foi surpreendido com mudanças que se davam no âmbito da publicação de portarias que reorganizam a Matriz Curricular para os anos seguintes. Elas eram publicadas sempre no apagar das luzes, mais especificamente, na segunda quinzena de dezembro, conforme segue: Portaria n. 350 publicada em 30 de dezembro de 2021; Portaria n. 282, em 16 de dezembro de 2022; e Portaria n. 551, em 29 de dezembro de 2023. As mudanças a que se referiam as Matrizes estavam especialmente relacionadas à distribuição de carga horária dos componentes e à divisão da carga horária para FGB e itinerários formativos entre as séries escolares.

Diante desse panorama de instabilidade e indefinição curricular, marcado por alterações tardias e recorrentes nas diretrizes que regem o Ensino Médio do RS, torna-se urgente compreender como essas transformações reverberam no cotidiano escolar. A fim de aprofundar essa problemática,

a próxima seção se debruça sobre as repercussões da REM para a Educação Física no contexto de duas escolas estaduais, a partir da escuta de professores e gestores.

4 A EF ESCOLAR NÃO PRESENCIAL DA REM: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Segundo a UNESCO (2020), a pandemia de COVID-19, que ocasionou o fechamento de escolas e universidades, afetou, mundialmente, quase 1,6 bilhão de estudantes, o que equivale a mais de 90% dos alunos de todo o planeta. Diante do cenário global de interrupção das atividades presenciais, o Brasil, assim como a grande maioria dos países, buscou alternativas para minimizar as consequências educacionais recorrendo, especialmente, ao uso de recursos tecnológicos. Com isso, fortaleceu modalidades de ensino que já eram conhecidas como a Educação a Distância (EaD) e deu visibilidade a novos formatos para o aprendizado, como o ensino remoto e o modelo de ensino híbrido.

A possibilidade de adoção de tecnologias da informação e comunicação para garantir a continuidade dos processos educativos se deu através da MP n. 934/2020 – convertida na Lei Ordinária n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 – na qual o Congresso Nacional estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica, em decorrência das medidas de emergência de saúde pública previstas na Lei n. 13.979/2020. A partir dessa medida nacional, cada estado da federação regulamentou as aulas na Educação Básica de maneira singular durante a pandemia, de modo a tentar dirimir os prejuízos do distanciamento necessário para conter a disseminação do vírus e a preservar a vida.

Embora a validade da Lei seja apenas para o período pandêmico, tem-se percebido que algumas alternativas transcendem o período de excepcionalidade, perdurando até os dias atuais. A exemplo, pode-se citar a possibilidade de atividades pedagógicas não presenciais – prevista pelo parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Ordinária n. 14.040 – que, não foi superado no retorno às aulas presenciais.

Para além de uma manutenção de estratégias desenvolvidas durante a pandemia, a ampliação do ensino não presencial pode ser compreendida como resposta à abertura de espaço a essa prática nas políticas educacionais recentes. Na REM, o artigo 4º, ao alterar o parágrafo 11 do artigo 36 da LDB, dispõe que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017, p. 2).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº. 03/2018 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – prevê a inclusão de ensino a distância como parte da carga horária tanto dos itinerários formativos, quanto da FGB, conforme disposto no § 15 do artigo 17,

[...] as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (Brasil, 2018).

No RS, particularmente, sob a justificativa de cumprir a ampliação da carga horária no Ensino Médio noturno, que passou progressivamente para 3.000 horas, o RCG dispõe que as redes de ensino podem complementar a carga horária presencial “com a ampliação do curso noturno em mais de três anos, oferta de EaD em até 30% da carga horária total, ou ainda, outras arquiteturas curriculares” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 37).

Com respaldo legal, o ensino não presencial surge, portanto, como algoz no cenário da educação pública no Ensino Médio noturno do RS, desconsiderando as diversas limitações de ensino e aprendizagem já evidenciadas durante a pandemia. Desprezando a essência prática e a importância da interação professor-aluno, a Secretaria, por meio do Guia de Matrizes Curriculares 2024, definiu que a Educação Física teria toda sua carga horária do Ensino Médio noturno no formato remoto e assíncrono, eliminando completamente o contato entre professor e estudantes.

Diferente da maioria dos componentes curriculares tradicionais – arraigados no saber teórico e, portanto, privilegiados na cultura escolar por serem requisitados em avaliações externas – a Educação Física escolar constitui-se, essencialmente, pelo saber prático (Pozzatti, 2012). Assim, a REM retirou a essência da Educação Física ao lhe dar o status de disciplina teórica no Ensino Médio noturno do RS. O cenário em que a Educação Física se encontra é alarmante, pois, conforme destacam González e Fensterseifer (2010, p. 17),

[...] os saberes produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos.

A adoção do ensino não presencial para a Educação Física escolar no turno noturno levanta um questionamento crucial: Seria esse componente curricular, na visão da SEDUC/RS, mais apto ao ensino não presencial? Por óbvio, parece contraditória tal relação, afinal, como já mencionado, a Educação Física tem um viés essencialmente prático, construído com base na interação professor-aluno, aluno-aluno. Contudo, para a REM do turno noturno do RS, o conceito de interação parece ser irrelevante ao componente de Educação Física. A professora EF4 da escola B, menciona:

(01) EF4: não interagimos. Não, porque é nos horários em que eles estão em aula, né?!

Sobre esse processo, a professora explica que o docente deve estar disponível na escola para atender os alunos durante o horário das aulas não presenciais, a fim de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos sobre o conteúdo postado na plataforma Classroom. No entanto, a entrevistada expõe que essa disponibilidade existe apenas na teoria, já que, nos períodos em que o professor está na escola disposto a atender o aluno, esse mesmo aluno está em aula presencial dos outros componentes curriculares.

Ainda se referindo à impossibilidade de interação com os estudantes do turno noturno a partir da REM, a professora EF4 comenta:

(02) EF4: Eu não posso mais tratar assim, ó, de esportes com eles. Eu posso mandar um vídeo, eu posso mandar um... As regras do esporte, posso. Mas eu não posso debater com eles, eu não posso fazer uma prática com eles daquele esporte.

Para além de descaracterizar a Educação Física escolar, ao retirar sua essência prática no Ensino Médio noturno, as falas evidenciam que a REM também compromete aspectos fundamentais do processo educativo, como as possibilidades de troca de conhecimentos, de estímulo ao debate e de criticidade dos alunos. Ainda que no Ensino Médio diurno, a Educação Física se mantenha no formato presencial, os professores relatam que a dificuldade de avançar e diversificar o conteúdo se impõe por terem apenas um período por semana em cada série do Ensino Médio.

De maneira unânime, os professores entrevistados apontam a redução da carga horária do componente da Educação Física, promovida pela REM, como um dos mais significativos impactos da reforma, dadas as repercussões expressivas ao trabalho docente, como demonstra a fala que segue:

(03) EF2: Tiraram carga horária, um período aqui, um período ali, mas a minha preocupação maior, lógico, é com a disciplina da Educação Física. Tiraram da nossa, né? Antigamente eram três horas... Eu trabalhei três horas aula, com Ensino Médio direto. Quando eu entrei, eram três horas aula [...] Agora a gente nem sabe quem é João e quem é Maria, porque é muita turma, é um periodinho lá por semana, se o aluno não vem, ele já fica sem duas, três aulas, ele já fica sumido, tu já não sabe quem ele é.

Ainda que se perceba o reconhecimento dos docentes sobre a necessidade da pluralidade das práticas corporais, é necessário ressaltar a complexidade advinda (principalmente) das barreiras curriculares impostas pela REM ao trabalho do professor de Educação Física na escola. Apesar do esforço docente, as limitações, especialmente no que se refere à diminuição de carga horária do componente curricular, dificultam a diversificação do conteúdo. A possibilidade que impõe são os esportes ditos tradicionais, uma vez que sobre eles os alunos já detêm certo conhecimento prévio. Nas palavras da professora EF3

(04) EF3: Tu vai, de repente, trabalhar a consciência deles em torno da atividade física, da necessidade disso tudo. Mas, posteriormente, eles vão acabar se direcionando pra um esporte que possa ser contemplado dentro da sociedade. Aí entra o quê? Os esportes tradicionais. Vôlei, basquete, futsal. E tu não foge disso.

Sob essa perspectiva, entende-se que a REM enfraquece a possibilidade dos estudantes se apropriarem do sentido/significado dos conteúdos do componente, resultando em abordagens superficiais, ou ainda, negligenciando as especificidades da cultura corporal do movimento. Além disso, ao abortar a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos estudados no Ensino Fundamental – um dos objetivos do Ensino Médio –, a REM provoca uma descontinuidade da formação e limita as oportunidades dos estudantes.

A discussão sobre o “não lugar” da Educação Física na REM, remete às contribuições de Bracht (2001). O autor problematiza os motivos do desinteresse da pedagogia conservadora pela Educação Física escolar e aponta quais funções que a área cumpria e que agora, ao olhar dessa pedagogia, não possuem mais valor – posto que o risco de supressão da Educação Física já estava presente no debate de construção da LDB na década de 1990. Para Bracht (2001) a sustentação de um modelo de Educação Física está condicionada à permanência, ou não, das condições que lhe deram origem. Porém, é reconhecido que significativas transformações no cenário socioeducacional atravessaram os fundamentos que legitimaram a presença no espaço escolar da disciplina – em sua origem baseada em conceitos médico-higienistas. Para o autor, a corrosão das bases legitimadoras da Educação Física escolar deve ser analisada sob cinco circunstâncias:

1. Em uma era digital, a aptidão física é pouco importante à produtividade no trabalho;
2. Apesar de a saúde e a educação estarem na agenda estatal, essa responsabilidade tem sido passada à iniciativa privada, como é o caso das academias, desobrigando o Estado dessa função.
3. Reformulação do conceito de saúde, destituindo-o de seu caráter eminentemente biológico, fazendo com que a Educação Física, ao perder sua centralidade, seja relativizada.
4. Ao entender que, inicialmente, a sustentação da Educação Física escolar foi o trabalho; seu caráter lúdico, valorizando o lazer e o “tempo livre”, a coloca em xeque nos dias de hoje.
5. Mudanças de entendimento do fenômeno esportivo, que hoje se legitima nos discursos de educação e saúde, devido à sua importância econômica.

Entende-se que os cinco pontos mencionados por Bracht (2001) têm ganhado cada vez mais espaço em uma era na qual o neoliberalismo prega a ordem social. O Estado se desobriga de seus deveres ao passar a incumbência ao setor privado – o que vai para além da REM. Atividades que preconizam o estímulo à ludicidade não trazem vantagens diretas ao mercado de trabalho e, consequentemente, aos interesses econômicos empresariais. Seguindo a mesma lógica, os

componentes que estimulam a criticidade podem trazer riscos à hegemonia capitalista, decorrendo daí a estratégia de redução da carga horária de disciplinas da área das ciências humanas e sociais.

Outro fator que agrava ainda mais a problemática das aulas não presenciais é a ausência de infraestrutura adequada, tanto por parte dos estudantes quanto da própria escola. O RCG informa que, para a oferta EaD, “as redes de ensino devem oferecer suporte tecnológico, digital e pedagógico apropriado” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 37). Porém, essa exigência parece não se concretizar na prática, já que, de acordo com as entrevistas, as escolas não têm a infraestrutura necessária para dar suporte aos estudantes no ensino através de tecnologias. A Coordenadora Pedagógica, destaca que

(05) CP3: [...] até na escola é bastante complicado o acesso, tanto é que a gestão escolar paga por fora uma outra internet, que é o que nos viabiliza o acesso, muitos alunos não conseguem acesso em casa, então nós temos que fazer parcerias com as vices-direções do diurno, para os alunos virem durante o dia para fazerem as atividades, porque não conseguem dar conta no seu celular.

Com o intuito de atenuar os impactos provocados pela REM, a professora EF4, relata a adoção de estratégias articuladas entre os professores e a gestão escolar, através de acordos internos firmados para que a dimensão prática da Educação Física não fosse totalmente apagada. Ao comentar sobre esse aspecto a docente enfatiza:

(06) EF4: Eu não deveria fazer um trabalho prático se eu não (quisesse) né? Não sou paga pra fazer um trabalho prático. Sou paga pra fazer o trabalho remoto, né? É feito o trabalho remoto. Só que eu acho um pecado tu deixar os pobrezinhos sem um jogo. Sem um futebol, sem um vôlei, sem um basquete, sem um handball.

Dessa forma, mesmo sem receber nenhum proveito para realizar um trabalho prático e presencial com as turmas de Ensino Médio noturno, a entrevistada se dispõe a doar seu tempo e sua energia, com o objetivo de minimizar os prejuízos ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes. Vale destacar, que para que essas aulas sejam possíveis, os alunos e a professora vão à escola em horário anterior ao início da aula do turno; assim se a aula começa às 19 horas, professora e estudantes chegam às 18 horas. Embora essa seja uma boa estratégia de enfrentamento à situação, é importante considerar que muitos estudantes podem não ter a disponibilidade de estar na escola nesse horário, uma vez que, a combinação entre trabalho e estudos é uma marca da condição juvenil de nosso país (Abramo; Venturi; Carrochano, 2020) especialmente quando nos referimos a jovens do turno noturno.

Além de estratégias articuladas no âmbito da própria escola, os professores também desenvolvem estratégias coletivas para enfrentamento das dificuldades e angústias no trabalho docente. Nesse sentido, a professora EF2, descreve a iniciativa adotada por docentes de diferentes regiões do Estado, que criaram grupos de aplicativo de mensagens, nos quais os professores compartilham experiências, trocam ideias e buscam apoio mútuo frente a REM

(07) EF2: Tanto que os professores em desespero, todos eles do Rio Grande do Sul, posso falar, nós temos grupos, grupos que eu chamo grupos do desespero. Por quê? Cada itinerário aqui tem um grupo criado, com vários professores que ficam solicitando ideias [...] porque tu trabalhar, imagina, educação física, linguagem corporal, expressão corporal, eu tô falando a mesma coisa. Só que tu tem que picar em três coisas com conteúdos diferentes, porque não pode ser igual, né? E aí cada um de nós procura, a gente procura conversar e trocar alguma ideia entre nós...

Frente a essa afirmação, destacam-se os escritos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 115) que asseveram que atuações são “coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos satisficing e entusiasmos pessoais”. Satisficing indica uma “estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 115). A organização espontânea dos professores por meio de grupos de mensagem indica justamente esse “malabarismo instável” apontado pelos autores. Diante da escassez de formação para a REM, os docentes constroem de forma coletiva alternativas para gerenciar a complexidade das novas demandas curriculares.

Embora se considere positiva a atitude dos professores de buscarem apoio mútuo diante das dificuldades impostas pela REM, é importante destacar que tal estratégia também pode representar um movimento de conformação frente às imposições da política educacional. González et al. (2013) defendem que, se o docente não tem suas aulas pautadas pelo propósito de ensinar, há facilidade para que suas intervenções sejam adaptadas a qualquer mudança, sejam elas decorrentes de condições/necessidades demandadas, sejam resultantes de políticas educacionais repentinhas. As falas dos professores de Educação Física, especialmente daqueles que possuem mais tempo de carreira, elucidam tal perspectiva, como aponta a professora EF2, da Escola A:

(08) EF2: A gente vai sobrevivendo. É, literalmente, isso. Se tu tem que aprender a dançar, tu danças. Se tem que aprender a cantar, tu cantas. Se tu tem que aprender a pintar, tu pintas. Se tu tem que aprender a costurar, tu aprendes. Porque o ser humano, ele é muito adaptável, né?

Frente a essa postura de conformação/adaptação, torna-se necessária a retomada de algumas concepções que atribuem sentido e identidade à Educação Física escolar. Reflexões como a de Daolio (1996), que posicionam a Educação Física como parte da cultura humana – uma vez que integra um conjunto de práticas ligadas ao movimento e ao corpo criados ao longo de sua história, como as lutas, as ginásticas, os jogos, os esportes e as danças – são fundamentais para que a disciplina retome seu espaço que é de direito. A Educação Física, de forma geral, deve buscar que o aluno desenvolva uma concepção crítica, mantendo um conhecimento organizado a respeito da chamada cultura corporal do movimento.

A questão da legitimidade pedagógica da Educação Física no Ensino Médio deve ser enfrentada com exercício crítico e criativo de reconstrução desse componente curricular, resgatando a compreensão do Ensino Médio como um ciclo constitutivo da Educação Básica. Neste sentido, a polissemia perversa de termos, tais como “flexibilidade curricular” (que se concretiza como uma “escola pobre para pobres”) e “pluralidade” e “imparcialidade” (vinculadas à lógica de mercado e a doutrinas de pensamento único neoliberal) precisam ser criticadas à luz da denúncia de um contexto de repolitização conservadora da educação e da sociedade, no qual certos componentes curriculares, entre eles a Educação Física, são secundarizados em suas possibilidades de formação (Gariglio et al., 2017, p. 68).

Sob essa análise, comprehende-se que a REM tem o propósito velado de impor a lógica neoliberal ao corpo discente. Sob o discurso de uma flexibilização curricular e ressignificação da trajetória dos estudantes, a reforma retirou direitos de aprendizagem fundamentais à Educação Básica. Em meio a essas mudanças, disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia acabam sendo secundarizadas ou até mesmo suprimidas do currículo escolar; um “enxugamento” que abre espaço para disciplinas que reforcem o projeto de educação neoliberal. Para Costa e Silva (2019) fragmentar o Ensino Médio em itinerários formativos fere o direito de acesso a conhecimentos historicamente produzidos, que, para uma grande parcela de estudantes, principalmente aqueles de escola pública, só são acessados nessa etapa.

É pertinente mencionar a perspectiva apontada por Rufino (2017) que ressalta – a partir de um estudo sobre o trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física no estado de São Paulo – a importância de considerar as convicções dos docentes no que tange aos condicionantes e às restrições das condições de trabalho. Ainda segundo o autor, apesar das adversidades enfrentadas no trabalho docente, é fundamental reconhecer as estratégias elaboradas pelos próprios professores com base na racionalidade prática, cotejando reflexões no campo da Educação Física.

Por esse caminho de percepções, permanece a crença de que é imprescindível olhar, de dentro para fora, para as nuances do trabalho docente na Educação Física e valorizá-las. Compreende-se que as dificuldades impostas por um currículo distante da realidade, a desvalorização política e social da Educação Física, por não estar nas avaliações externas e, consequentemente, fora do rol dos componentes considerados “mais importantes”, não deve ser impeditivo da promoção de uma educação de qualidade na área. A atuação docente torna-se uma ferramenta de sobrevivência, na busca por possibilidades de ação para que se continue a acreditar na importância da Educação Física escolar e dos profissionais que a defendem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os critérios para definição do conhecimento legítimo a integrar a base curricular enredam relações de subordinação da sociedade, amparando-se em discursos incoerentes às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, secundarizando a diversidade e ignorando o contexto em que vivem.

Como consequência, tem-se o menosprezo em relação às disciplinas que estimulem o pensamento crítico dos alunos, assim como sua retirada do currículo escolar.

Para Castellani Filho et al. (2014), a relevância de uma disciplina está, por um lado, na proporcionalidade de reflexão pedagógica que ela provoca no aluno; por outro, no quanto sua ausência compromete a totalidade dessa reflexão. Contrariando tal acepção, a REM desconsidera a necessidade de conhecimentos reflexivos e questionadores, valores culturais indispensáveis para transformar as condições sociais pré-determinadas em que os alunos se encontram.

Santos e Martins (2021, p. 18) resumem, objetivamente, que a precarização do conhecimento pautada pela REM é dada por fatores como: a redução da carga horária da formação geral básica, desvalorização das disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas e submissão da base curricular às diretrizes dos organismos internacionais.

Dessa forma, com vistas a uma formação meramente técnica e alinhada ao mercado de serviços, a educação humanizadora já não é mais uma prioridade. Justifica-se, dessa forma, o fato de componentes curriculares como a Educação Física não terem respaldo para permanecer nos currículos como componente obrigatório, dada sua perspectiva cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Resta claro que, mesmo quando os formuladores das políticas públicas dizem refletir sobre a formação dos estudantes de Ensino Médio, quando dispõe parte da carga horária do Ensino Médio noturno para o não presencial, sem nenhum contato entre professor-aluno, sequer síncrono, impossibilitando interação entre essas partes, estão andando no contra fluxo de qualificar a educação.

Por fim, conforme fundamentado, as tantas reviravoltas no currículo em três anos efetivos da REM, com supressões, acréscimos e mudanças de carga horária dos componentes curriculares, soam como consequências de uma Política pouco discutida junto à comunidade escolar. Professores e alunos são os mais acometidos, visto que as alterações vêm acontecendo ao longo do ciclo de formação do Ensino Médio do qual fazem parte. O cenário instiga constantes inquietações: quantos Ensinos Médios circularam em nossas escolas nesses três anos? Como os prejuízos da desordem curricular serão sanados? É possível pensar em uma Educação Física escolar de qualidade, sendo ofertada apenas de modo não presencial? Como os professores de Educação Física tem atuado nesse nefasto cenário educacional? As incertezas curriculares estão longe de serem sanadas, mas novos capítulos de resistência estão sendo escritos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. Novos estudos CEBRAP, v. 39, p. 523-542, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. (Org.). Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-80.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 3 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional da Educação [2018]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino; et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/>. Acesso em: 02 jul. 2025.

CRUZ, Lauro Rafael; SILVA, Monica Ribeiro. A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. Revista Nova Paideia, Brasília, v. 1, n. 1, p. 30-50, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/13>. Acesso em: 02 jul. 2025.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139646>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; RISTOW, Renato Weiler; GLITZ, Ana Paula. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. Educación Física y Ciencia, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942658002.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

POZZATTI, Mariana. Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2021. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaúcho-em.pdf>.

Acesso em: 3 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 350. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2021]b. Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 282. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2022]. Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em: set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 551. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2023]. Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580>. Acesso em: fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual N° 57.739/2024. Institui o Programa de Mentoria Pedagógica no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Governo do estado do Rio Grande do Sul, [2024]. Disponível em:

<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1240022> Acesso em: 3 set. 2025.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1257-1270, out./dez., 2017. Disponível em:<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66771/46227>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 23, p. 1-27, fev., 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; FERRETI, Celso João. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Pesquisa Novo Ensino Médio. 2024. Disponível em:

https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/3%20Docentes_final.pdf. Acesso em 23 abr. 2024.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Recebido em: 3 de julho de 2025.

Aprovado em: 6 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13883>

ⁱ Anapaula Pastorio. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2024) e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7462279276471509>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0507-2981>

E-mail: anapaulapastorio30@gmail.com

ⁱⁱ Andressa Aita Ivo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2013), Professora adjunta da UFPel no departamento de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435147861393098>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>

E-mail: dessaaita@gmail.com

ⁱⁱⁱ Taís Regina Hansen. Mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2021), doutoranda em Educação pela UFSM e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM) e IDEIA – Educação em Ciências (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0449721950785988>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-5211>

E-mail: ta.hansen@acad.ufsm.br

ENTREVISTA

TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:

da vivência ao legado

GELCEMAR OLIVEIRA FARIASⁱ

A professora Gelcemar Oliveira Farias, docente e coordenadora de ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina, apresenta uma trajetória de vida e profissional baseada no amor ao processo de ensino e aprendizagem desde o ensino básico, quando tinha claro que queria ser professora optando pelo magistério. Ela vem deixando seu legado na educação e construindo redes por onde passa. É professora grata aos professores e colegas que teve e que lhe auxiliaram em sua constituição e trajetória. Proveniente de uma educação pública, hoje atua como servidora pública, com olhar humano e atento à diversidade, buscando qualidade, a partir da construção de processos que respeitem a pessoa e à convidem a engajamento e comprometimento. Nesta entrevista, a professora conta como foi a sua trajetória formativa e profissional. Destaca a importância da pesquisa nas escolhas de vida e na formação, da pessoa que atua como profissional, do impacto das metodologias na autonomia, da consciência e do engajamento no trabalho, e, nos aponta, a partir de suas experiências, caminhos para pensar uma formação profissional de qualidade e coerente com a contemporaneidade.

Fernanda de Souza Teixeiraⁱⁱ

1 – Fernanda de Souza Teixeira: Quem é a Gelcemar? Como foi sua trajetória de formação?

Gelcemar Oliveira Farias: Eu sou filha da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Escola Superior de Educação Física, tenho um grande carisma pelos professores, valorizo muito a minha formação inicial, os conhecimentos adquiridos, o que eu aprendi na universidade enquanto estudante, bolsista de iniciação científica, participando de alguns projetos de extensão; conhecendo um pouquinho mais da vida dos professores, depois tendo eles como amigos pessoais. Isso me deixa muito feliz! E participar desse momento de formação da construção desse dossiê também me deixa muito tranquila porque durante toda a minha trajetória profissional e de formação acadêmica o nosso primeiro estudo desenvolvido foi na área da Educação Física Escolar, vinculado a prefeitura municipal de Pelotas, nós fomos buscar e fomos conhecer a possibilidade de olhar a situação da Educação Física Escolar no

município de Pelotas e, a partir disso, nasce um projeto vinculado a duas colegas, a Rosane Ferreira Veiga e a Edilene Cunha Sinott, que era o retorno a universidade dos professores, então capitaneado pela Profª Mariangela da Rosa Afonso que eu tenho um carinho muito grande.

Então, assim começa a minha trajetória na formação inicial. Mas eu acho que antes de falar da formação inicial eu queria dizer que o que me impulsionou a ser professora foi o curso de magistério, a opção por ser professora, ela nasce lá na educação básica, momento que decido ser professora. Então, a minha decisão de professora, ela nasce quando eu comecei a ser estudante da educação básica no Grupo Escolar Cecília Meireles, em Pelotas, e quando nasce esta possibilidade nasce também uma professora, porque ela sempre quis ser professora, mas quando tu tens aquele impacto de prestar o vestibular, tu sempre ficas naquela dúvida: será que realmente eu quero ser professora? E eu fiquei naquela situação entre alguns dilemas: ou eu quero ser professora de Educação Física, ou eu quero fazer a formação em letras - professora de português, ou eu quero fazer enfermagem na área da saúde, que me atraí bastante; e como toda menina, uma jovem daquela época, a enfermagem, ela era uma formação na qual as enfermeiras trabalhavam sábado, domingo, feriado, 24x12, 24x36, 48, 72 horas, eu tinha uma noção de quase de internato na área da enfermagem, eu disse: assim não, Natal e aniversário é sagrado; não quero fazer isso. Fiquei entre letras e Educação Física e, acho que meu coração pulsou mais pela Educação Física e não, até hoje não me arrependo da escolha profissional que fiz; então aí nasce a escolha pela Educação Física fazendo curso de licenciatura.

Quando eu ingresso na UFPel, novos horizontes se abrem, novas possibilidades de integração, e nisso, já era professora da educação básica numa escola privada em Pelotas, e comecei a ver novos horizontes, e estava decidida, queria ser professora. Mas quando tu tomas esta decisão, tu acreditas que tu vai ser aquela professora que vai atuar 25 anos na educação básica e vai aposentar como professora da educação básica, só que a universidade me mostrou uma outra porta, que é a porta da investigação, da pesquisa, e por convite de uma colega, Viviane Hax, eu... ela disse assim: "Gelce vai ter uma seleção de bolsista de iniciação científica, queres participar?", e ela já era petiana e eu disse assim: Quero! E fui lá, conversei com a professora Mariângela, e hoje ela é uma grande mentora minha, profissional, acadêmica e pessoal, né!? E, fui selecionada para a bolsa, e ali mudou a trajetória no contexto da formação inicial - eu quero ser professora, queria ingressar no programa de pós-graduação; depois de um ano, participei de dois editais de seleção de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e fui contemplada; passamos nos editais e passei dois anos da minha formação sendo bolsista de iniciação científica, e a minha trajetória mudou, e tive oportunidade de eventos científicos; naquela época (94, 95), tive a oportunidade de conhecer palestrantes, professores renomados, que nós só liamos os nomes deles, e nós não sabíamos se eram vivos ou não; então tive toda esta oportunidade e esta gama de formação que foi muito enriquecedora. E, a ESEF (Escola Superior de Educação Física), na da questão de formar os estudantes, eu acho que ela tem um potencial de professores muito grande, com uma qualidade de formação altamente qualificada, que trouxe e levou alguns professores para outros caminhos né!? Então, a minha formação inicial, ela foi marcada por essas trajetórias, essas diferentes trajetórias, das oportunidades que a universidade pública oferece aos estudantes, e a partir disso, eu fui galgando outros espaços.

E, ao pensar na minha formação inicial, foi muito interessante o meu ingresso na pós-graduação. Logo no último ano de conclusão do curso, havia possibilidade de ter um programa de

pós-graduação na ESEF, em Pelotas, e eu gostaria muito de ingressar; e o professor Piccoli, que eu tenho um carinho muito grande, nós conversamos que nós iríamos analisar os professores de forma decenal, né, a trajetória dos professores de 10 em 10 anos; professores que tiveram formação na década de 70, na década de 80, na década de 90. Como que seria esta trajetória? E ali, sem saber, já estava se construindo uma possibilidade de estudar o desenvolvimento profissional e os ciclos da carreira que se tornaram marcantes para mim, não sei nem se ele lembra disso hoje. Mas um dia eu vou conversar e vou falar para ele. Só que não saiu o programa de pós-graduação, e por convite da colega Viviane, eu fui fazer seleção em Florianópolis; veja, nunca tinha passado, a única ponte maior que eu tinha passado era a ponte do Guaíba, e agora, passar a ponte Hercílio Luz, como é que seria este movimento? E, a partir disso fiz seleção em Santa Maria, que não tive sucesso, e vou fazer a seleção em Florianópolis, e, por sinal, a professora Mariângela me ajudou a concluir o projeto. E não é que eu fui selecionada para a entrevista na Federal de Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), e agora!? Vou!

Cheguei aqui (Florianópolis) 5h da manhã num dia distante, e fui fazer a seleção, vai ser quando encontramos pessoas boas no caminho né; fiz a seleção e fui aprovada com o professor Viktor Shigunov, e aí começa uma outra trajetória, muito pautada naquilo que eu tinha como experiência da Mariângela, só tinha esta experiência de formação, e nessa trajetória, conclui o curso de mestrado com sucesso. Neste curso de mestrado, também tive a possibilidade do prof. Alexandre Carriconde Marques e do prof. Edson Souza Azevedo também serem ex-professores da ESEF; os quais vieram depois de mim fazer mestrado aqui, então se criou uma parceria com a UFPel; pessoas que eu tenho um carinho muito grande, e concluo a formação olhando pra pesquisa de iniciação científica que eu tive na Federal de Pelotas, eu fui estudar a prática pedagógica dos professores de educação física, e fui estudar a prática pedagógica a partir do tempo da carreira, nisso né, a gente tá com vontade de criar novos horizontes.

Voltei para Pelotas depois da formação do mestrado, da conclusão; atuei um pouco na prefeitura municipal de Florianópolis no MAPEL (órgão da prefeitura que não existe mais), e depois fui buscar outros mercados no campo do trabalho em Porto Alegre. Aí, eu tive a felicidade de ingressar na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), que foi um grande desafio, é..., trabalhar com um curso muito grande, com um curso que tu entra no primeiro semestre já tem 3600 alunos matriculados, então é um desafio de novos colegas, novas diretrizes, nova organização didático-pedagógica de aula e tempo também, mas fui galgando, galgando, depois veio a possibilidade de ingresso na Faculdade da Serra Gaúcha em Caxias, que eu tive grandes amigos, grandes possibilidades de trabalho, uma universidade excelente, e por final a Universidade São Judas Tadeu, que eu tive um tempo trabalhando concomitante nas três universidades, mas eu disse assim: eu quero um pouquinho mais, eu quero fazer doutorado, e gostaria de fazer doutorado com o prof. Juarez Vieira do Nascimento que foi meu co-orientador de mestrado, e eu disse assim: se eu fizer doutorado, eu quero fazer com ele. E fui galgar nisso.

Teve uma primeira seleção de doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina, que não teve inscritos, não saiu a primeira seleção, houve uma segunda seleção, agora eu vou! Tinha uma vida estabilizada em Porto Alegre, trabalho estabilizado, mas eu vou abrir mão desse trabalho, dessa vida para correr atrás de um sonho que eu fui construindo ao longo do tempo. Prestei seleção entre os

candidatos muito fortes, com larga experiência, com a idade mais avançada, com trajetórias totalmente diferentes das minhas, e eu passo em primeiro lugar no doutorado. E aí, ao passar no doutorado, ser aprovada, muda a trajetória novamente, eu tenho que fazer alguns abandonos no mercado de trabalho, tenho que fazer alguns abandonos financeiros para me manter, porque eu morava em Porto Alegre; ia toda a semana, dormia duas noites no ônibus; ia toda a semana para Porto Alegre, para poder desenvolver as atividades do doutorado. Né!? Me arrependo!? Nem um pouco. Foi muito bom! Porque lá eu aprendi o que é ser uma doutoranda, que não é só a tese como produto, mas como se tornar uma doutoranda de espírito, como construir essa trajetória, como construir seu laboratório, como gerenciar grupos e pessoas, como participar de eventos, como ministrar palestras em eventos, como organizar eventos científicos, então, foi uma formação para além da tese e para além da produção dos artigos que eram necessários naquela época. Fiz a opção de não ser bolsista, porque a amarra de ser bolsista não estava nos meus planos naquele momento, mas foi o que eu precisava para poder desenvolver e manter os vínculos com Porto Alegre ainda.

E, fui buscando, tinha ideia, porque no mestrado um membro da banca foi o professor Vicente Molina e ele sempre me disse: "Gelcemar, quando quiser estudar, estuda o miolo da carreira, onde estão os maiores problemas". Entrei com esta perspectiva de estudar os professores no meio da carreira, mas acabei me apaixonando pelos professores ao longo da carreira e, durante o doutorado eu tive a possibilidade de ser primeira turma do programa de pós-graduação da Educação Física da UFSC, de participar da seleção de bolsa de doutorado sanduíche, tive a oportunidade de passar quatro meses em Portugal, só porque a bolsa foi compartilhada com o professor Ricardo Rezer também, que foi professor do mesmo período que eu, professor da Universidade Federal de Pelotas, e lá eu consegui dar um norte para a tese que eu precisava; aqueles quatro meses de parada, que a gente precisa refletir que a gente tá dedicado somente para a construção do documento. E lá, eu fui orientada pelo professor Amandio Graça, da Faculdade de Desporto, da Universidade do Porto; mas tive a grata satisfação de conhecer a professora Paula Batista que hoje nós mantemos relações muito próximas em termos profissionais e pessoais, e que nós conseguimos desenvolver a tese sobre NVivo, sobre análise qualitativa, que na área da Educação Física, recentemente, estava sendo implementado.

Concluí o doutorado e hoje eu estou aqui, né, carregando dentro do que eu estudei para minha formação, trazendo das pesquisas dos doutorandos um pouco da minha trajetória, um pouco dos ciclos e diversificando os processos de orientação, mas já fui marcada, já foi sinalizado desde a graduação, da formação inicial, que a minha dedicação na carreira profissional em termos de intervenção na docência enquanto investigação seria a formação de professores. E todo mundo pergunta: tu estudas a escola? Estudo, mas meu forte é formação de professores para essa escola! Nessa escola que está aí. Acho que é um pouco do resumo da minha formação inicial e continuada né Fernanda.

2 – Fernanda de Souza Teixeira: Quais são as atividades que hoje tu desempenhas dentro da universidade olhando para a formação de professores?

Gelcemar Oliveira Farias: Então, na verdade, eu vou começar um pouquinho lá atras né; enquanto professora da ULBRA, a gente já tinha uma perspectiva de montar um grupo de estudos, que tu sabes que é um pouco mais difícil na universidade privada, e também a Faculdade da Serra Gaúcha deu esta abertura, e a São Judas também deu. Mas, ao ingressar no serviço público, uma das grandes perspectivas é atuar nos três pilares, ensino, pesquisa e extensão, e hoje, de forma concreta na extensão. Então, uma grande pergunta do concurso público é, como que eu iria trabalhar com o processo de resiliência na formação de professores? E isso foi uma pergunta muito desafiadora da banca, e o concurso era para estágio e didática geral. Ao prestar este concurso, eu disse: nós temos que nos aproximar dos professores no ambiente da escola, temos que trazer os professores para a universidade e temos que formar um grupo forte e potente de formação de professores. E esse foi um grande desafio.

Quanto tu entras na área pedagógica, nos programas de pós-graduação que não tem esta linha, tu tem que fortalecer a linha, fortalecer as tuas produções e fazer parcerias. Foi isso que eu fiz! Fui estabelecer parcerias com professores de outras universidades e aí, a partir disso, eu me candidato a ingressar no programa de pós-graduação em Educação Física da UFSC, onde ministrei aulas alguns anos e sou muito grata ao programa de pós-graduação, aos coordenadores do curso e ao professor Juarez Vieira do Nascimento que me impulsionou e incentivou a estar lá, compartilhava algumas disciplinas com ele e, a partir disso, eu disse assim: chegou a hora de nós montarmos o nosso próprio laboratório. E, como, muitas vezes, nós não temos ainda alunos para gerenciar inicialmente nós fomos acolhidas pelas professoras Alciane Marinho e Adriana Guimarães, a gente entrou no laboratório LAPLAF, que é de atividade física e lazer; construímos as nossas trajetórias, eu e a professora Alexandra Folle, e após isso, nós dissemos: chegou a hora de nós montarmos o nosso próprio laboratório! Primeiro, fomos acolhidas pelo laboratório das meninas e aí nos montamos o nosso próprio laboratório. E que que nós fizemos!? Vamos estudar aquilo que nós temos de melhor: Formação de professores na escola.

Logo que nós entramos, nós tivemos a possibilidade de fazer um grande evento internacional em parceria com a UFSC, que é o SEPEF junto com NEPEF da Estadual de Rio Claro, e a partir disso fomos nos consolidando, fomos montando todos os nossos experimentos. Foi muito bom falar sobre isso, o que a gente fez enquanto professoras. Nós construímos o laboratório, ingressamos no programa de pós-graduação em 2014, tivemos nossos primeiros orientandos, olhamos para a área pedagógica da formação no ambiente escolar e fomos construindo a nossa trajetória enquanto professores, né!? Fomos expandindo a extensão. Eu tinha um grupo de estudo, que nos encontrávamos aos sábados, para discutir a Educação Física escolar, portanto, unimos professores das escolas, estudantes da graduação e da pós-graduação. A profa. Alexandra sempre teve o CAPEFE, curso de formação de professores, para que a gente pudesse trabalhar dentro dessa dinâmica, nisso houve ingresso da professora Viviane e da professora Larissa que fortaleceram o laboratório na formação de professores e eu disse que até eu me aposentar que nos seríamos um grande centro de formação de professores no estado de Santa Catarina, e este é um grande propósito!

Nós temos dois carros chefes que é o CAPEFE, SEFAPEF, nós temos o SAPE, que é vinculado aos professores da rede municipal. Eu estou um pouquinho mais afastada da extensão, mas continuamos com o processo da extensão e nós tivemos o nosso auge. Foi no ano passado, que nós fizemos o SBECs, que é o Simpósio Brasileiro sobre estágio curricular supervisionado, que nós

tivemos a participação de professores internacionais, professores do nosso núcleo, que estudam a formação de professores, e foi o primeiro passo para inserções internacionais; já estamos no primeiro passo de levar nossos alunos para doutorados sanduiches e fazendo as parcerias externas com a Espanha, com Portugal e assim sucessivamente, para que a gente pudesse pensar essa organização da formação de professores e formação pedagógica. Então, eu penso que nós hoje, a gente tem dado esse passo. Mas, como hoje eu estou mais próxima da aposentadoria, eu acho que nós estamos transformando este legado para os professores novos que estão chegando, para que eles possam redimensionar as suas formações e dar continuidade a proposta que nós iniciamos lá em 2014 com o grupo de estudos e o laboratório.

3 – Fernanda de Souza Teixeira: Como tu percebes a implantação da Resolução 06/2018 e o impacto dela na formação inicial?

Gelcemar Oliveira Farias: Polêmica a resolução! Mas esta resolução já não está mais em vigor hoje, em função da 04/2024. A 04 é soberana sobre ela, e aí, o parecer 05/2025 vem estabelecer que alguns cursos de formação, nas letras, na Educação Física, que tinha entrada pelo ABI, não vão ter mais este processo de entrada; que os cursos passam a ter outros processos.

Eu tenho uma estrutura para pensar essa resolução de 2018, que eu não sou favorável a ela, não sou favorável a ela. Eu penso que nós temos muito de comum licenciatura e bacharelado, que conversam muito bem, mas a forma engessada como ela surge, e sem uma discussão com os grupos, com os pares que estão vinculados as universidades. Eu penso que, o estágio desde a primeira fase não é um problema. Nós tínhamos 600 horas de estágio e agora com a 04/2024 nós temos 400 horas (redução da carga horária). Uma das tendências de algumas universidades é trabalhar no sistema de residência. O aluno começa a ter aproximação com seu contexto de intervenção logo nas primeiras fases como a odonto (Odontologia), a enfermagem, a medicina, e essa seria uma estratégia de aproximação. Então, o estágio não precisa ser como é, mas de uma aproximação com a escola, aproximação com o conhecimento, uma aproximação para a gente verificar quais são os fatores, se realmente o aluno quer ser professor, porque muitas vezes, ele descobre quando chega o estágio na quinta fase, na sexta fase, dependendo do curso.

Então, essa resolução, ela veio, ela trouxe algumas mudanças significativas, que surgiram e promoveram muitas discussões nos núcleos docentes estruturantes, com os coordenadores, com os chefes de departamento, mas que a gente sabia que ela tinha uma contradição, porque as conversas entre os dois cursos hoje, elas se tornam distantes, mas ao mesmo tempo, elas são próximas dentro dessa articulação, mas eu vejo que foi um avanço, foi uma perspectiva sim, mas também por outro lado, esse núcleo comum que nós tínhamos na formação comum na 03/87 ela tinha um grande dilema, ela tinha divisão licenciatura/bacharelado mas muitas vezes os estágios eram desenvolvidos na licenciatura e tu tinha o título de bacharel, e aí como que tu vai trabalhar dentro dessa construção? Não tem como! Existe um viés na formação muito grande. E esse viés foi causado por isso. E aí eu digo: será que nós conseguimos formar bons professores em quatro semestres? Que é o tempo destinado para a formação didático-pedagógica; será que nós conseguimos formar bacharéis em quatro semestres com as competências e as habilidades necessárias que o bacharel necessita? Será que

nós formamos e articulamos a identidade do bacharel e a identidade do licenciado nesse curto período de tempo?

Eu acredito que algumas universidades fizeram algumas amarras para que conseguisse organizar melhor, mas não conheço nenhuma universidade que trabalhou com um ideal e atendeu toda essa perspectiva, conversando com alguns colegas de outras instituições. Mas a Resolução de 2018, ela foi posta, não é!? Que bom que ela está sendo revogada por um lado, mas também por outro lado, fez repensar algumas estruturas de aproximação na licenciatura e no bacharelado. Eu acho que ela fez isso, para além de causar tanta dor de cabeça nos coordenadores de curso.

4 – Fernanda de Souza Teixeira: O que poderias destacar como potencialidades e dificuldades na formação inicial na educação física na contemporaneidade?

Gelcemar Oliveira Farias: Currículos extremamente engessados. A gente ainda forma os nossos alunos da mesma forma que eu fui formada em 1996. Provavelmente da mesma forma que foram formados os professores da década de 1980. Nós precisamos ter currículos inovadores, a tecnologia, ela está aí, e não podemos ir contra, e ela precisa estar inserida dentro dos currículos universitários.

Que bom que tivemos um grande avanço da extensão. Porque é a extensão que nos leva para o ensino da cidadania, da formação de professores, trabalhar com a comunidade, trabalhar com o humano, mas nós precisamos pensar em outras formas de estruturar os nossos currículos. Não podemos mais pensar nos currículos da forma que é, com um grupo muito grande de disciplinas com pré-requisitos, com um grupo muito grande de disciplinas, devemos fazer a organização de currículos pedagógicos mais amplos, saindo da estrutura disciplinar para uma estrutura talvez modular, precisamos ter espaços inovadores dentro da universidade; a sala de aula não comporta mais os nossos alunos. Os espaços de aula mecanizada que o professor ainda está na frente falando com o aluno, o aluno sentado um atrás do outro, especialista em nuca; sem sair da sala de aula, sem diversificar o espaço pedagógico de formação; o professor ainda com a mesma estrutura de aula, não é!?

A gente precisa inovar a universidade! A universidade não pode perder a sua essência, conhecimento erudito, universal, mas a universidade tem que se apropriar de outros elementos, se apropriar da tecnologia, se apropriar de propostas inovadoras de ensino, de espaços inovadores de ensino, para que o aluno, ao sair da universidade, consiga inovar no seu espaço pedagógico de formação. Cobramos dos professores uma inserção no seu mercado de trabalho, no seu “loco” de intervenção, que ele seja criativo, que ele seja inovador, que ele utilize as tecnologias; só que a universidade não está formando este aluno para este novo mercado de trabalho. As escolas privadas são muito inovadoras. Precisamos formar esse aluno para essas escolas privadas inovadoras, precisamos formar os alunos para diversificar o ambiente de trabalho, precisamos formar o nosso aluno para atualidade.

Uma coisa que eu me pergunto, fico pensando muito comigo: Como que nós vamos formar o aluno para 2050? Será que este aluno em 2050 ele ainda vai ter esse mesmo modelo de formação? De aula? Então, acho que essa é uma das perspectivas na contemporaneidade na área Educação Física. Precisamos levar o aluno para fora da universidade, levar os alunos para conhecer outros espaços, ter outras dinâmicas, ter convidados. As universidades apresentam recursos financeiros para isso. Não é

somente a compra de equipamentos e materiais, mas é a contratação de professores, contratação de pessoas para que possam levar o nome e nós trazermos o melhor para os nossos alunos dentro da universidade, e isso é um dos grandes desafios.

Aí vou me pautar um pouco nos estágios, se tu me permitires pensar na contemporaneidade. Nós tivemos um projeto de professores, não projeto institucional, mas hoje se tornou um projeto do CEFID – Centro de Ciências da Saúde e do Esporte. Os estágios da forma que estavam não davam mais. O aluno ia para a escola, cumpria a carga horária, voltava para a universidade, escrevia um documento, era aprovado. Onde está a reflexão? Onde está a construção? Onde está o olhar para aquele movimento? Então nós trouxemos alguns elementos para repensar, um deles foi um projeto integrador, que o aluno tinha que desenvolver, tinha que olhar para a universidade, tinha que entrar de frente para a escola, e sair de frente para a escola; e não entrar de costas e sair de costas para a escola.

Então, os alunos nas primeiras fases tinham que montar um projeto integrador com qualquer dinâmica, com qualquer disciplina, para que ele pudesse se integrar na escola e viver a escola naquele tempo de estágio. O que chama atenção na escola? Quais são os fatores que levam a investigar escola? A trabalhar com pesquisa na docência? E eles tinham que pesquisar algo que chamassem atenção. Obvio que nos primeiros semestres foram aplicar um questionário de motivação, que era o mais fácil para eles. Hoje eles olham essa pesquisa com outros óculos; eles conseguem ver o movimento de greve, a situação econômica-social dos alunos, as dificuldades de aprendizagem, os alunos com deficiência na escola, as relações de disciplina, as relações interpessoais, a mídia na escola, o sistema de educomunicação na escola, eco educação na escola; eles conseguem trabalhar com outras questões. Nós temos que inovar e eles socializam todas as informações. No último dia do semestre, eles socializam no formato de banner, apresentação, comunicação pessoal e científica, tudo no final do estágio.

Nós precisamos reorganizar, a universidade precisa se inovar. Então, eu penso: precisamos de propostas inovadoras na universidade, para que a gente possa trazer a inovação para a Educação Física no âmbito escolar. Se nós tivermos ainda aquele modelo: disciplinas práticas, disciplinas teóricas e disciplinas ao longo do semestre não conversando entre elas, a gente não consegue dar conta de um aluno ter a noção do todo. E, aquilo, para darmos responsabilidade para os alunos, eles também têm que agir com autonomia, eles precisam também olhar para sua formação, para o seu currículo, mas nós formamos um currículo para o nosso aluno engessado; onde decidimos as disciplinas do primeiro, segundo, ... até a oitava fase para o aluno; onde o aluno vai ter autonomia, se ele não tem possibilidade de fazer disciplinas eletivas. Precisamos trazer a inovação para os alunos. Precisamos mudar a proposta curricular dos cursos, para que os alunos tenham mais autonomia, oportunidade de decisão e gerenciamento na sua própria formação.

Os nossos alunos, eles chegam dentro de um processo tarefa e resposta, porque talvez o ensino médio tenha solicitado essas competências para ele. A competência de reflexão é a competência que vai até a escala 5. Cabe a nós na universidade fazer este processo. Mas não é na primeira fase que isso vai acontecer. É ao longo da formação. E esse processo de metamorfose é muito interessante. Quando nós somos professores da primeira fase, assumimos a terceira fase e novamente na sétima fase, a gente percebe o processo de metamorfose deles; eles já falam em conceitos, eles já conseguem se colocar no papel de professores, eles conseguem ter uma linguagem de professores.

Quando eu ministrava a disciplina de didática, que ministrei até o ano passado, eu dizia: agora chega, vocês são professores! Nós vamos falar como um professor fala! Nós vamos respeitar quando um professor fala. A gente tem uma conduta de ética profissional então precisamos incentivar isso na universidade. E eles dizem: professora, é um período em que a gente tem um choque, porque é o primeiro movimento que nós temos contato com a escola, com os autores, e assim sucessivamente. Eu digo assim: Que bom, mas vocês se enganam, vocês já têm esse conhecimento desde a primeira fase. Agora que nós estamos revisitando esse conhecimento. E eles passam a fazer isso. E uma das tarefas que eu dava era..., eles tinham que ir cinco vezes na escola ao longo do semestre, analisar o conteúdo da disciplina e verificar como que ele se materializa no ambiente da escola. É um trabalho em grupo! Alguns conseguem ir, outros não conseguem; mas eles conseguem fazer isso. Cabe a nós enquanto professores irmos fazendo esse movimento.

Daí tu trazes um elemento ainda muito jovem para nós que é a inteligência artificial (IA), a IA está aí, e não é muito difícil pegar um relatório que a gente sabe que não é do aluno, porque não é uma escrita dele, não é uma linguagem do aluno daquela fase, embora os alunos escrevam muito bem, alguns. Como que vamos lutar com isso? Sendo amiga da inteligência. Trazendo, olha, como que nós vamos fazer isso? Dando cursos de formação e nós enquanto professores nos qualificando dentro desse processo. Tudo é muito recente! A IA deve ser tal como quando instalaram a internet na universidade e sistema de computadores que a gente tinha que ter um disquete no DOS, lembra!? Era uma luta, nós não conseguíamos aprender a dar todos os comandos e as senhas e nós nos adaptamos muito bem! E hoje a gente só vai lá e com um *click* liga o computador, a inteligência também... se nós enquanto professores soubermos usá-la para o desenvolvimento da formação didático pedagógica acadêmica; mas se nós dissermos, vamos lá, perguntam para a IA e tragam a resposta, a quem cabe a reflexão!? Nós enquanto professores. Todo mundo dizia, quando a gente aprendeu a fazer análise de dados de pesquisa qualitativa com NVivo, todo mundo pensava que o NVivo fazia a mesma análise estatística que o SPSS. Não! Tu colocas os dados, tu colocas dentro do programa e tu solicita os cruzamentos, a reflexão é do pesquisador! Quase a mesma demanda da IA. Não podemos negá-la! se nós negarmos nós vamos negar o futuro da formação dos nossos alunos.

Fernanda, ainda há um hiato muito grande, há um abismo, entre graduação e pós-graduação; mas eu vou te dizer que ela está se alinhando. Ela está se reduzindo ao longo do tempo. Isso é uma situação que a gente precisa trabalhar. Precisamos cada vez mais inserir professores na pós-graduação, mas também temos que fazer com que os bons professores da pós-graduação estejam ministrando aulas na graduação, essa é a nossa grande questão. Isso é uma questão administrativa da universidade. Geralmente quem está na pós-graduação tem uma redução de carga horária na graduação. E isso, deveria ser ao contrário, porque o fomento da produção do conhecimento deveria estar na graduação, então eu vejo que a pirâmide pode ser invertida da forma como ela estáposta para que a gente possa diminuir esse hiato entre graduação e pós-graduação. Eu atuo nos dois, na graduação e na pós-graduação, e tento fazer muito esse *link*, mas é difícil.

A pandemia trouxe na universidade, a evasão escolar! Perdemos muitos alunos! Muitas pessoas desistiram ao longo do caminho. Pessoas com potenciais que mudaram as suas trajetórias e nós não sabemos o porquê realmente. Mas a evasão foi um grande declínio da universidade. E o que ela trouxe de bom? Olhar mais para o aluno. Ressignificar os espaços... parece-me que houve uma expansão de

consciência de que o indígena precisa estar na universidade, o aluno com deficiência precisa estar na universidade, precisamos repensar o sistema de cotas, precisamos repensar o sistema de inserção e permanência dos estudantes na universidade, precisamos favorecer para que o aluno possa fazer essa transição de outros estados para que eles tenham uma maior permanência, precisamos olhar para a evasão escolar. Eu penso que antes da pandemia nós discutímos as ações afirmativas, hoje as ações afirmativas são uma realidade institucional. Então, precisamos olhar, a universidade precisa estar aberta para o novo! Olhar esses alunos que estão fora da universidade.

Todas as universidades públicas, grande parte das federais, elas surgiram no tempo de ditadura, onde a universidade não era para todos. Nem no tempo que eu ingressei na década de 90, a universidade não era para todos; eu furei a bolha e tive sucesso. Mas hoje nós temos que garantir com todos os fatores limitantes que as pessoas tenham acesso e permanência na universidade. Eu acho que esta expansão a pandemia trouxe. Porque nunca se falou tanto em ações afirmativas na universidade como se fala hoje. Nunca se falou de grupos de excluídos da universidade como se fala hoje, como se tem esse processo de expansão. A própria UFPel, ela é um exemplo para as outras instituições. Era uma discussão que talvez fosse silenciosa, mas hoje ela se tornou uma discussão que teve seus resquícios em outras universidades, eu acho que a pandemia nos trouxe isso. Além do mais, nos trouxe a tecnologia, ... nos fez dizer: olha, se nós não investirmos em qualificação dos docentes, como as instituições privadas faziam...; as instituições privadas em termos de qualificação tecnológica estão anos luz na nossa frente, mas a universidade pública também precisa estar qualificada para isso. Então, eu vejo que a pós-pandemia trouxe esse novo olhar para a instituição. Da tecnologia para o humano. Já imaginaram se eu chegar em sala de aula e não tiver aluno!? A universidade não vive. Nós vivemos pelos alunos. O aluno entra pela porta do ensino e o ensino tem que ser a grande luta da universidade.

5 – Fernanda de Souza Teixeira: Dentro desse cenário atual, na tua visão, qual é a função dos docentes universitários na formação de futuros professores de educação física? E como ser este professor num contexto de desvalorização da profissão?

Gelcemar Oliveira Farias: Ser professores! Eu tenho um grupo de pessoas com quem eu círculo que amam ser professores. Eu particularmente, amo ser professora e acho que não saberia ter outra atividade profissional. Eu tive uma boa formação de professores que foram meus mentores e me formaram muito bem, então, a gente traz essas heranças pedagógicas no contexto da formação. Mas nós precisamos ser professores, olhar nosso aluno com mais carisma, com mais afeto, com mais dedicação para o nosso aluno. Hoje, nós estamos preocupados com a pesquisa, com o que nos faz crescer na universidade, mas a gente nunca pode esquecer que a nossa porta de entrada é o ensino. O ensino que é a nossa porta de entrada! O nosso marco maior na universidade é o ensino.

Então, eu penso que os professores, hoje, eles têm que desenvolver o papel da docência, participar mais de programas de formação continuada, se qualificarem mais para o exercício da docência, conhecer mais os alunos, olhar para a sala de aula como um espaço de formação, compreender melhor as dificuldades dos nossos alunos; hoje, nós não sabemos quem são os nossos alunos, quais são as dificuldades familiares que ele têm, quais são as dificuldades externas que eles têm; hoje, tá muito na moda termos o tênis Nike, Adidas; termos a melhor mochila, termos um *smartphone* melhor, termos um *iphone*, mas a gente não sabe o que está atrás daquele aparelho, quais

são os segredos dos nossos alunos; precisamos formá-los para ter uma formação altamente qualificada, para o incentivo a novas práticas pedagógicas; precisamos inovar na universidade; precisamos fazer mais espaços de discussão na universidade; precisamos estar mais presentes na universidade, cumprir nossa carga horária na universidade, para que a gente possa conhecer a universidade. Precisamos olhar a universidade como espaço de inovação e tecnologia, precisamos olhar a universidade como um espaço de intersecção de saberes, precisamos compartilhar com outros centros, com outros cursos, precisamos oferecer que o aluno tenha mais dimensão de bolsas de permanência na universidade; precisamos incentivar o nosso aluno ao ensino, para que essa gurizada tenha um futuro melhor, desempenhe como professores excelentes que são, de uma formação que tiveram na universidade. É isso que eu luto, sabe! Eu acho que esse é o nosso princípio maior!

Precisamos fazer com que os alunos conheçam os clássicos da história, as lutas da educação física, grande parte dos alunos não conhece; aquilo que fez quem viveu na década de 1980 sabe qual foi o movimento da educação física, quem viveu a década de 1990 e quem viveu a década de 2000 também tem que saber. Os nossos alunos precisam conhecer a história da docência e lutar pela docência, lutar pela profissão. Hoje alguns familiares dos alunos falam mal dos professores e os alunos falam junto. Não pode! Nem o professor que está hoje no ensino superior pode falar mal dos seus professores e da docência. Nós temos que valorizar a nossa profissão, a nossa profissão é muito linda, ela é muito rica, então cabe ao professor universitário, ocupando o espaço que está; um espaço de mudanças de percepções, ... fazer com que a docência seja valorizada na instituição e nós cumprirmos o nosso papel de docentes.

Eu acho que este não é o papel do professor na contemporaneidade, é o papel do professor ontem, hoje e amanhã, o professor tem que ser isso, o professor tem que dinamizar as suas práticas pedagógicas, e trabalhar com amor. Pode ser um olhar muito de quem está mais próximo da aposentadoria, do final da carreira, mas é um olhar de que eu sempre cultivei desde o princípio da educação básica e tento levar até hoje para os meus orientandos da pós-graduação, para os meus orientandos da graduação e no ambiente de trabalho que eu estou hoje. A docência é muito rica! Ela é muito linda! Acho que é esse o nosso papel! Sendo! Uma vez escolhida a profissão docente, é lutar! O nosso dia a dia, o nosso cotidiano, entrar em sala de aula, desempenhar o nosso papel e desempenhar as nossas funções pedagógicas e profissionais é uma luta constante, o professor luta constantemente.

Então, esse é o nosso grande desafio! O nosso grande desafio é todo o dia chegar em sala de aula e ministrar a melhor aula e, eu sempre digo: todo o professor tem que ser “metralhado” em sala de aula; temos que incentivar o aluno a questionar; mas não ser um aluno que só pergunta, mas que ele reflete sobre a sua pergunta; é muito fácil nós formarmos um aluno questionador somente, mas nós temos que formar o aluno a questionar. Hoje, o professor considera a melhor aula, aquela aula que o aluno não pergunta, e que o aluno entra mudo e sai calado. Essa é a pior aula do professor! A melhor aula é quando ele estimula o aluno a conversar com ele; estimula o aluno a dialogar com ele, essa é a melhor aula. Estamos em um espaço de desvalorização, sim, mas deixa eles desvalorizarem a profissão. Mas nós, não! Nós, nunca! Os nossos familiares, as pessoas que fazem parte do nosso grupo social, nós temos que almejar e valorizar e dar o exemplo, né!? Temos lado político A, temos lado político B e talvez um lado político C, sempre quiseram denegrir a profissão docente porque nós

somos formadores de opiniões, sempre quiseram fazer isso, mas não conseguiram fazer 100%. Acho que essa é a nossa demanda. E todo mundo que faz essa crítica teve uma formação na educação básica e passou por qualidade e excelentes professores; não acredito que não tenha nenhum que não tenha marcado a sua trajetória, acho que é muito mais um posicionamento político do que um posicionamento efetivo de desvalorização da profissão.

6 – Fernanda de Souza Teixeira: Atualmente estás em uma função de coordenação de ensino, participando de uma outra posição, desde a pró-reitora de ensino; como tu percebes, desde esta esfera, a formação inicial, e de forma mais específica, a formação inicial em educação física? E que ações vocês têm previsto para a melhoria da qualidade desse momento determinante da formação profissional?

Gelcemar Oliveira Farias: Faz um ano que eu fui convidada pela nova gestão. Foi uma surpresa muito grande estar na Coordenadoria de ensino de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina! Foi uma grata surpresa! E eu fiz esse questionamento: por que eu? Aí tu vais olhar para atrás e vai ver o teu envolvimento nos GTs (Grupos de trabalho), o teu envolvimento nas comissões e que, de fato, tem essa luta pela educação, pela formação inicial na área da licenciatura. Foi um grande desafio! Tive que me desacomodar em muitas situações! Tive que ressignificar muitas questões que trazia comigo. Ressignificar qual o nosso caminho agora.

Hoje, nós estamos em um processo de mudança da universidade. Mudança de paradigma, mudança de gestão, mas uma mudança que não esqueceu o passado, que tem uma trajetória muito bonita na universidade, que foi construída pelas pessoas que me antecederam. O que nós temos feito e o que nós temos promovido? Que vai discutir, que seja reflexiva na universidade, não somente uma atividade burocrática, mas uma atividade pedagógica de ensino na instituição, buscando uma qualificação profissional dos professores.

Temos investido fortemente na formação continuada e em algumas situações que são marcantes nesse momento, como a questão da inserção curricular da extensão, como as reformas curriculares, que temos verificado em grande escala, bem como na área da Educação Física prestar assessoria nessa transição que nós estamos vivendo da reforma curricular de 2018 e 2019 que atende a resolução da formação de professores e agora pensando na reforma curricular da 04/2024. Então, a universidade tem se colocado nesse papel, enquanto pró-reitoria de ensino, de auxiliar os professores e os núcleos docentes estruturantes a repensar essa formação de professores que nós temos. É uma dura tarefa! Por que é uma dura tarefa? Porque nós não temos consenso entre as opiniões. Porque cada professor que está inserido hoje dentro dos cursos tiveram as suas histórias; tiveram as suas trajetórias; e essas histórias e essas trajetórias têm que ser respeitadas! As suas crenças também! Tem professores com muitas crenças instauradas e que não querem desarticular essas crenças, e está tudo bem! Nós temos que respeitar! A legislação tem que respeitar essas crenças de professores.

Mas, eu hoje, eu estou do outro lado da docência, que é a gestão da gestão, Fernanda, que me faz repensar que nós temos muito por fazer ainda, muito por pensar a universidade. E que, eu acho que a universidade ela caminha dentro de um processo de reflexão e construção de novo. Acho que assim que eu vejo hoje dentro desse cargo que estou ocupando. E a responsabilidade que eu tenho em ter essa coordenação e de respeitar todas as identidades dos cursos, porque nós não vamos olhar só

para a Educação Física, nós vamos olhar para os quase 60 cursos que a universidade tem. Cada curso tem a sua diretriz, cada curso tem as suas perspectivas, cada curso tem os seus grupos de professores e tem as suas identidades.

Então, olhar para o maior, saindo do núcleo da Educação Física e entrar no núcleo de outros cursos faz repensar o que é a universidade hoje, e qual é o papel social e educacional que ela tem na sociedade; e a universidade tem um papel muito importante aqui na formação dos estudantes catarinenses e nessa relação que nós temos com Santa Catarina. Então, voltando para a pergunta, como que a gente pode trabalhar isso? Qual é o papel da pró-reitoria de ensino? Qual o papel da coordenadoria de ensino de graduação? É ampliar as possibilidades de formação; fomentar grupos de discussão; fomentar a formação qualificada dos professores; diversificar seus espaços de ensino; orientar os professores na construção dos seus projetos pedagógicos; orientar os seus professores na construção das iniciativas para atendimento à legislação brasileira; e promover um ensino de qualidade.

7 – Fernanda de Souza Teixeira: Trouxeste como elemento da tua fala a interlocução entre universidade e escola, poderias discorrer um pouco mais sobre essa temática?

Gelcemar Oliveira Farias: Ah, eu adoro, Fernanda! Eu acho que aqui eu vou me sentir em casa. Aquilo que eu digo, a universidade tem que ir à escola e a escola tem que ir na universidade. E eu digo, a escola tem que ir na universidade, não só a escola enquanto escola, mas o sistema direutivo da escola, as secretarias de educação. Precisa haver mais parcerias, parcerias não por tempo, mas uma parceria longitudinal, não de gestão, mas longitudinal, nós precisamos fazer com que a escola esteja mais presente na universidade e não só no processo de coleta de dados na pós-graduação; mas os professores terem possibilidade de estarem na pós-graduação.

Acho que os mestrados em rede foram um grande processo de aproximação dos professores da escola com a universidade. Foi um passo muito significativo. Porque geralmente nos mestrados e doutorados acadêmicos quem ingressa são os alunos que já vem com uma bagagem da pesquisa na graduação. Então, acho que esses são elementos importantes que a gente possa pensar. E que os projetos de escola e universidade não sejam projetos de professores, sejam projetos institucionais. Hoje, com o fomento da curricularização da extensão na escola, desde a primeira fase, é uma grande aproximação nos cursos de formação e, isso está causando um grande movimento dentro dos cursos, porque, como que nós vamos na escola? Em nenhum momento eu vejo um salto qualitativo de valorizar essa situação, todas apresentam ainda como uma grande dificuldade. Hoje é! Amanhã não será mais! Porque nós vamos nos acomodar e criarmos a melhor forma de organização desses espaços, porque ele ainda é muito novo, esse movimento. Mas eu penso que também a universidade ela tem que sair de onde ela está e ela ir para a escola. Não só a escola vir para a universidade. A universidade precisa estar lá. Todos os professores do curso de licenciatura precisam ir para a escola. Como os professores dos cursos de bacharelado precisam ir para os ambientes não escolares.

Então, não é somente os professores que ministram disciplinas pedagógicas, ...professor da anatomia precisa ir para a escola, professor da fisiologia precisa ir para escola, da cinesiologia, da biomecânica, da iniciação científica, do TCC, esses professores precisam ir para a escola. Então, vencer

essa barreira é uma barreira muito grande, para que haja esse movimento universidade escola de uma forma muito mais acentuada. Porque, se não, fica sempre os mesmos professores indo para a escola, fazendo o mesmo movimento.

E nós precisamos também captar recursos para fazer parceiras entre universidade e escola. Existe fontes de fomento privadas e públicas que fazem esse movimento. Geralmente os sistemas de fomento dos estados, podemos fazer esse movimento; discutir com os professores, promover que os nossos professores das escolas participem das atividades na universidade. Veja bem, grande parte dos eventos nas universidades é pago. O professor da escola não tem um salário que possa pagar 100, 200, 300 reais. Opa!!! A universidade tem que dizer assim: para os professores da rede tem que ser evento gratuito. Nós estamos em uma universidade pública. Nós temos que oferecer atividades para o público. Para que os professores criem aderência. Temos que fazer parcerias com as secretarias para liberação desses professores participarem desses movimentos. Temos que convidar esses professores para a nossa sala de aula. Professor tem que se sentir valorizado pela universidade. Temos que oferecer um mínimo para esses professores, nem que seja um abraço.

Então, o que acontece, nós temos que desmistificar; nós temos que quebrar a barreira. Muitas vezes o professor tem a vontade e intencionalidade, mas a universidade não abre espaço para esse docente e a universidade tem que estar de portas abertas para o professor da escola. Eu digo isso, porque esse é um pouquinho do relato daquilo que nós fizemos que nos aproximou das redes de ensino e deu certo. Tanto é que, aqui no município de São José, nós, durante um bom tempo, compartilhamos, junto com a Secretaria de Educação, a formação continuada dos professores, tivemos que parar por conta da pandemia, mas dentro de um projeto de extensão, que foi muito bom. Dois professores da rede vieram fazer mestrado conosco. Então, esse é o grande incentivo. Se tivéssemos continuado teríamos talvez uma proposta de qualificar mais professores. Professor qualificado volta para a sua instituição com outro olhar, com outra perspectiva. Para a universidade também é isso. Mas não tem que ser um projeto do docente, tem que ser um projeto da instituição.

8 – Fernanda de Souza Teixeira: Ao longo de aproximadamente uma década as metodologias ativas foram enaltecidas, como algo necessário a ser utilizado, constituído e construído; estando atrelada a autonomia do aluno. Como percebes essas metodologias no contexto atual?

Gelcemar Oliveira Farias: Vou te contar uma história, o que eu sempre faço para os meus alunos, principalmente da pós-graduação. Como vocês se preparam para vir para a aula hoje? Por que que eu começo a fazer essa pergunta na pós-graduação? Os nossos alunos da pós-graduação estão vindo para a sala de aula da mesma forma que o aluno da graduação. E aí, todo mundo fica em choque. O que tu leste? O que tu leste da aula anterior? Olhaste o plano de ensino da disciplina? Olhaste o cronograma? Tu sabes o tema que nós vamos discutir hoje? Alguns dizem que sim; outros dão aquela visitada no celular e, outros silenciam. Mas é melhor o que silencia. Porque ele assume. Eu não me preparei para vir para a aula. Eu trouxe o meu corpo para a aula.

Na pós-graduação não dá para ter mais aula assim, onde o conteúdo continua centrado no professor, o professor dinamiza o conteúdo e o aluno ainda vai buscar esse conhecimento sem trazer dele esse conhecimento. O que que as metodologias ativas fizeram? Inverteram. Fizeram a sala de aula

invertida; trouxeram que o aluno ao final não vai ter uma prova, mas ele vai ter a entrega de um grande portfólio onde vai ser o reconhecimento de toda a aprendizagem dele ao longo do tempo; o aluno vai assumir a responsabilidade.

Aqui na UDESC, houve um projeto muito interessante que chamamos de ESPINE (Espaço Inovador de Aprendizagem Pedagógica), foi muito interessante, porque nós saímos do ambiente da sala de aula, a disposição das classes é outra disposição, ... mas foi só um espaço. Não adianta ser só um espaço. Mas tivemos um avanço. Agora, como nós professores, na nossa essência, vamos reorganizar o nosso ensino dentro desse espaço? Esse é um grande desafio. Por quê? Porque vai depender muito mais da iniciativa individual do docente do que institucional. Eu acredito muito que as instituições brasileiras elas estejam fazendo a sua parte. Como aí na UFPel, provavelmente deve ter sido fomentado muitos cursos e atualizações para os professores; aqui na UDESC isso foi realizado.

Mas o professor também precisa querer mudar. Quem que vai mudar? Talvez não seja a nossa geração. É a nova geração de professores que estão entrando nos outros concursos pós-pandemia, esses professores estão revolucionando. Por quê? Eles já são tecnológicos, como nós não somos. Eles trazem inovações para a sala de aula. Eles conseguem ter a linguagem e a conversa muito mais próxima com o aluno. Eles conseguem ter uma identidade visual de vestimenta muito mais próxima com o aluno. Eles vão fazer a revolução. Esta é uma grande aposta. Os meus alunos da pós-graduação que estão assumindo os cargos, os postos universitários. Os teus alunos da pós-graduação que também vão ter outra dinâmica. E tem uma situação muito interessante: quem pode fazer a revolução é quem aprendeu com a revolução! Nós não aprendemos, nós aprendemos o ensino clássico de sala de aula e de ensino, mas nós buscamos a revolução. E esses alunos vão buscar essa metamorfose no ensino. Então, as metodologias ativas são importantes? São! São inovadoras, são ágeis, elas são versáteis para o nosso processo de ensino. Precisamos que elas venham acompanhadas do que? Da tecnologia. Então, precisamos formar os nossos alunos dentro dessa proposta, para que eles possam inovar.

Hoje nós temos universidades que, todos os cursos seguem propostas de metodologias ativas desde a primeira fase, e o professor tem que se adequar. Tem uma instituição, que nós gostamos sempre de levar os nossos alunos, que implementaram um sistema não disciplinar e as metodologias ativas no ensino, que tem professores que não conseguiram se enquadrar, e tá tudo bem; mas tem outros professores, que conseguiram se enquadrar, e o curso tem um sucesso e não tem evasão escolar, não tem problema de transferência, porque não tem nem vaga para transferência interna ou externa. Então, veja, são essas situações que mudam o sistema, mas depende também dos nossos gestores; o que eles querem oferecer e trabalhar dentro do plano de desenvolvimento institucional? O que querem como proposta de ensino?

E a gente nunca pode esquecer, Fernanda, que o que fomenta a universidade é o ensino, o nosso bem maior na universidade é o ensino. Mas algumas vezes parece-me que é esquecido. Não pode! O ensino é nosso bem maior da instituição de ensino superior! Então são essas questões. Mas eu penso que, trabalhar com metodologias ativas para que a gente possa pensar no futuro da formação dos nossos estudantes em todas as áreas de conhecimento, ela é o caminho. Mas a universidade precisa dar condições para que isso aconteça. Não é somente o espaço. Não é somente os totens, não é somente os computadores, não é somente a tela, ... é também a qualificação dos professores, a transformação das práticas pedagógicas no ambiente da universidade, e mudar a universidade; a biblioteca tem que

ser atrativa. Os nossos alunos não visitam mais a biblioteca, e a biblioteca é um espaço de aprendizagem riquíssimo. Lá que está o nosso corpo de pesquisadores, que escreveu sobre as nossas histórias, sobre o conhecimento produzido e gerado sobre determinada temática. Então nós temos que, a biblioteca precisa ser reformulada. Todos os espaços na universidade precisam ser reformulados, precisam ser incentivados não só na primeira fase, mas em todas as fases. Nossos alunos de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), eu faço buscarem os livros, embora sempre tenha um artigo científico, mas para que eles possam visitar aquele espaço de conhecimento. Isso é muito interessante. Isso é docência. A docência é isso. É ter uma docência com amor.

9 – Fernanda de Souza Teixeira: Gel, o que é ser professor na contemporaneidade?

Gelcemar Oliveira Farias: Essa é a pergunta de cem milhões de dólares! Te pergunto: quem quer ser professor hoje? Hoje, as pessoas querem ingressar na universidade ou querem ser professores da universidade? Eu quero ser professora!

Penso que ser professora da universidade é trabalhar ao longo da sua carreira, do seu tempo de formação, para que a gente possa adquirir mais habilidades e competências profissionais. Para que a gente possa trabalhar com a tutoria dos alunos; com o planejamento das nossas ações; desenvolver o conjunto de conhecimentos necessários e pedagógicos para a formação dos nossos alunos. É formar seres humanos altamente qualificados para atuação na intervenção profissional. É lutar contra as intempéries das políticas que nós temos hoje. É estar cada dia em mais desenvolvimento, até o último dia da atuação no ensino superior é atuar e formar e estar qualificado. É buscar a formação de estudantes na graduação e na pós-graduação, que possam estar inseridos no mercado de trabalho e fazer a diferença. É chegar em casa e receber uma ligação dizendo: professora aquilo que eu aprendi contigo eu coloquei na prática. É a satisfação que eu tive ontem de participar de uma banca de doutorado do estudante que foi meu aluno de graduação, fui banca dele de TCC, foi meu aluno na pós-graduação, foi meu supervisor de área no PIBID e ontem eu tive o privilégio de participar da banca de doutorado. Um excelente profissional que fez uma dedicatória lindíssima.

É isso! Formar pessoas com sucesso! Formar pessoas que queiram intervir! Formar pessoas que queiram fazer a diferença! Preparar professores para a mudança e para os desafios! Nós não temos um sistema quadrado, fechado e hermético; nós temos um sistema aberto que tem que ter pessoas abertas para o novo. Aquilo que eu digo: temos que lutar para mudar e fazer a diferença nos nossos projetos pedagógicos e inovar na universidade e trabalhar com alegria até o último dia, porque foi esta a profissão que nós escolhemos; o nosso juramento foi para isso. Eu tento valorizar o juramento que eu fiz em 1996. Esse é o grande legado!

10 – Fernanda de Souza Teixeira: Gratidão! Tem algum outro elemento que não foi perguntado ou ponderado, que tu gostarias de trazer?

Gelcemar Oliveira Farias: Eu gostaria de parabenizar toda a organização do grupo de estudos da UFPel, por estar participando desse dossiê; desejo sucesso, vai ser um convite à leitura dos textos. Que os textos possam realmente fazer essa diferença. Sempre fui uma defensora da Educação Física no

ambiente escolar, formar professores para a Educação Física escolar e acredito que o grupo de vocês esteja fazendo a diferença. Como eu disse no início, fico lisonjeada por esse convite; às vezes, a gente não consegue olhar para aquilo que a gente desenvolveu. A gente sempre acha que a gente fez o mínimo, a gente fez o mínimo, fez o mínimo. Mas se isso conseguiu tocar o grupo, eu espero que esta conversa possa auxiliar outras pessoas. Acreditem na sua trajetória! Não tenham medo de arriscar! Não tenham medo de mudar a sua trajetória pela questão do ensino, pela questão da educação. Lutem pela educação brasileira! Lutem pela educação da sua universidade! Façam a diferença! Movimentem os seus colegas! Movimentem os seus alunos! Nós temos pessoas que não gostam da gente mesmo, porque a gente trabalha muito. Mas não se arrependam por isso, porque a mudança a gente vai ver logo ali, e quem não quiser continuar vai ficar para trás; não tem problema, porque aquele tempo de caminhada com aquele colega, agora é um outro tempo de trabalho. Sou muito feliz com os colegas que eu tenho no meu laboratório, porque pensamos diferente, mas trabalhamos juntos! Essa é a grande questão! Espero que a UFPel, o grupo de estudo, tenha também esse sucesso como tem, eu sei que tem, e que vocês continuem formando e sendo mentores de muitos alunos. Que esse legado fique. Só tenho a agradecer a possibilidade desse tempo de conversa que nós tivemos.

A entrevista foi encerrada com agradecimentos, destacando a importância da consciência de uma trajetória profissional e seus legados, a partir da sabedoria recebida daqueles que vieram antes; por todos os que nos antecederam. E, sobretudo, do trabalho em grupo e das parcerias.

Recebido em: 6 de julho de 2025.
Aprovado em: 19 de julho de 2025.
DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i2.13906>

ⁱ Gelcemar Oliveira Farias. Doutora em Educação Física, na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Estudos Sociocomportamentais. Coordenadora de Ensino da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2157963864937275>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3552-3437>

E-mail: fariasgel@hotmail.com

ⁱⁱ Fernanda de Souza Teixeira. Doutora em Ciencias de la Actividad Física y del Deporte pela Universidade de León, Espanha. Especialista em Fisiología do Exercício Físico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Professora colaboradora do programa de Pós-Graduação em Educação Física nas linhas de Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde, e de Formação Profissional e Prática Pedagógica na Escola, da Universidade Federal de Pelotas.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0606990595602209>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7819-9142>

E-mail: fteixeira78@gmail.com