UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lucas Emanuel de Oliveira Silva

As Percepções Discentes Sobre a Educação Física na Área de Linguagens: uma análise a partir da formação inicial em licenciatura

Juiz de Fora
2026

Lucas Emanuel de Oliveira Silva

As Percepções Discentes Sobre a Educação Física na Área de Linguagens: uma análise a partir da formação inicial em licenciatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Exercício e Esporte.

Orientadora: Ludmila Nunes Mourão

Coorientadora: Ayra Lovisi Oliveira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Oliveira Silva, Lucas Emanuel.

As Percepções Discentes Sobre a Educação Física na Área de Linguagens: uma análise a partir da formação inicial em licenciatura

/ Lucas Emanuel de Oliveira Silva. -- 2026.

352 f.

Orientador: Ludmila Nunes Mourão
Coorientador: Ayra Lovisi Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação Física. Programa de

Pós-Graduação em Educação Física, 2026.

1. Formação Docente. 2. Currículo. 3. Educação Física Escolar. 4. Linguagens. 5. Licenciatura. I. Nunes Mourão, Ludmila , orient. II. Lovisi Oliveira, Ayra, coorient. III. Título.

Lucas Emanuel de Oliveira Silva

As Percepções Discentes sobre a Educação Física na Área de Linguagens: uma análise a partir da formação inicial em licenciatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física. Área de concentração: Exercício e Esporte

Aprovada em 02 de outubro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ludmila Nunes Mourão - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Drª. Ayra Lovisi Oliveira - Coorientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª. Drª. Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Wilson Alviano Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 01/09/2026.

Documento assinado eletronicamente por **Ayra Lovisi Oliveira**, **Professor(a)**, em 05/10/2026, às 20:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ludmila Nunes Mourao**, **Professor(a)**, em 06/10/2026, às 08:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alviano Junior**, **Professor(a)**, em 07/10/2026, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Dinah Vasconcellos Terra**, **Usuário Externo**, em 07/10/2026, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3188069** e o código CRC **F03D604D**.

Dedico este trabalho aos meus pais, por me amarem incondicionalmente e me permitirem chegar até aqui. E, em memória, ao meu irmão Luiz Roberto, por ter me amado tanto mesmo quando eu não sabia disso.

AGRADECIMENTOS

Durante todo esse meu percurso até aqui, diversas pessoas me atravessaram e contribuíram de alguma forma para que eu me tornasse mestre. Não há como mencioná-las por serem tantas, mas há como afirmar que esse momento só é possível de forma coletiva e nunca individual.

Nesse sentido, agradeço primeiramente a Deus, seja ele qual for, por me dar sabedoria, disciplina e esforço, mesmo em meio a desafios pessoais que enfrentei nesses últimos dois anos.

Agradeço, em nível institucional, à UFJF, à FAEFID, ao GEFLIC e ao PIBID/FAEFID por me constituírem como professor de Educação Física socialmente comprometido.

Agradeço a toda a minha banca, em especial às minhas orientadoras, Ludmila e Ayra, por todos os ensinamentos, pela paciência, pelo carinho e pelas trocas. Tenho muita sorte de ter sido orientado por duas mulheres maravilhosas, competentes e que me ampararam sempre, sendo ambas fundamentais nessa minha trajetória profissional e acadêmica.

Agradeço a todos os meus amigos/irmãos que compartilham a vida comigo, por estarem comigo em momentos difíceis, por me incentivarem e acreditarem em mim, por me amarem como sou e por tudo que aprendo com vocês.

Agradeço aos meus familiares, irmã, primas, tios, avós e, principalmente, à madrasta Lédia, ao pai Roberto e à mãe Tânia, por me amarem incondicionalmente e me oportunizarem ter um curso superior e, agora, me tornar mestre. Todo o amor e esforço de vocês me constituíram e me deram estruturas para chegar até aqui.

Dedico esse trabalho aos professores e professoras que são comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, dedico aos meus familiares que não estão mais aqui, principalmente meu irmão Luiz Roberto. Te amaremos sempre!

"Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação." (Gatti, 2010, p. 1360)

RESUMO

A inserção da Educação Física (EF) na área de linguagens, presente nos documentos curriculares nacionais, tem produzido debates acerca da compreensão da EF escolar, de sua função no ambiente escolar e dos conhecimentos que devem orientar sua prática pedagógica. Embora essa inserção esteja formalizada nos documentos curriculares e esteja evidenciada cientificamente, sua apropriação na formação inicial ocorre de maneira heterogênea, atravessada por diferentes concepções de EF construídas ao longo da história da área que disputam significados em torno da EF escolar, da sociedade e da formação docente. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a percepção dos licenciandos sobre a EF inserida na área de linguagens da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID/UFJF), considerando as relações estabelecidas entre esses entendimentos e o currículo que atravessa toda a formação docente ao longo da graduação. Já os objetivos específicos visaram analisar como a formação inicial vem abordando a EF na área de linguagens e a adequação da proposta dessa formação aos percursos formativos dos licenciandos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, realizada com 15 licenciandos da FAEFID/UFJF, matriculados a partir do 5º período. O percurso metodológico envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, sendo os dados analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). As análises evidenciaram que os licenciandos, em sua maioria, reconhecem a EF inserida na área de linguagens, mas esse reconhecimento, por vezes, não é acompanhado de uma compreensão aprofundada sobre o que essa inserção representa para o componente curricular, para a escola e para a prática pedagógica. Foram encontradas compreensões distintas, difusas e atravessadas por diferentes concepções de EF, em parte distantes das teorias críticas e pós-críticas que embasam a EF na área de linguagens. Também identificamos que essa perspectiva é abordada de forma limitada na formação inicial, restringindo-se a um pequeno grupo de disciplinas, docentes e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A análise curricular evidenciou ainda um descompasso entre a proposta de formação em licenciatura e o percurso efetivamente vivenciado pelos licenciandos, marcado pela sobreposição do bacharelado, pela fragmentação curricular e pela presença significativa de componentes técnico-instrumentais. Nesse processo, o modelo de entrada por Área Básica de Ingresso (ABI) aparece como elemento potencializador dessa fragmentação e da marginalização da licenciatura na formação ofertada pela FAEFID/UFJF. Por outro lado, os dados evidenciaram espaços e experiências formativas que possibilitam outras compreensões sobre a escola, a docência e a sociedade. Entre esses espaços,

o PIBID ocupou lugar significativo nos percursos dos licenciandos, possibilitando a aproximação com a realidade educacional, a reflexão sobre o contexto escolar e a construção de identidades docentes coerentes com a educação física na área de linguagens. Inferimos, portanto, que as percepções dos licenciandos são produzidas em um movimento contínuo, contraditório e não linear, atravessado por disputas de poder e de significados diversos, sem uma compreensão única e aprofundada sobre a EF escolar inserida na área de linguagens. Reivindicamos que compreender a EF inserida na área de linguagens não pode se limitar à sua presença nos documentos curriculares, sendo necessário que essa perspectiva esteja presente de maneira significativa na formação inicial e seja apropriada pelos licenciandos como parte fundamental da construção de suas futuras identidades docentes.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo; Educação Física Escolar; Linguagens; Licenciatura

ABSTRACT

The insertion of Physical Education (PE) into the area of languages, as presented in national curricular documents, has generated debates concerning the understanding of school PE, its role in the school environment, and the knowledge that should guide its pedagogical practice. Although this insertion has been formalized in curricular documents and scientifically evidenced, its appropriation in initial teacher education occurs heterogeneously, shaped by different conceptions of PE constructed throughout the history of the field that compete for meanings surrounding school PE, society, and teacher education. In this sense, this research had the general objective of understanding undergraduate students' perceptions of PE as part of the area of languages at the Faculty of Physical Education and Sports of the Federal University of Juiz de Fora (FAEFID/UFJF), considering the relationships established between these understandings and the curriculum that permeates teacher education throughout the undergraduate program. The specific objectives were to analyze how initial teacher education has addressed PE within the area of languages and the adequacy of this educational proposal to the undergraduate students' educational trajectories. This is a qualitative, descriptive study conducted with 15 undergraduate students from FAEFID/UFJF enrolled from the fifth semester onward. The methodological approach involved a bibliographic review, document analysis, and semi-structured interviews, with the data analyzed through Bardin's (1977) content analysis. The analyses showed that most undergraduate students recognize PE as part of the area of languages; however, this recognition is sometimes not accompanied by an in-depth understanding of what this inclusion represents for the curricular component, the school, and pedagogical practice. Distinct and diffuse understandings were identified, shaped by different conceptions of PE, some of which are distant from the critical and post-critical theories that underpin PE within the area of languages. We also identified that this perspective is addressed in a limited manner in initial teacher education, being restricted to a small group of courses, faculty members, and the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). The curricular analysis also revealed a mismatch between the proposed teacher education program and the educational trajectory actually experienced by undergraduate students, marked by the overlapping of the bachelor's degree, curricular fragmentation, and a significant presence of technical-instrumental components. In this process, the Basic Area of Entry (ABI) model appears as an element that intensifies this fragmentation and the marginalization of the teaching degree within the education offered by FAEFID/UFJF. On the other hand, the data revealed educational spaces and experiences that enable other understandings of school, teaching, and

society. Among these spaces, PIBID occupied a significant place in the undergraduate students' trajectories, enabling closer contact with educational reality, reflection on the school context, and the construction of teacher identities consistent with PE within the area of languages. We therefore infer that undergraduate students' perceptions are produced through a continuous, contradictory, and non-linear movement, shaped by disputes over power and diverse meanings, without a single and in-depth understanding of school PE as part of the area of languages. We argue, therefore, that understanding PE as part of the area of languages cannot be limited to its presence in curricular documents; rather, this perspective needs to be meaningfully present in initial teacher education and appropriated by undergraduate students as a fundamental part of the construction of their future teacher identities.

Keywords: Teacher Training; Curriculum; School Physical Education; Languages; Licentiate Degree

LISTA ILUSTRAÇÕES

Desenho I – Campo de pesquisa 88
Desenho II – Fases da Análise de conteúdo 96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Distribuição Percentual dos Núcleos Curriculares..... 34

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Distribuição das Matrículas em Licenciatura (2023) por Modalidade e Rede... 37
Quadro II – Metas Relacionadas à Formação Docente no Plano Nacional de Educação..... 43
Quadro III – Carga horária das DCNs para formação docente..... 50
Quadro IV – Síntese das reformulações curriculares da Educação Física..... 60
Quadro V – Documentos que baseiam o PPC/FAEFID/UFJF..... 82
Quadro VI – Documentos a serem analisados..... 92
Quadro VII – Indicadores elaborados..... 96
Quadro IX- Disciplinas citadas que abordaram EF na área de linguagens..... 123
Quadro VIII- Disciplinas citadas que abordaram a BNCC..... 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Área Básica de Ingresso
ACE	Atividades Curriculares de Extensão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica
EF	Educação Física
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
GEFLIC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagens e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCC	Prática como Componente Curricular
PE	Physical Education
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPI	Projeto Político Institucional
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13

2 EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO EM DISPUTA..... 21

2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL..... 26

2.2 FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL: ENTRE FRAGMENTOS E PROBLEMAS 31

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE..... 41

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... 54

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS..... 62

4 DOCUMENTOS CURRICULARES: A APROPRIAÇÃO ACRÍTICA DA CULTURA CORPORAL..... 75

5 CONTEXTO INSTITUCIONAL..... 80

6 OBJETIVOS..... 86

6.1 OBJETIVO GERAL..... 86

6.2 OBJETIVO ESPECÍFICO..... 86

7 PERCURSO METODOLÓGICO..... 87

7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO..... 87

7.2 SUJEITOS DA PESQUISA..... 88

7.2.1 Critérios de inclusão..... 89

7.2.2 Critérios de exclusão..... 89

7.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA..... 91

7.3.1 Análise documental..... 91

7.3.2 Entrevista semiestruturada..... 94

8 ANÁLISE DE DADOS..... 100

8.1 PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS..... 100

8.1.1 Educação Física na Área de Linguagem, Formação Inicial e Identidade Docente..... 102

8.1.2 A BNCC na Formação Inicial da FAEFID: Percepções Discentes..... 118

8.1.3 PIBID: Espaço de Enriquecimento Formativo para a Compreensão da Educação Física na Área de Linguagens..... 124

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 134

10 REFERÊNCIAS..... 138

APÊNDICE A..... 155

ANEXO I 159

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Física (EF) no ambiente escolar vem sendo afetada por concepções sociais e políticas que disseminam diferentes visões de governo e sociedade (Lovisi et all, 2025). Sob essa ótica, a EF foi se constituindo dentro de diversas áreas do conhecimento até se inserir na área de linguagens, concepção formalizada em políticas curriculares por meio de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica (DCNs, 1996) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Contudo, a formação inicial sofre influência dessa conjuntura histórica, preparando os futuros docentes com múltiplas bases teóricas, muitas vezes antagônicas e distantes da realidade escolar (Neira e Nunes, 2016). Nesse campo de variados significados em disputa, cabe refletir e analisar como os licenciandos estão compreendendo uma EF concebida na área de linguagens, a fim de fomentar uma formação superior coerente com as demandas educacionais e sociais atuais.

Desde novo compartilhei com meu pai a vontade de ser professor, na época, de geografia, desejo ocasionado pela admiração que tinha por uma professora que ministrava tal componente curricular, professora Márcia ou Mércia, não me lembro exatamente. Pois bem, minhas pretensões profissionais foram variadas no decorrer dos anos, desejei ser mecânico, policial e engenheiro até que por fim decidi pela Educação Física (EF), por ser minha disciplina preferida nos anos de ensino médio, pela possibilidade de alcançar a docência pela área e por um forte interesse, à época, por exercícios de força como musculação e calistenia.

Após um período de conciliação entre o trabalho no comércio e os estudos visando entrar em uma universidade pública, consegui ser aprovado na Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID-UFJF). Com entrada por Área Básica de Ingresso (ABI), na qual os discentes realizam um tronco comum de disciplinas e depois se especializam no bacharel ou/e na licenciatura em EF. Adentrei no curso mentalizando ser personal trainer e professor na educação básica na conclusão da graduação. Entretanto, após atuar como bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), meu foco voltou-se totalmente para a educação, pois vi a EF escolar de outra forma como potência educacional, cultural e social e como disciplina da educação que se constrói para além dos estereótipos que normalmente representam a área.

Foi âmbito das minhas vivências no PIBID, que me deparei com fato até então novo e, no primeiro momento, incompreensível, a EF dentro da área de linguagens. Lembro como era difícil entender tal conjuntura, que era discutida em pouquíssimas aulas das disciplinas do

tronco comum no decorrer da minha graduação em EF na FAEFID. Contudo, a partir das leituras e dos diálogos realizados nas reuniões do PIBID e observando a atuação pedagógica da professora supervisora no programa, fui compreendendo que, para além das vivências motoras, as práticas corporais eram atravessadas por significados sociais, culturais e históricos, passíveis de leituras e ressignificações pelos alunos.

Sob essa ótica, a partir da minha experiência como bolsista do PIBID, minha percepção sobre EF escolar foi ressignificada, contrastando com as minhas vivências enquanto aluno da educação básica e transformando minha leitura que atrelava a EF unicamente à aspectos motores e biológicos. Dessa maneira, as vivências relacionadas à EF, seja na escola, na formação superior ou qualquer outra esfera, são condições importantes para a transformação dos significados que circulam na área, constituindo novas (re) leituras e apropriações, o que se traduz como linguagem.

Sendo assim, após minha participação como bolsista no PIBID, decidi que me dedicaria à EF escolar enquanto pretensão profissional. Porém, via uma grande limitação na minha formação, que não me oferecia subsídios suficientes sobre as temáticas relacionadas à educação. Procurando suprir essas limitações e me preparar para concursos, após o fim do programa, em 2020, comecei a ler alguns livros[1] escritos pelos professores Marcos Neira e Mário Nunes e entrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagens e Cultura (GEFLIC) da UFJF, coordenado pelos professores Wilson Alviano e Ayra Lovisi, fato que me aproximou do currículo cultural da EF. Sob essa ótica, compreendi que a EF escolar vem sendo atravessada por diversas concepções pedagógicas com diferentes finalidades. E assim, os currículos que formam professores de EF não fogem dessa lógica e são um território em disputa por variadas visões de EF, mundo e sociedade (Neira, Nunes, 2016).

A compreensão da EF escolar dentro da área de linguagens tem respaldo nas discussões acadêmicas (Neira, 2021) e está referendada na BNCC (2018). Logo, entendo como fundamental que as instituições formadoras capacitem os futuros docentes para uma atuação que considere tal perspectiva. Entretanto, durante minha graduação em EF observei a formação em licenciatura colocada em segundo plano. A organização da grade curricular do curso de graduação induzia os discentes a conclusão do bacharelado e depois da licenciatura como segunda formação. Na minha experiência de aluno, essa organização me prejudicou, pois quando passei no concurso público para a rede municipal de educação de Juiz de Fora-MG, verifiquei que faltavam muitas disciplinas para a conclusão do curso de licenciatura.

[1] Neira e Nunes (2009), Neira e Nunes (2014) e Neira (2014) foram obras importantes para uma inflexão em prol de uma EF dentro da área de linguagens.

Felizmente, o concurso foi paralisado durante um tempo por questões judiciais e eu, com o auxílio de algumas professoras (es)[2], consegui concluir a formação docente no período necessário a fim de ser efetivado como professor de EF da rede municipal de Juiz de Fora.

Movido pelos meus questionamentos de ser induzido durante minha graduação na FAEFID por um currículo que valoriza o bacharel em detrimento da licenciatura (Botrel, 2019; Lovisi, 2021), realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) estudando as concepções curriculares presentes em discursos de licenciandos da FAEFID. Em decorrência disso, obtive evidências que demonstravam discursos confusos e antagônicos por parte dos licenciandos[3] e certa incompreensão sobre a EF na área de linguagens. Sobre isso, alguns discentes colocavam a EF dentro da área de linguagens, mas quando questionados sobre a função da EF na escola colocavam o componente curricular dentro de lógicas biologicistas. Exemplo disso foi um licenciando que concebeu a EF dentro da área de linguagens, o movimento como objeto de estudo e o desenvolvimento motor e o combate ao sedentarismo como função da EF na escola, demonstrando um discurso hibridizado e contrastante.

Sendo assim, todos esses acontecimentos no período de formação inicial me trouxeram questionamentos como: será que eu compreenderia na estrutura curricular da FAEFID a EF dentro da área de linguagens sem a minha vivência como bolsista do PIBID? Será que os licenciandos em EF da FAEFID estão sendo preparados de acordo com as demandas educacionais atuais? Por que o currículo da FAEFID se organiza de modo a priorizar a formação no bacharelado em detrimento da formação na licenciatura? E, por fim, a pergunta central que me motivou a fazer esse trabalho, como os licenciandos da FAEFID estão compreendendo a EF dentro da área de linguagens?

Consoante com todo esse contexto, o percurso histórico da EF escolar é atravessado por uma diversidade de concepções filosóficas, políticas, culturais e sociais em prol de uma determinada visão de sociedade (Aguiar, Neira, 2016; Bonetto, Vieira, Borges, 2023; Vieira, 2020). Tal aspecto influencia as representações da EF nos currículos escolares e nos currículos que formam futuros docentes, instrumento esse que é disputado por diferentes setores da sociedade (Silva, 1999). Dessa forma, os estudantes dos cursos de EF estão sujeitos a tais

[2] A boa vontade e o apoio de alguns professores para superar processos burocráticos e agilizar minha formação em licenciatura foi de suma importância. Deixo registrado meus sinceros agradecimentos aos docentes, Ludmila Mourão, Ayra Lovisi, Edson Faria, Wilson Alviano, Lídia Zacarais e Clara Mockdece.

[3] Cabe observar que também houve licenciandos que apresentaram discursos coerentes e uma compreensão sobre a EF dentro da área de linguagens, portanto não cabe uma generalização.

disputas durante a formação inicial, momento fundamental que norteará suas ações e finalidades pedagógicas enquanto professores.

Nesse viés, a formação inicial é um elemento estrutural para a atuação docente futura, pois propicia conhecimentos e experiências pedagógicas especializadas e gerais a fim de preparar o docente para o complexo sistema educativo (Imbernón, 2011). Segundo Gatti (2017, p. 722), para pensar e fazer a formação também é necessário assumir compromissos éticos e sociais, considerando a finalidade, os porquês, o para quê e o para quem se faz tal momento. Assim, esse período de preparação profissional é fundamental e incide diretamente no ambiente escolar.

Além disso, é nesse momento que os futuros professores organizam e adquirem saberes para a atuação profissional e para constituição de suas identidades profissionais (Lovisi et al., 2024). Tal identidade é construída por influências múltiplas, como a formação escolar, a formação inicial, as experiências diversas, os processos de formação continuada, as influências sociais entre outros (Iza et al., 2014, p. 276). Sob essa ótica, a construção do professor passa por questões pessoais, pela vivência escolar, pelas visões de mundo e sociedade e, certamente, pela formação inicial. Tudo isso de forma fluida e não fixa. Esse processo foi/é nítido na minha realidade, na qual obtive visões de mundo, sociedade e indivíduo (re)significadas devido as minhas experiências na formação docente. Entretanto, é importante indagar se as instituições formadoras estão atuando na construção de identidades docentes coerentes com as demandas e legislações educacionais atuais.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1996; DCNs, 2013), documento que orienta a construção da BNCC e a organização curricular das redes e escolas brasileiras de ensino, enfatizam uma educação que reconheça a diversidade humana, promovendo a inclusão social, a equidade, a consideração das necessidades e características das comunidades na elaboração dos currículos, a ética ambiental e a consideração da diversidade social, econômica, cultural dos grupos historicamente excluídos. Do mesmo modo, a BNCC (2018)[4] também enfatiza a importância de uma educação para a era digital, outra demanda importante da atualidade.

Sob essa perspectiva, Malcheski (2017, p. 2211) afirma que a área de formação de professores está intimamente correlacionada à evolução da sociedade. Assim, defendemos a necessidade de considerar um mundo multicultural, globalizado, tecnológico e ainda muito injusto socialmente, com diferenças étnicas, econômicas, religiosas, de gênero e outras, que são

[4] Cabe observar que, apesar de tais documentos trazerem demandas educacionais que julgamos importantes, há ponderações e discordâncias sobre eles que serão trazidas posteriormente nesse estudo.

marginalizadas na sociedade vigente. Gatti (2017, p.726) coloca que as situações do contexto escolar pedem novas compreensões, posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas, caso contrário a escola terá pouca efetividade. Nessa perspectiva, o sistema educacional de um Estado Democrático de Direito, como o Brasil, exige uma escola que não só socialize os saberes sistematizados no decorrer da história, mas que também estruture uma sociedade de fato democrática (Freitas, 2024). Desse modo, as licenciaturas devem preparar os docentes coerentes com uma educação ambiental[5], crítica e justa, que valorize as diferenças, que eduque para a inclusão e para era da informação, que considere a cultura e participação discente, que combata as injustiças e desigualdades socioculturais.

Porém, observa-se pouca atenção para a formação de professores (Nóvoa, 2019), com as licenciaturas desvalorizadas e com problemas estruturais. As políticas universitárias dão pouco valor aos cursos que formam professores, constituídos de forma fragmentada, distantes das realidades, das atuais demandas educacionais e com estágio curriculares pouco efetivos (Gatti, 2017; Nóvoa, 2019; Iza et al., 2014). Sobre isso, Gatti (2017, p.723) cita que nossa formação inicial é ultrapassada ao afirmar que:

> Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural. (Gatti, 2017, p.723)

Além disso, os currículos das instituições formadoras preparam os estudantes de acordo com seus princípios ideológicos, construídos a partir de múltiplos discursos e visões divergentes de sociedade, ensino e escola (Alviano Junior, Neira, 2013). Tais princípios formam identidades docentes que podem ou não estarem comprometidas com as demandas educacionais de uma sociedade democrática.

Seguindo tal lógica dentro do contexto formativo da EF, Neira (2016) aponta que os currículos que formam professores de EF são atravessados por vetores de força tendenciais e visões que se afastam, por vezes comprometidas com as classes dominantes, constituindo uma grande polifonia de currículos. Sobre isso, Nunes e Neira (2016) colocam que os modelos curriculares da licenciatura em EF fazem alusão ao "Frankenstein", pois, assim como o personagem da ficção, são constituídos por diversas partes desconexas formando uma

[5] Processo de ensino transversal em todos os componentes curriculares que envolve o desenvolvimento individual e coletivo da consciência de uma relação respeitosa com o meio ambiente.

monstruosidade. Desse modo, o docente pode reproduzir uma EF com finalidades múltiplas, ancorado em antagônicas lógicas epistemológicas, políticas e sociais.

Assim, no decorrer da história da EF, diversos currículos foram sendo construídos com visões diferentes de sociedade e mundo, sob a luz das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas da educação. Em resumo, com base na modernidade, as teorias tradicionais visam a manutenção e melhora da sociedade capitalista, com foco na eficiência, na técnica, na ciência e na neutralidade (Silva, 1999). Em oposição a isso, mas também ancorada em uma sociedade moderna, as teorias críticas visam a libertação da classe dominada, por meio de um ensino crítico e emancipatório que vise a superação do status quo capitalista, marcado pelas diferenças de classe e desigualdades sociais e econômicas (Silva, 1999). Por fim, as teorias pós-críticas visam problematizar os mecanismos que causam as diferenças para além das questões de classe, também considerando as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas e outras, baseadas em uma sociedade pós-moderna, pós-estruturalista, multicultural e globalizada (Neira, 2016). Assim, tais teorias estão em constante campo de disputa em prol de determinadas visões políticas, sociais e culturais da sociedade.

Nesse contexto, os currículos tradicionais da EF atravessam a história da área desde seu início no ambiente escolar. Em um primeiro momento, a partir de meados do século XIX, surge o método ginástico na EF. Posteriormente, a partir da década de 1960, surge o método desportivo generalizado. A partir da década de 1970 surgem alternativas ao método desportivo generalizado, como o currículo psicomotor e desenvolvimentista. Por fim, em um contexto que tem forte apelo atual, também há o currículo da saúde renovada. Em suma, esses currículos apresentam diferenças e oposições entre si, mas todos concebem uma EF fundamentada em princípios biológicos e acríticos quanto aos problemas estruturais de uma sociedade capitalista (Aguiar; Neira, 2016).

Já na década de 80, em um cenário de redemocratização brasileira, as estruturas sociais capitalistas e autoritárias foram questionadas nos diversos âmbitos da sociedade, assim como na EF. Surge então uma crise de identidade da EF com a entrada das ciências humanas na área, questionando os currículos tradicionais. Aguiar e Neira (2016, p.73) apontam que a transformação mais significativa dessa conjuntura foi a inserção da EF dentro da área de linguagens. Dentro dessa ótica, a cultura corporal se tornou o objeto de estudo da área. Além disso, surge também o currículo crítico-emancipatório, que junto com o currículo crítico-superador modificou as estruturas epistemológicas da EF e disseminaram concepções críticas para o seu ensino na área educacional (Aguiar; Neira, 2016).

Em um contexto atual, que considera uma sociedade globalizada, multicultural, pós-estruturalista, pós-moderna e uma educação pós-crítica, desponta o currículo cultural da EF (Neira, 2018). Tal concepção também compreende a EF dentro da área de linguagens e a cultura corporal como objeto de estudo da área, mas com bases teóricas diferentes dos currículos críticos. Sendo assim, as interpretações sobre isso são variadas, mas marcam um reposicionamento da área em relação aos currículos tradicionais.

Diante desse movimento epistemológico da área que resultou em diferentes propostas curriculares da EF, observamos a aproximação da EF com a área das linguagens. Como apontado pelos autores, Portela e Alviano Junior (2024, p.3), a EF começou a ser reconhecida formalmente como "comunicação e expressão" em 1975, nos guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau do estado de São Paulo (São Paulo, 1975) e posteriormente como componente da área de códigos e linguagens nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2000). Atualmente, conforme apresentado, o componente é formalizado na educação básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a construção dos currículos escolares de todo o Brasil (Brasil, 2018). Sobre isso, Brasil (2018, p. 213) define a EF da seguinte maneira:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (Brasil, 2018, p.213)

Entretanto, apesar da política curricular inserir a EF dentro da área de linguagens, observa-se muitas incompreensões nesse sentido, inclusive na própria BNCC (Brasil, 2018), que apresenta certas incoerências e inconsistências sobre tal concepção (Neira, 2018). Primeiramente, como coloca Lovisi et al (2025), não há um consenso epistemológico sobre os referenciais teóricos que inserem a EF dentro da área de linguagens. Além disso, também há a influência dos diversos currículos que concebem a EF com uma lógica baseada em princípios biológicos, técnicos e acríticos (Neira, 2021). Tudo isso reflete na formação de futuros docentes, campo que compartilha significados sobre EF, escola e sociedade. Sobre isso, Neira (2016, p. 157) cita que análises de currículos formadores, tal como o estudo de Alviano Júnior (2011), denunciam concepções de docência, função da escola e papel do professor desprovidas de fundamentação.

Ademais, outro fator que potencializa a incompreensão sobre a EF na área de linguagens é a entrada em cursos formadores por Área Básica de Ingresso (ABI), na qual os alunos realizam

um ciclo comum de matérias e depois se especializam em bacharelado ou licenciatura também com a opção de se formaram em ambos os cursos. Esse mecanismo segue a recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Educação Física, conforme a Resolução nº 6/2018. Sobre esse tipo de matriz curricular, Lovisi (2021, p. 75), aponta que "pode ocasionar danos na construção das identidades docentes dos licenciandos, pois não permite que compreendam quais saberes compõem a formação docente...", dificultando assim, a futura intervenção profissional do licenciando. Nessa ocasião, o bacharel pode ter uma sobreposição em relação à licenciatura, como constataram Lovisi (2021) e Botrel (2019) ao analisarem o currículo de uma faculdade pública de EF. Desse modo, a formação docente em EF fica ainda mais fragmentada, sufocada por preceitos hegemônicos distantes da escola e de suas demandas.

Tais fatores como, a falta de consenso epistemológico sobre os referenciais teóricos que concebem a EF dentro da área de linguagens (inclusive nos documentos curriculares), os antagônicos currículos que constituem a EF e a formação fragmentada contribuem para a incompreensão sobre a EF dentro da área de linguagem. Desse modo, os cursos superiores acabam formando identidades docentes hibridizadas (Neira e Nunes, 2016), com uma compreensão da EF na área de linguagem múltipla, contraditória ou até inexistente.

Sendo assim, é necessário que os currículos que formam professores tenham coerência com as demandas educacionais e com uma EF inserida na área de linguagens, mesmo diante da falta de consenso teórico sobre isso, visto que essa concepção é fruto de estudos acadêmicos e está formalizada na BNCC (Brasil, 2018). Sob essa ótica, esse trabalho visa pesquisar o contexto de um curso de formação inicial com entrada ABI. Logo, essa pesquisa se justifica pela possibilidade de fornecer subsídios para discussões, reflexões e ações no campo científico, curricular e político sobre uma formação docente em EF coerente com as políticas curriculares (Brasil, 2018), com as demandas educacionais e com as evidências científicas que a colocam dentro da área de linguagens.

2 EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO EM DISPUTA

As reflexões a seguir tratam sobre a educação como um campo de disputas, em que diferentes ideias, interesses e projetos de sociedade se confrontam e disputam o terreno da escola. A partir do questionamento sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola, compreende-se que o currículo não é algo neutro ou fixo, mas uma construção cultural e social permeada por conflitos, relações de poder e contextos históricos e políticos. Desse modo, serão apresentadas as principais teorias curriculares, evidenciando como cada uma delas entende a função da escola, o papel do conhecimento e a concepção dos sujeitos. Por fim, buscamos demonstrar que tais disputas também atravessam a educação física, influenciando os sentidos atribuídos à área no contexto escolar.

Young (2014, p. 192) faz uma reflexão a partir da seguinte questão: "O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?" e no mesmo sentido, questionamos: o que a EF deve e vem ensinando na escola? Não há respostas fáceis para tais questões, pois "o que deve ser ensinado/aprendido" parte de uma seleção de significados, conhecimentos, conteúdos, concepções, teorias e normas em prol de diversos projetos de educação. A partir disso, por volta de 1600, inicia-se o aparecimento de currículos voltados para o agrupamento de conhecimentos que deveriam ser socializados na escola e em 1900 inicia-se os estudos curriculares (Lopes e Macedo, 2011) visando organizar a educação formal a fim de formar, consolidar e/ou adaptar a sociedade.

Nesse contexto, conforme Lopes e Macedo (2011, p.19), a definição de currículo vem sendo entendida como grade de conhecimentos a serem ensinadas na escola, ementas e processos educacionais. Entretando, a compreensão de currículo não é fixa e é definida a partir de diversos referenciais, formando assim um conjunto de conhecimentos, significados, práticas, valores e normas em meio à disputas que visam projetos de educação e se entrelaçam nas leis, diretrizes, documentos curriculares, na formação docente, nas escolas, nas áreas disciplinares e na sala de aula, tudo isso de maneira não linear e que envolve processos múltiplos. Em suma, as teorias do currículo, que são definidas como tradicionais, críticas e pós-críticas, visam discutir, refletir e propagar os motivos que justifiquem a seleção de determinados significados a serem socializados no ambiente escolar e a relação disso com visões de sociedade, educação e sujeito.

A obra de 1918 intitulada The Curriculum de autoria do estadunidense John Franklin Bobbit é o marco para o começo dos estudos curriculares a partir de uma concepção de currículo tradicional. Objetivando massificar a educação em prol das demandas industriais, essa

perspectiva assume o currículo como a racionalização de processos, objetivos e métodos a fim de aumentar a produtividade do modelo fabril (Freire; Vieira, 2019). Tal compreensão tem como bases o taylorismo, o positivismo a racionalidade técnica e a eficiência, instrumentalizando a escola para o aumento da produtividade do modo de produção capitalista.

Posteriormente, esse modelo foi consolidado com viés tecnicista pela obra intitulada "Princípios Básicos de Currículo e Ensino", escrita pelo também estadunidense Ralph Tyler em 1949, que propôs a organização do currículo nas seguintes estruturas: objetivos educacionais; experiências escolares que levem a esses objetivos; organização eficiente de tais experiências; como avaliar se os objetivos estão sendo alcançados (Silva, 1999).

Segundo Silva (1999), outra concepção tradicional relevante foi a proposta pelo também estadunidense John Dewey, que influenciou no Brasil o movimento da escola nova, entre os anos 1930 e 1940. Para Dewey, a escola deveria ter como norte a democracia e considerar os interesses e as experiências dos alunos. Entretanto, assim com as concepções teorizadas por Bobbit e Tyler, os currículos tradicionais não problematizam as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais do sistema capitalista (Freire;Vieira, 2019). Desse modo, tais teorias têm como projeto educacional a adaptação dos sujeitos em prol do status quo, pautado na seleção de conhecimentos acríticos definidos pelas classes dominantes visando a eficiência do modo de produção capitalista, ignorando as injustiças, desigualdades e diferenças marginalizadas ocasionadas pelo sistema vigente.

Em oposição a isso, a partir da ebulição de movimentos sociais na década de 1960 surgem os currículos críticos, que vão contestar as concepções educacionais tradicionais, buscando a emancipação e crítica frente às injustiças sociais. Alguns desses movimentos que abalaram e questionaram os significados hegemônicos na época são citados por Silva (1999) da seguinte forma:

> Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 1999, p.29).

Sob essa ótica, as concepções críticas se constituíram de forma heterogênea a partir de diversas teorias sociais, como o marxismo, a hermenêutica, a fenomenologia, a teoria crítica da Escola de Frankfurt dentre outras[6] (Silva, 1999). Lopes e Macedo (2011) citam as contribuições

[6] Esse trabalho não tem como objetivo aprofundar as contribuições das variadas correntes teóricas que embasam as teorias críticas do currículo. Para uma melhor compreensão ver Silva (1999) e Lopes e Macedo (2011).

de Bourdieu e Bernstein a partir das teorias crítico-reprodutivistas e de Bowles, Gintis e Althusser a partir das teorias da correspondência. As teorias crítico-reprodutivistas entendem a escola como um espaço que reproduz as estruturas sociais existentes, legitimando valores, normas e conhecimentos dos grupos dominantes e limitando a capacidade crítica dos alunos frente às desigualdades sociais (Araújo et al., 2022). Nesse contexto, a educação não é neutra, mas articulada a interesses sociais e econômicos que mantêm hierarquias e relações de poder. Já as teorias da correspondência compreendem que há uma correspondência entre a organização escolar e a estrutura do mercado de trabalho capitalista. A escola, nessa lógica, reflete e prepara os alunos para ocuparem funções que sirvam ao sistema produtivo, atuando em prol da manutenção da sociedade por meio da propagação de normas, comportamentos e competências demandadas pelo capital (Andrade; Vares, 2010). Apesar das diferenças teóricas, os autores de tais concepções faziam críticas à escola como um aparelho reprodutor da ideologia capitalista, penetrando nos meios sociais e inviabilizando os sujeitos para o questionamento crítico das amarras impostas pelo capital.

Cabe destacar também autores brasileiros que contribuíram para a teorização crítica, como Paulo Freire, a partir da sua crítica à educação bancária (tradicional), na qual o professor apenas deposita informações nos alunos, de forma unilateral e sem considerar sua realidade cultural. Em oposição a isso, Freire defendia uma pedagogia libertadora, em prol de uma educação dialógica, problematizadora e pautada na consciência crítica, na qual educador e educando constroem o conhecimento de forma coletiva e transformadora (Freire, 2019). Também se destaca o professor Dermeval Saviani, que desenvolveu a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma transmissão sistematizada dos conhecimentos acumulados historicamente de maneira crítica para formar alunos conscientes sobre as lutas de classe na sociedade capitalista (Saviani, 2014)[7]. Dessa maneira, ressalta-se variadas correntes teóricas críticas que contribuem diretamente ou indiretamente para as discussões curriculares.

Neira e Nunes (2009) apontam que, nas concepções críticas, há predominância de aspectos políticos amparados nas categorias de cultura, poder e ideologia enquanto questões didáticos-pedagógicas são minimizadas. Contudo, tais teorias foram/são fundamentais ao questionarem uma educação pautada em conhecimentos das classes dominantes que acabam reproduzindo culturalmente os valores capitalistas, servindo como um meio de manutenção desse sistema. Logo, nessa perspectiva, finalidades como resistência, emancipação, conscientização crítica e libertação da classe trabalhadora tornam-se ideias centrais para uma

construção curricular que vise um projeto de educação crítico aos mecanismos de dominação que mantêm as injustiças e desigualdades sociais.

Deslocando-se das teorias críticas, que questionaram as estruturas sociais da modernidade iluminista pautadas no materialismo e na divisão de classes, surgem então as teorias pós-críticas, desconstruindo narrativas únicas, pautadas no pós-modernismo, pós-estruturalismo, nos Estudos Culturais (EC), no multiculturalismo dentre outras teorias sociais (Silva, 1999). As teorias pós-críticas compreendem um mundo pautado por relações de poder constituídas discursivamente de maneira fragmentada, denunciando nos currículos escolares as identidades hegemonizadas e as diferenças marginalizadas. As diferenças nessa perspectiva não são só de classe, mas também de gênero, sexualidade, étnicas, religiosas entre outras. Em suma, as teorias pós-críticas, que são variadas dentro do campo, entendem que os currículos são construções culturais a partir dos significados compartilhados pela linguagem e propõe que eles devem ser constituídos de modo democrático não apenas compartilhando sentidos relacionados aos grupos hegemônicos. Assim, dialogando com a noção de alteridade[8] e buscando quebrar hierarquias, não há cultura melhor ou pior, os significados a serem socializados nas escolas devem abarcar os múltiplos grupos sociais, as práticas discursivas que concebem desigualdades devem ser problematizadas e, por fim, as diferenças valorizadas (Neira; Nunes, 2009).

Nesse contexto, cabe discutir algumas concepções teóricas que embasam as teorias pós-críticas da educação a fim de delimitar seus deslocamentos em relação às teorias críticas. Sobre isso, o pós-modernismo constitui um movimento intelectual que questiona os sentidos fixados pelos pressupostos sociais e políticos do iluminismo moderno. Além disso, as identidades estáveis e as metanarrativas que explicavam o mundo são fragmentadas e postas em cheque (Gramorelli; Neira, 2017; Hall, 2006). Nessa perspectiva, considerando um mundo multicultural, globalizado e complexo, não há um ideal de sujeito, cultura ou conhecimento a ser adquirido, assim como não há uma razão única que ocasiona as injustiças e desigualdades sociais.

Já o pós-estruturalismo surge a partir da década de 1960, por meio dos estudos de Derrida e Foucault e apresenta um deslocamento quanto ao estruturalismo, que tem como seu expoente o linguista Ferdinand de Saussure. Visando o estudo da linguagem, cultura e outros fenômenos sociais, o estruturalismo compreende que as estruturas que explicam a realidade são

[8] A alteridade se configura como um princípio ético que implica reconhecer o outro em sua singularidade e legitimidade, compreendendo-o como sujeito de saberes e experiências que se constroem na relação com o diferente. Em síntese, trata-se da capacidade de reconhecer e valorizar a diferença sem hierarquizações ou tentativas de homogeneização (Leite; Trisltz; Carvalho (2022).

estáveis e objetivas, já o pós-estruturalismo compreendem essas (des) estruturas como instáveis e subjetivas (Mendes, 2015). Assim, diferenciando-se das teorias críticas que concebe a linguagem como reflexo da realidade material, nas teorias pós-críticas ela é atravessada por relações de poder que constituem noções de verdade de acordo com seu contexto histórico e social, em um movimento não linear, indefinido e em constante fluxo (Neira; Gramorelli, 2017).

Os EC e o Multiculturalismo são concepções teóricas caras às teorias curriculares pós-críticas, discutindo significados em torno de cultura, identidade e diferença. Os EC, nesse sentido, surgiram na Inglaterra a partir dos anos 1960, sendo fundado por Raymond Williams e contando com contribuições do jamaicano-britânico Stuart Hall dentre outros (Lopes; Nunes, 2019). Constituem assim um campo de estudos com vista à análise crítica das formas de produção, circulação e recepção dos significados culturais no contexto das relações de poder. Sob esse contexto, os EC visam compreender as mudanças que abalaram as representações de uma identidade única no fim do século XX, como elas são produzidas, negociadas e transformadas (Hall, 2006). Os sentidos que colocavam o homem branco, europeu vindo das elites como o sujeito ideal começam a ser tensionados e discutidos como produto de um processo discursivo. Desse modo, os EC contribuem elucidando que as diferenças foram marginalizadas por meio das representações sociais disputadas nas relações de poder, constituindo desigualdades, apagamentos e injustiças.

Já o multiculturalismo tem sua ascensão nos Estados Unidos, na década de 1960, a partir dos movimentos contra as segregações culturais. Esse campo teórico problematiza a homogeneização cultural eurocêntrica e propõe a alteridade, ou seja, a valorização e legitimação das diferenças. Tendo teóricos como o canadense Peter McLaren e dialogando com os EC e com os trabalhos de Hall, o multiculturalismo reivindica o reconhecimento e o acesso dos grupos subalternos aos direitos e bens produzidos pela humanidade como cita Lopes e Nunes (2019):

> Os grupos que por muito tempo viveram fora do acesso aos bens produzidos pela humanidade e tiveram seus bens silenciados como, por exemplo, as escolas e se estendem as artes, a música, as culinárias e até a própria produção do conhecimento nas universidades, reivindicam o acesso a toda criação da humanidade e apresentar o seu patrimônio cultural também (Nunes; Lopes, 2019, p.150).

Dessa maneira, as teorias curriculares pós-críticas discutem e propõe currículos baseados em tais concepções teóricas[9], visando valorizar os sentidos advindos dos grupos

[9] Ressalta-se que as teorias que embasam concepções pós-críticas não se esgotam nas expostas aqui e se constituem como um amplo campo com variadas contribuições teóricas.

sociais marginalizados e combater as injustiças curriculares em prol de uma educação democrática.

Portando, sem esgotar o tema, evidencia-se como o currículo não é neutro, natural e a-histórico, mas sim produzido em meio a disputas e atravessado pela cultura, linguagem, pelo contexto social e histórico, influenciado e sendo influenciado pelos mecanismos que produzem identidades e diferenças (Cassab, 2023; Freire; Vieira, 2019). Sob essa ótica, todos os âmbitos da educação formal são atravessados pelo currículo e suas concepções de sujeito e sociedade, incluindo a formação docente que assume papel central, uma vez que os professores não apenas reproduzem, mas também reconfiguram práticas e sentidos atribuídos ao currículo. A EF escolar não está alheia a tais situações, também sendo disputada na formação de professor, nas escolas e nos discursos sociais. Cabe ressaltar que, como campo de batalha, os processos que envolvem o currículo não são lineares, envolve sociedade, política, leis e normas, documentos, instituições formadoras, escolas e os sujeitos da educação. Logo, a compreensão dessas disputas de significados que chega até a sala de aula é importante para a leitura desse trabalho, pois está imbricada direta ou indiretamente em todo o fenômeno a ser estudado, se relacionando com as discussões e reflexões a seguir.

2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente é um processo de desenvolvimento profissional e pessoal do licenciando/professor que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e da prática pedagógica visando qualificar o ensino no âmbito educacional. Conforme Tardif (2000, p.36), os saberes construídos nesse percurso são plurais, construídos na prática e entrelaçados na experiência dos sujeitos. Tal processo é influenciado por diversos fatores e atualmente são configurados interligando Estado, sociedade civil e a autonomia dos cursos formadores como as universidades, as faculdades e as instituições de ensino (Saviani, 2009). Assim, a formação docente é continua e se desenvolve na formação inicial, na formação continuada e nas vivências pessoais e profissionais.

Nesse contexto, a formação docente brasileira passou por diversas transformações em decorrência das demandas históricas, políticas, econômicas e sociais. No Brasil, os primeiros professores educacionais são frutos do processo de colonização que sofreu nossa nação. No século XV, os padres jesuítas portugueses da Companhia de Jesus[10] foram os primeiros

[10] A Companhia de Jesus era um braço da Igreja Católica que tinha como objetivo a catequização em diversos países, principalmente nos colonizados.

docentes em terras brasileiras, forçando a catequização de indígenas, promovendo a educação dos filhos dos colonos e formando novos sacerdotes e sujeitos da elite intelectual (Caldas, 2019). Porém, em 1759, os jesuítas foram expulsos pela coroa portuguesa, que via grande poder da igreja nas terras brasileiras. A consequência de tal fato foi uma educação ministrada por professores particulares para quem tinha condições financeiras.

Após um período sem qualquer política educacional, a Coroa implementou o Ensino Público Oficial, em 1772. Sobre essa iniciativa educacional, Caldas (2019, p.1673-1674) cita que:

> [...]a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo, inspeção e instituiu o sistema de "aulas régias" de disciplinas isoladas. Não havia estrutura física, os lugares de estudo eram improvisados, as crianças eram reunidas em igrejas, salas de prefeituras, lojas maçônicas ou na casa de professores que eram nomeados pelo governo (Caldas, 2019, p.1673-1674).

Esse processo inicia a estatização do ensino, substituindo professores religiosos relacionados à igreja católica por professores laicos sob o controle do Estado, mas na prática isso não acarretou alterações significativas (Nóvoa, 1999). A docência, sob essa ótica, não era profissionalizada, sem necessidade de uma formação específica e com baixo interesse da sociedade em exercê-la.

Caldas (2019, p. 1674) coloca que, na segunda metade do século XVIII, a profissionalização docente começa a se desenvolver a partir da exigência de um perfil docente padronizado pelas autoridades, mas ainda muito incipiente, na qual o professor precisava apenar ler, escrever e atestar moralidade, constituindo assim o modelo de preparação do professorado denominado sistema de mestres adjuntos. Posterior a isso, com novas demandas sociais e políticas, após a independência do Brasil, a preparação para a docência começa a surgir, com a primeira lei geral educacional, de 1827, conhecida como lei das escolas de primeira letra, que instituiu o método de ensino Lancaster[11] para preparação docente (Saviani, 2009). Contudo, tal método foi considerado caro e ineficiente, não se propagando na preparação de professores brasileiros.

Com o insucesso do método Lancaster, as Províncias ficaram responsáveis pela formação de professores, por meio da reforma constitucional de 1834, e importaram o

[11] Método de ensino importado da Inglaterra, que se iniciou no Brasil com os militares e depois foi instituído na preparação de professores. Assim, com forte rigor hierárquico, os professores ensinavam os monitores e estes os alunos mais capacitados que ensinam os demais, formando círculos de aprendizagem. Não foi bem-sucedido no Brasil (Caldas, 2019; Gatti et al., 2019).

movimento mundial[12] de implementação das escolas normais (Gatti et al., 2019). Tais instituições propunham um modelo profissional para formação docente, na qual os futuros professores aprenderiam ensinar para os anos primários de acordo com as normas teóricas e a observação da atuação profissional de outros docentes em escolas anexas à escola normal (Vicentini; Lugli, 2009). Em suma, era uma formação que aliava a educação básica com a educação profissional. Assim, em 1835 foi criada a primeira escola normal em Niterói, na Província do Rio de Janeiro.

Entretanto, a preferência formativa nesse período era pelo professor adjunto, em que o futuro professor apenas acompanhava um docente regente em sala de aula para aprender o ofício (Caldas, 2019). Além disso, as escolas normais demandavam professores especializados em diversas áreas para o seu quadro docente. Com isso, o início desse modelo de formação foi complexo, com diversas criações e extinções. Foi somente na Primeira República que as escolas normais receberam mais notoriedade, principalmente a partir da reforma da instrução pública realizada pelo estado de São Paulo, em 1890. Saviani (2005, p.13) cita que tal reforma foi o primeiro grande momento da formação docente no Brasil, pois implicou: "...por um lado, os enriquecimentos dos conteúdos curriculares anteriores, e por outro, uma ênfase nos exercícios práticos do ensino". Assim, São Paulo implantou melhorias físicas nas instituições formadoras, contratou monitores remunerados pelo Estado e compôs um quadro de professores formadores por meio de especialistas ou autodidatas com "notório saber", sendo que alguns vinham de outras áreas como direito e medicina (Caldas, 2019),

Já nos anos de 1920 a 1930 surge a formação docente em escolas normais de nível secundário, agora denominado médio e que na época abrangia o ensino ginasial (4 anos posteriores aos 4 anos primários), e em nível superior, por meio da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo, com cursos de pedagogia e licenciaturas (Gatti et al., 2019). Esse contexto propaga o modelo intitulado 3 + 1, que formava especialistas em educação em 3 anos, por meio do bacharel e professores para atuarem nas escolas normais por meio da licenciatura, após o acréscimo de mais 1 ano. Crítico a isso, o movimento da escola nova[13] reivindicava uma formação que integrava os conhecimentos pedagógicos e especialistas, focada no desenvolvimento do aluno e na criatividade docente, porém o modelo 3+1 se sobressaiu.

[12] As escolas normais foram institucionalizadas de modo significativo no século XIX, a partir da Revolução Francesa. Isso ocorreu devido a necessidade de preparar professores para a instrução do povo atendendo os interesses de uma recém fundada sociedade burguesa. Além da França, países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também instalaram as escolas normais a partir do referido século (Saviani, 2009).

[13] A escola nova foi um movimento pedagógico que se destacou no Brasil entre os anos 1920 a 1940. Em reação a escola tradicional, esse movimento propunha uma pedagogia ativa, considerando o educando como sujeito do processo de aprendizagem em prol de uma sociedade democrática e humanista.

Desse modo, enraizou-se uma cultura de formação docente fragmentada em conhecimentos específicos e conhecimentos para a educação, problema estrutural na preparação de novos professores que se estende até hoje (Gatti, 2010).

Nessa conjuntura, surgem demandas por um sistema nacional de ensino, acarretando a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946 (Brasil, 1946), o que Saviani (2005) chama como segundo grande momento da história da formação inicial. Tal lei visava regular a educação, validando nacionalmente o diploma de professores e estruturando a formação docente (Caldas, 2019). Em resumo, essa formação era organizada da seguinte forma:

> [...] após o Primário regular, o candidato à docência poderia fazer o primeiro ciclo do Ensino Normal (de 4 anos) e torna-se professor regente. Se decidisse voltar a estudar antes dos 25 anos (idade limite para a matrícula no Ensino Normal), poderia matricular-se na escola Normal Secundária e obter o diploma de professor do Ensino Primário. Nessa Escola Normal Secundária conviviam tanto alunos que vinham do Ensino Normal Primário como aqueles que vinham do ginásio (4 anos após o ensino primário, sem destinação profissional). Após 3 anos de exercício profissional, os professores oriundos da Escola Normal Secundária poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para tornarem-se diretores de Grupo Escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares. (Vicentini; Lugli, 2009, p.44-45).

No Brasil, a partir da década de 1950, época que na qual mais de 50% da população era analfabeta (Gatti; Espósito, 1990), inicia-se de fato a ampliação do ensino primário no país. Em consequência disso, também há a expansão das escolas normais, já que cresce a demanda por mais professores. Tal modelo de formação durou até 1971, quando foi promulgada a Lei 5.692 (Brasil, 1971), instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Dessa maneira, a Lei 5.692 reuniu o ensino primário e o ginásio constituindo o ensino de primeiro grau de oito anos, extinguindo o ensino normal primário que era uma alternativa de formação de professores e equiparou a Escola Normal, que foi transformada em HEM, ao ensino de segundo grau profissionalizante, atual nível médio, que capacitaria professores para o ensino de primeiro grau (Vicentini; Lugli, 2009). Já quem era graduado em curso superior, como bacharelado e licenciaturas plenas, poderiam lecionar aulas tanto para o ensino de primeiro grau quanto para o de segundo grau (Caldas, 2019).

Entretanto, tal modelo de formação docente se mostrou problemático, com inúmeras lacunas, como: falta de articulação entre teoria e prática, currículos defasados, poucos critérios nas seleções de futuros docentes, estágio poucos efetivos, professores formadores com baixa adequação universitária entre outros (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, 1986, apud Saviani, 2005, p. 20). Em decorrência disso, o governo buscou alternativas e, por meio do Ministério da Educação, criou em 1982 o Projeto dos Centros

Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), a fim de revitalizar e qualificar a formação de professores, reformando a HEM para um ensino que integrasse as teorias às práticas educacionais (Arcanjo, 2021). O projeto alcançou resultados positivos, mas devido à falta de continuidade administrativa e a apresentação de resultados quantitativos foi descontinuado (Caldas, 2019; Saviani, 2005). Apesar disso, tal conjuntura reforçou a demanda por transformações na formação docente.

Posteriormente, buscando atender demandas sociais, políticas e econômicas, surge a promulgação da Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que instituía a necessidade de formação em nível superior para os professores, dentro de um prazo de 10 anos. Contudo, devido à diferentes interpretações da LDB, o Artigo 62 do seu texto sofreu alteração com a Lei n° 12.796/2013 (Brasil, 2013), permitindo a formação em nível médio para docentes que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Apesar da lei possibilitar essa formação de segundo grau no início da educação básica, observou-se que a maioria dos cursos de formação docente em nível médio se transformaram em licenciaturas (Gatti et al., 2019).

Portanto, observa-se na história da educação que a formação docente foi sendo constituída de acordo com as demandas políticas, econômicas e sociais, sempre voltadas para um projeto de sociedade. Em consequência disso, a preparação de professores no Brasil foi erguida de forma fragmentada e, em grande parte, em nível médio, sem políticas públicas organizadas e planejadas a fim de subsidiar uma formação docente de qualidade. Logo, as consequências de tal processo histórico e social reverberam em problemas estruturais que atingem a educação brasileira até os dias atuais.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL: ENTRE FRAGMENTOS E PROBLEMAS

Entrelaçando-se com o percurso histórico exposto, a formação docente no Brasil avançou a partir da década de 2000, mas ainda se constitui como um grande desafio para as políticas governamentais e para as instituições formadoras (Gatti, 2016). Sob essa ótica, a formação inicial não está fornecendo subsídios suficientes para os professores atuarem profissionalmente de forma eficiente (Gatti 2010; Nóvoa, 2024; Leite et al., 2018; Lovisi et al., 2021). As consequências disso são significativas, pois refletem em todo ecossistema educacional.

Nesse viés, é importante o desenvolvimento de identidades docentes para atuarem pedagogicamente de forma coerente com as demandas complexas da escola, que não são lineares e exigem repensar a formação dos professores de acordo com a atualidade (Nóvoa, 2024). Sobre esse processo de desenvolvimento profissional, que ocorre na formação inicial, Gatti (2016, p. 169) diz:

> Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (Gatti, 2010, p. 169).

Cabe observar que tal desenvolvimento é contínuo e não ocorre apenas na formação inicial e continuada, mas também na formação básica[14], nas experiências profissionais, pessoais e nas relações com os pares (Lovisi et al., 2021; Tardif, 2000). Contudo, a formação inicial fornece conhecimentos e saberes específicos para a atuação profissional e a construção das identidades docentes (Lovisi et al.,2024, p.2). Assim, é interessante refletir sobre problemáticas estruturais que atingem esse percurso, dialogando com as pesquisas acadêmicas e autores que vem destrinchando tal conjuntura.

Primeiramente, cabe destacar que as licenciaturas ocupam um papel imprescindível visando a preparação de sujeitos para atuação docente. Entretanto, a preocupação com esse tipo de formação superior é ausente ou secundária (Nóvoa, 2019), demonstrada tanto pela classe política quanto por setores da sociedade e pelas próprias Instituições de Ensino Superior (IES).

[14] Os docentes, antes de sua atuação e formação profissional, estão imersos durante anos na área escolar por meio da vivência discente, adquirindo conhecimentos, crenças e representações que influenciam seu exercício profissional de forma significativa (Tardif, 2000).

Isso evidencia uma perda de prestígio social da profissão docente por causas múltiplas, como a precariedade da carreira, baixas condições de trabalho, discursos sociais que subestimam a figura do professor[15], baixa atratividade e grande abandono dos cursos de formação docente (Neuhold; Pozzer; Pellejero, 2025). Entrelaçado com isso, Nóvoa (2019, p.4) cita como motivo para a desvalorização da formação docente a lógica privatista e individualista que predomina na sociedade ocidental. Sobressaltam-se discursos e ações que assegurem a educação como um "bem privado" e não público, diminuindo o papel do Estado, da escola e dos professores na educação formal, reforçando iniciativas como vouchers escolares e educação domiciliar.

Relacionado com o exposto, a fragmentação dos currículos que formam docentes também se apresenta como uma questão problemática no processo formativo de professores, pois não alia os saberes específicos das disciplinas que compõem os currículos escolares com os saberes específicos para educação. De acordo com Saviani (2009), o processo histórico da formação de professores foi constituído sob dois modelos, o de conteúdos gerais e o de conteúdos pedagógicos didáticos, sendo que o primeiro prevaleceu nos cursos superiores e o segundo nas escolas normais. O primeiro fornece uma formação predominantemente mais ligada às especificidades dos conteúdos lecionados. O segundo fornece uma formação para as práticas pedagógicas, que envolvem os saberes sobre ensino, didática, metodologia escolar, entre outros. Em consequência disso, observa-se atualmente na preparação dos professores, tanto na pedagogia quanto nas demais licenciaturas, uma lógica curricular que fornece os dois modelos no percurso formativo, mas sem uma articulação que una os conhecimentos específicos e os conhecimentos escolares de forma efetiva (Gatti, 2010).

Atualmente, as organizações curriculares das IES[16] devem se atentar à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, reestruturando a formação inicial de professores da educação básica. A carga horária mínima total para formação docente é de 3.200 horas, das quais, no mínimo, 1.600 devem ser cumpridas de forma presencial. A organização curricular distribui-se em quatro núcleos: formação geral de 880 horas, que pode ser cumprida de modo remoto, conhecimentos específicos de 1.600 horas, das quais no mínimo 880 horas devem ser cumpridas de forma presencial, atividades de extensão de 320 horas, cumpridas de forma totalmente presencial e

[15] Cabe ressaltar que discursos que visam menosprezar e difamar o trabalho docente tem crescido nas redes sociais, sobretudo por meio da classe política.

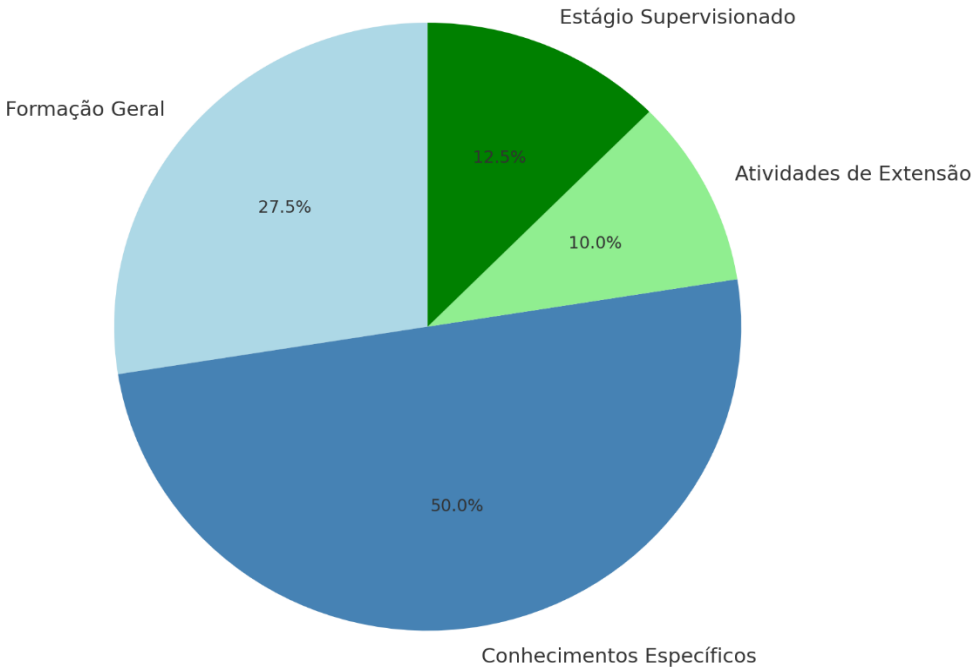
[16] Cabe ressaltar que as IES têm até 2026 para implementarem as novas Diretrizes e gozam de autonomia para ajustarem tal processo de acordo com seus contextos (Brasil, 2024).

estágio supervisionado de 400 horas, que também deve ser cumprido de forma totalmente presencial. A resolução também contempla cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, com carga horária mínima de 1.600 horas e duração de pelo menos dois anos, exigindo ao menos 50% de atividades presenciais. Quanto à segunda licenciatura, as exigências variam conforme a área de formação.

De acordo com o Artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024), o Núcleo I-Estudos de Formação Geral (EFG) abrange conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que sustentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar, constituindo-se como a base formativa comum a todos os cursos de licenciatura. Por sua vez, o Núcleo II -Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional (ACCE) é constituído por conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pelos componentes curriculares, unidades temáticas e objetos de aprendizagem definidos na (BNCC), bem como pelos saberes necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos.

Observa-se na proposta da Resolução CNE/CP nº 4 a predominância dos conteúdos específicos, que ocupam 50% da carga horária na grade curricular em detrimento aos conteúdos educacionais, que ocupam 27,5 % das horas totais, sendo o restante distribuído entre estágio supervisionado e atividades de extensão, com 12, 5% e 10% da carga horária total respectivamente, conforme o gráfico I. A respeito da prevalência de conhecimentos específicos sobre os escolares na formação docente, fato que é anterior às orientações da Resolução CNE/CP nº 4, Gatti (2014) e Saviani (2009) ressaltam que, em diversos cursos de licenciatura tanto a formação pedagógica quanto as experiências práticas são oferecidas de modo insuficiente, sem conexão orgânica com os conteúdos específicos das disciplinas, comprometendo a articulação entre os saberes e o desenvolvimento de uma identidade docente integrada e sólida. Assim, tal problemática resulta em desafios para os professores que apresentam dificuldades em aliar os conhecimentos em sua pluralidade na prática profissional.

Gráfico I: Distribuição Percentual dos Núcleos Curriculares



Fonte: Gráfico organizado pelo autor no site www.chatgpt.com com base em Brasil (2024).

Potencializando essa formação fragmentada, as políticas e diretrizes curriculares possibilitam a realização simultânea do bacharelado e da licenciatura em diversos cursos (Gatti, 2010; Gatti, 2016; Gatti et al., 2019; Saviani, 2005; Caldas, 2019). Essa ocasião possibilita a entrada por Área Básica de Ingresso (ABI), na qual os alunos realizam um ciclo comum de matérias e depois se especializam em bacharelado ou licenciatura também com a opção de se formaram em ambos os cursos. Essa dupla formação pode acabar reforçando uma formação docente desarticulada e com forte influências do bacharel, que tem, muitas vezes, demandas diferentes e até antagônicas quanto aos aspectos educacionais. Tal configuração está enraizada há muitos anos na formação docente brasileira e acaba colocando as disciplinas escolares como um complemento ao bacharelado nas formações duplas, conforme Gatti (2014) ao dizer que:

> O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se. O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos

> que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. É observada uma redução da carga horária útil dos cursos de licenciatura – voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias [...] (Gatti, 2014, p.39).

O resultado disso, muitas vezes, são cursos organizados para atender demandas do bacharelado, com a inclusão de um núcleo pedagógico superficial e desconexo para garantir a habilitação para o magistério. Lovisi (2021), ao analisar a organização curricular de uma faculdade com entrada ABI em EF, evidenciou a sobreposição de conteúdos técnicos-instrumentais em detrimento de conteúdos relacionados à educação. Diferentes trabalhos apontam essa realidade em outras licenciaturas, como os estudos de Silva, Bravo e Carneiro (2020) e Junqueira e Manrique (2015) ao evidenciarem a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura em cursos de química e matemática respectivamente. Dessa forma, esse modelo de formação pode comprometer a solidez da formação didático-pedagógica e do desenvolvimento de uma identidade docente coerente com as demandas educacionais.

Tais fragmentações configuram-se como padrões formativos obsoletos, fundamentados em lógicas positivistas estruturadas no século XX. Concebidas no passado, as dinâmicas das licenciaturas se mostram distantes das realidades socioculturais das novas gerações que estão na educação básica (Gatti, 2017). Tudo isso recai diretamente no espaço de atuação docente, as escolas, que também se mostram alheias à sociedade atual, que está imersa em um mundo pós-moderno, globalizado, multicultural e digital[17]. Conforme Nóvoa (2019), a metamorfose da escola requer novos ambientes educativos, com espaços, relações, práticas e professores que considerem os discentes e suas culturas, o que implica também em novas formações profissionais docentes.

Sob essa ótica, a metamorfose da escola deve acompanhar as transformações da sociedade, sendo coerente com as demandas atuais. Assim, as licenciaturas (formação inicial e continuada) devem se atentar para uma formação que considere as diferentes realidades socioculturais discentes, o tato pedagógico nas relações docente e discente, a valorização das culturas marginalizadas, os direitos humanos, as questões ambientais, a era digital e seus efeitos e as questões sociais em prol de uma sociedade mais justa e democrática (Candau e Sacavino, 2013; Castro e Maia, 2024; Brasil, 1996; Brasil, 2013; Nóvoa, 2009; Machado, Kampff e Castro, 2023) Por fim, cabe ressaltar que as demandas educacionais aqui citadas considera as contribuições das teorias pós-críticas da educação sem desconsiderar as contribuições das

[17] A sociedade atual é atravessada pelas influências digitais, como as redes sociais e os aplicativos, fato que se relaciona diretamente na (re)constituição das relações sociais, identidades e noções de educação, escola e professor.

teorias críticas, mas se opondo às demandas das teorias tradicionais, que seguem a lógica neoliberal[18], visando uma escola para construção de competências, eficiências e resultados (Barreto, 2010).

Outro fator que pode comprometer a formação docente são as licenciaturas realizadas na modalidade de Ensino à Distância (EaD), que, apesar de oportunizarem maior acessibilidade ao ensino superior, são supervisionadas de forma insuficiente, precarizam a formação inicial e seguem uma lógica voltada para o lucro das instituições privadas (Amorim e Melanchen, 2021).

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2023, divulgados em outubro de 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observa-se um predomínio do EaD de faculdades particulares na formação de professores no país. Nas instituições privadas, 90% das matrículas em cursos de licenciatura ocorreram na modalidade EaD, enquanto nas instituições públicas, 80,3% das matrículas concentraram-se em cursos presenciais. De forma geral, aproximadamente 67% dos estudantes de licenciatura, em 2023, estavam matriculados no EaD, evidenciando a consolidação desse modelo como principal via de acesso à formação docente. Além disso, destaca-se que 67,1% das matrículas em licenciaturas pertenciam às instituições privadas e 32,9% às públicas.

Nessa conjuntura, a formação docente em cursos por formação EaD tem sido objeto de críticas a análises por diversos estudiosos que vêm evidenciando desafios significativos[19] (Amorim; Melanchen, 2021; Medeiros, 2010; Giolo, 2008). Os cursos EaDs surgem no bojo da expansão dos meios de comunicação, ainda no século passado, a partir da década de 1990 esse modelo é expandido influenciado por projetos neoliberais de educação (Medeiros, 2010). Assim, a formação docente passou a ser direcionada por interesses privados que visam o lucro em detrimento da qualidade e ocasionam a precarização do processo formativo. O quadro I visa interpretar esse contexto.

[18] Cabe ressaltar que dentro das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas há diferentes concepções teóricas, não cabendo uma interpretação linear e única sobre elas.

[19] Ressalta-se que as DCNs para formação de professores de 2024 visam reconfigurar a modalidade de formação EaD, exigindo-se que, no mínimo, 50% da carga horária das licenciaturas sejam cumpridas de modo presencial.

Quadro I: Distribuição das Matrículas em Licenciatura (2023) por Modalidade e Rede

Porcentagem de matrículas	**Rede**	**Modalidade**	**Interpretação dos Dados**
90%	Privada (Licenciaturas)	EaD	A maioria (9 em cada 10) dos licenciandos no ensino privado estudam EaD.
80,3%	Pública (Licenciaturas)	Presencial	A maioria (cerca de 8 em cada 10) dos licenciandos no ensino público estudam de forma presencial.
67%	Públicas e Privadas	EaD	A maioria dos licenciandos (2 em cada 3), no somatório total, estão se formando na modalidade EaD.
67,1%	Privadas	Matrículas em IES Privadas	A maioria dos licenciandos (mais de 2 em cada 3) estuda em faculdades privadas.
32,9%	Públicas	Matrículas em IES Públicas	A minoria dos licenciandos (cerca de 1 em cada 3) estuda em universidades públicas.

Fonte: Feito pelo autor no site https://gemini.google.com/app?hl=pt-BR com base em Inep (2024).

Tal modelo de formação acaba potencializando problemas estruturais citados, como a fragmentação curricular e a desarticulação entre teoria e prática. Também se verifica nos cursos uma lógica tecnicista, acrítica e com professores desvalorizados e até substituídos por tecnologias da informação e por tutores (Medeiros, 2010). Além disso, a ausência de espaços de convivência acadêmica, reflexiva e pessoal, pode comprometer o desenvolvimento da identidade docente e de saberes pedagógicos imprescindíveis para a prática no ambiente

escolar. Giolo (2008) cita que a formação docente deve ocorrer, preferencialmente, de modo presencial, ao argumentar que:

> Considerar que esse lócus (espaços educacionais) pode ser desprezado como parte fundamental da formação dos jovens, especialmente dos que pretendem se preparar para a atividade docente, é um erro colossal. [...]. Os pedagogos (e licenciandos) irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem nos livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc (Giolo, 2008,p. 1228).

Por fim, cabe observar que as tecnologias da informação são importantes aliadas na formação profissional de professores, desde que sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas e metodológicas, de forma crítica e reflexiva, sem substituir os trabalhos docente e as vivências que constituirão as identidades docentes.

Constituindo-se como mais um aspecto influente nas formação inicial, o estágio supervisionado, que é um elemento obrigatório nos currículos das licenciaturas, deve ocupar 400 horas na carga horária da formação docente, (Brasil, 2024) sendo uma etapa fundamental nesse processo, pois relaciona as teorias da formação às práticas docentes. Sob essa ótica, é nesse momento que o licenciando irá aliar seus saberes docentes com a prática, compreender a organização escolar, seus tempos e espaços, relacionar-se com os sujeitos escolares, confrontar-se com diferentes contextos sociais, desenvolver-se profissionalmente, pessoalmente e socialmente. Conforme Lovisi (2021), o estágio possibilita o desenvolvimento da identidade docente a partir das relações que envolvem tanto os sujeitos da licenciatura (licenciandos e professores) quanto os sujeitos da escola (alunos, professor supervisor, professores, pais, secretários etc.).

Contudo, observa-se em certas instituições de formação inicial, o estágio desarticulado da reflexão teóricas, feitos somente na prática pela prática (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013) sem diálogos, análises e crítica sobre as vivências pedagógicas dos licenciandos proporcionadas por tal etapa. Dessa maneira, muitas vezes o estágio não atua no sentido de construir professores reflexivos[20], feitos sem uma interlocução efetiva entre o curso de licenciatura e a escola, o que pode gerar deficiências na formação docente e potencializar as problemáticas citadas.

---

[20] Compreendemos como professor reflexivo não só a possiblidade do docente aprender, pensar e agir com base nos seus conhecimentos adquiridos, mas também na capacidade de ele atuar com autonomia e emancipação intelectual e social de maneira crítica. Também cabe observar que somente a capacidade de reflexão não soluciona

Outro tópico que merece atenção são os professores que formam professores, sujeitos dotados de concepções de educação, escola, mundo e sociedade e que atuam de diferentes modos em diferentes condições de trabalho, influenciando assim a constituição das identidades docentes (Gatti et al., 2019; Imbernón, 2001). Sob esta ótica, espera-se dos docentes da formação inicial uma atuação comprometida com as demandas educacionais atuais, articulada com as realidades escolares e que habilite os futuros professores para ações pedagógicas reflexivas. Entretanto, há professores nas licenciaturas que não tiveram formação específica para educação, ou seja, não são licenciados ou fizeram cursos relacionados às temáticas educacionais (Monteiro et al, 2020). Em grande parte, esses docentes são bacharéis e atuam nas disciplinas específicas das licenciaturas, com um percurso formativo e profissional desvinculados dos saberes pedagógicos e das demandas da escola.

Uma das possíveis consequências de tal realidade é a reprodução acrítica e tecnicista dos conhecimentos nas licenciaturas, ocasionando a desvalorização da dimensão educativa na formação docente. Dessa maneira, esse cenário resulta em uma formação inicial alicerçada na lógica do especialista em detrimento do educador, esvaziando a licenciatura como um campo de reflexão e autorreflexão, hábitos que, segundo Nóvoa (2009, p.7), são: "essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais". O desenvolvimento das identidades docentes requer mais que a instrumentalização de conhecimentos, métodos e técnicas, incorporando também reflexões e sensibilidades críticas relacionadas as estruturas sociais, políticas e culturais que cercam a realidade escolar (Pimenta; Ghedin, 2015). Para isso, é necessário que os professores que formam professores tenham uma atuação e formação coerente com o campo educacional e suas demandas[21].

Além de tudo isso, entrelaçado com todas as questões apresentadas acima, a precarização da carreira docente também se configura como uma problemática nas licenciaturas, pois gera um desestímulo à dedicação dos estudos no curso de formação (Saviani, 2009) e um estímulo a evasão dos licenciandos. Segundo o Inep (2023), a taxa de evasão dos licenciandos é considerável e pode chegar a 73%, como nos cursos de Física, muito em prol da desesperança dos graduandos em seguir profissionalmente em uma carreira desvalorizada que exerce seu ofício, muitas vezes, sem as estruturas necessárias. A docência é um trabalho

todos os problemas na formação docente e na educação, há de ter ações estruturais nas instituições e políticas educacionais a fim de combaterem as problemáticas postas (Pimenta; Ghedin, 2015).

[21] Cabe ressaltar que não compreendemos tal problemática no sentido individual, sendo necessário que as políticas públicas sobre formação docente e as Instituições formadoras atuem em prol da qualificação dos professores que formam professores.

complexo, que exige muitas habilidades e aquisição crítica de saberes profissionais, pessoais, sociais, culturais e políticos. Contudo, o modelo socioeconômico neoliberal vigente no Brasil desloca a posição da educação como um direito para uma mercadoria, ocasionando uma desvalorização social e financeira do magistério. Tudo isso resulta em remunerações menores que a média da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é composta por 38 países[22] (OCDE, 2024). A despeito disso, visando complementar a renda, os professores brasileiros trabalham em mais de uma escola, ademais, os planos de carreiras são pouco atrativos, há baixo número de concursos públicos, as escolas contam com estruturas precárias e condições de trabalho inadequadas, que podem levar o docente ao estresse físico e emocional entre outras adversidades[23]. As consequências de tais fatores atingem a qualidade da educação e das licenciaturas e podem acarretar no abandono da profissão, que tem maior incidência nos 3 anos iniciais da docência (Carvalho; Moura, 2023; Huberman, 2000).

Portanto, sem esgotar todos os obstáculos estruturais que atravessam a formação docente, evidencia-se fatores complexos nesse processo, que exigem grande esforço político e social para serem superados. Cabe observar, que as problemáticas apresentadas se entrecruzam de maneira não-linear, variando de acordo com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e regionais, não cabendo respostas e diagnósticos únicos.

2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas relacionadas à educação podem ser compreendidas como um conjunto de normativas, ações e diretrizes construídas visando responder as demandas educacionais e sociais. No contexto das licenciaturas, tais políticas são formuladas com o objetivo de orientarem e qualificarem a formação docente e continuada. No entanto, tais políticas não são produtos neutros ou meramente técnicos, mas sim resultados de múltiplos fatores históricos, culturais, sociais e econômicos. Conforme Gatti et al. (2019, p. 48) ao afirmarem que:

> [...] políticas, documentos, leis, normas, programas, são fruto da intersecção de diferentes fatores e atuação do Estado e/ou de segmentos sociais significativos no cenário educacional, com suas raízes históricas, conjunturais e culturais, que se conjugam em dinâmicas próprias a cada situação e momento (Gatti et al., 2019, p. 48)

[22] A OCDE é um fórum internacional composto por diversas nações com a finalidade de trabalharem juntas para o desenvolvimento econômico e social de seus membros. Ressalta-se que o Brasil não faz parte do fórum, mas atua participando de reuniões e ações da organização como um "parceiro-chave".

Sendo assim, propostas, discussões e implementações das políticas educacionais são marcadas por disputas, articulações e conciliações em meio à diferentes interesses. Tudo isso ancorados em visões antagônicas de mundo e sociedade, o que dificulta a materialização da política proposta, com uma distância significativa entre o discurso político/normativa e sua efetividade na realidade educacional, refletindo a complexidade do campo educacional.

Neste cenário, em meio às disputas e conciliações, a promulgação da LDB (1996) é um marco significativo na política educacional brasileira no contexto de uma país redemocratizado. A constituição da LDB criou diretrizes e bases a fim de efetivar a educação como direito de todos e dever do Estado, constituindo um documento com vistas à modernização da educação do Brasil e em consonância com a Constituição de 1988[24], ancorada em instruções educacionais de organizações internacionais (Santos et al., 2024). A LDB, dessa maneira, marcou uma inflexão significativa[25] na organização da educação brasileira, ampliando o acesso à escola básica, descentralizando a gestão educacional, promovendo a inclusão e, em relação à formação docente, estimulou que fosse realizada em nível superior e instituiu a obrigação da União em construir e definir diretrizes curriculares nacionais, a fim de qualificar a preparação dos professores (Brasil, 1996).

As DCNs são documentos normativos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)[26] com o objetivo de orientar a construção e organização curricular dos cursos de licenciatura públicos ou privados de todo território brasileiro. Sob essa ótica, as DCNs definem a carga horária, os fundamentos, os princípios, as estruturas e as avaliações a serem realizadas nas licenciaturas. Desde então, a trajetória das DCNs para a formação docente tem sido marcada por avanços, reformulações, rupturas e disputas conceituais, visto que as diretrizes refletem correlações de forças que atribuem diferentes concepções sobre a função da escola, das IES, dos docentes e sobre os saberes necessários para a prática educacional em prol de determinadas visões de sociedade (Gatti et al., 2019). Nota-se também uma descontinuidade das propostas políticas contidas nas DCNs, resultado das mudanças sociais e da administração federal, visto que as Diretrizes não são políticas de Estado, mas sim de governo (Santos et al., 2024). Nesse sentido, as DCNs são resultado de processos e demandas históricas e sociais que se relacionam com diversos atores, como o Estado, os governos, as universidades, os movimentos sociais, os

[24] A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 após 21 anos de ditadura civil-militar, foi um grande marco em prol dos direitos sociais, garantindo no seu Artigo 208 o acesso à educação como direito público subjetivo (Brasil, 1988).
[25] Apesar de ser um marco importante na educação brasileira, muitas propostas da LDB não foram efetivadas em plenitude.
[26] Órgão do Ministério da Educação responsável por formular políticas de educação em nível nacional.

organismos internacionais (Gatti et al., 2019; Santos et al., 2024) e influenciadas por interesses privados em prol de demandas mercadológicas.

Estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, as DCNs de 2002 foram as primeiras diretrizes após a LDB, homologada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). O governo de Fernando Henrique foi marcado por um viés neoliberal, que orienta transformações nas políticas públicas com uma lógica pautada nos princípios do mercado, valorização da iniciativa privada e diminuição do papel do Estado e das ações públicas. Sendo assim, visando atender interesses privatistas, a formação foi considerada ligeira, com uma carga horária pequena de no mínimo 2800 horas, insuficiente para a complexidade da formação docente (Fichter Filho; De Oliveira; Coelho, 2021). Ademais, suas orientações foram definidas com caráter tecnicista, em prol do desenvolvimento de competências e habilidades (Freitas, 2002).

Por outro lado, as DCNs 2002 propunham alguns avanços, como a reformulação nas licenciaturas por meio de uma formação docente aliada à pesquisa e à prática, que deveria estar presente em todo percurso formativo (Brasil, 2002; Gatti et al., 2019). Consoante o parágrafo 1° do Artigo 12 da DCN (2002, p.5) que diz: "A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso". Ademais, conforme Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), o documento possibilitou a superação da fragmentação curricular, ao enfatizar que os cursos formadores tinham flexibilidade necessária para construírem projetos únicos integrando os conhecimentos específicos e gerais da educação. No entanto, na prática isso não foi efetivado pelas IES e os conhecimentos específicos continuaram dominando os currículos dos cursos de licenciaturas, desconsiderando, muitas das vezes, as DCNs de 2002 (Gatti et al., 2019). Assim, como apontam Gatti et al. (2019), as DCNs de 2002 se tornaram inoperantes, sendo ignoradas pelas IES.

Em 2003, o contexto político brasileiro foi transformado de maneira significativa, com a eleição do primeiro presidente vindo da classe trabalhadora, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Sob o governo Lula, o ensino superior foi reestruturado a partir de debates com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, a fim de reelaborarem um novo projeto de formação em nível superior. Com um viés progressista, com olhar para a classe trabalhadora[27] e políticas desenvolvimentistas que visaram uma maior participação do Estado para o desenvolvimento social e econômico da nação, o governo Lula promoveu transformações na formação inicial e continuada objetivando sua maior democratização para a sociedade brasileiro, estimulando

[27] Ressalta-se que o governo Lula conciliou interesses da classe trabalhadora e empresarial.

assim o acesso ao ensino superior (Oliveira et al., 2018). Apesar disso, novas DCNs não foram reformuladas no decorrer desse governo, o que viria a acontecer somente em 2015.

Já em 2010, o Brasil elege Dilma Roussef (2010-2016) presidenta, a primeira mulher a ocupar tal cargo. Indicada política de Lula e filiada no mesmo partido (Partido dos Trabalhadores), Dilma manteve continuidade nas políticas educacionais do governo anterior e progrediu em certos aspectos. Sobre isso, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)[28], por meio da Lei n° 13.005/2014. Previsto na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996), o PNE foi homologado como importante instrumento de planejamento da política educacional, objetivando melhorias e avanços na educação básica e superior ao estipular 20 metas a serem alcançadas em 10 anos. No tocante à formação docente, há uma relação com as metas 13, 14, 15 e 16, conforme o quadro II apresentado abaixo.

Quadro II- Metas Relacionadas à Formação Docente no Plano Nacional de Educação

Metas	Resultados
13-Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente para 75%, com no mínimo 35% de doutores.	A finalidade de atingir 75% dos docentes com mestrado ou doutorado foi alcançado em 2015 e chegou a 83,8% em 2020. No mesmo ano, o número de doutores chegou a 48,9%. A meta foi atingida.
14-Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, para atingir 60 mil títulos/ano no mestrado e 25 mil/ano no doutorado.	A meta do mestrado foi alcançada em 2017, quando foram concedidos 70,1 mil títulos, mas, em 2020, retrocedeu a 60 mil. No doutorado, alcançou-se 24,4 mil títulos em 2019, porém o número caiu a 20,1 mil em 2020. A meta foi atingida parcialmente.
15- Garantir, em regime de colaboração dos entes federativos, que os professores	Em 2021, as aulas ministradas por professores com formação superior

[28] No decorrer da história outros planos educacionais foram elaborados, mas o PNE de 2014 se destaca pela sua duração de 10 anos e por metas significativas.

de educação básica possuam formação específica de nível superior.	adequada à área de conhecimento atingiram o percentual de 60,7% na educação infantil, 71,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, 58,5% nos anos finais do ensino fundamental e 66,6% no ensino médio. A meta não foi alcançada.
16-Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada para 100%.	O percentual de docentes da educação básica com pós-graduação avançou de 30,2% para 44,7%, em 2021. O percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada aumentou, no período de 2013 a 2021, de 30,6% para 40,0%. Apesar dos avanços, a meta não foi alcançada.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com informações obtidas em Brasil (2023) e Brasil (2024).

Apesar de demonstrar um avanço e compromisso com a educação pública, passado os 10 anos do PNE, grande parte das suas metas estabelecidas não foram alcançadas, conforme especificadas no quadro acima. As causas para essa problemática são complexas e variadas, mas iremos destacar a pandemia de COVID-19, que trouxe inúmero prejuízos em todos os âmbitos e a política de austeridade fiscal implementada a partir do governo Michel Temer (2016-2018). Sobre isso, em 2016 foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95, intitulada PEC do Teto dos Gastos Públicos, que visou congelar os investimentos públicos, como a educação, em 20 anos. Tal política foi mantida pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) até o terceiro governo Lula (2023-atual), que substituiu a PEC 95 pela lei complementar n°200, constituindo um novo arcabouço fiscal mais brando, mas que ainda limita os investimentos públicos. Dessa forma, a falta de vontade política e investimentos públicos dificultou o alcance integral das metas do PNE.

Em sintonia com o contexto do PNE, no dia 01 de julho de 2015, o CNE aprova a resolução CNE/CP2/2015, instituindo novas DCNs para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, revogando as DCNs de 2002. A justiça social é a referência das DCNs 2015, considerando também o respeito à diversidade e o estímulo à participação e gestão

democrática (Brasil, 2015; Gatti et al., 2019). Tal compreensão fica clara no parágrafo § 5º do Artigo 3° ao citar o princípio II:

> a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p.4).

Nesse contexto, as DCNs 2015 trazem princípios norteadores com base crítica e concepções diferentes em relação às DCNs de 2002, ainda que mantenha alguns pontos em comum como a integração da prática ao currículo, a fomentação da pesquisa, o desenvolvimento da resolução de problemas, a articulação entre universidade e escola o uso de tecnologias, a educação básica como eixo formativo e o estímulo às IES na criação de projetos próprios (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Gatti et al., 2019). Além disso, outra mudança significativa em relação às DCNs de 2002 foi a ampliação da carga horária na formação inicial, que passaram para 3200 horas a serem realizadas em 8 períodos durante 4 anos (Brasil, 2015), representando um claro avanço no sentido de qualificar a formação docente (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021). Dessa maneira, essas normas curriculares, em conjunto com o PNE, marcam uma tentativa de incentivo à educação pública de qualidade e inclusiva, à diminuição das desigualdades sociais e a uma sociedade mais democrática.

Contudo, em maio de 2016 a presidenta Dilma sofre um impeachment e o então vice-presidente, Michel Temer, assume o governo. Tal mudança política é significativa, pois representa um retorno à lógica neoliberal das políticas brasileiras após 14 anos de governos comandados pelo Partido dos Trabalhadores. Assim, o projeto de educação nacional se alinha com as necessidades mercadológicas em detrimento de uma formação crítica. Tudo isso gerou mudanças radicais no país, impactando também nas políticas de formação docente (Oliveira et al., 2018). Sobre isso, visando atender os interesses do setor privado, cresce o incentivo[29] à criação de faculdades particulares e cursos EaD (Acipreste Sobrinho; Nascimento; Sousa, 2023). Além disso, houve ações objetivando o esvaziamento das diretrizes do governo Dilma, conforme a resolução CNE/CP 01/2017, de agosto de 2017, que adiou em um ano o prazo para implementação das DCNs de 2015 nos cursos de formação docente, fato que voltou a ser repetido em outubro de 2018, pela resolução CNE/CP 03/2018.

[29] Ressalta-se que as IES privadas e EaD também tiveram incentivo nas gestões anteriores, mas são potencializadas na gestão Temer, que atende ao mercado a partir de desregulamentações e flexibilidades de normas.

Ademais, também em 2017, por meio da resolução CNE/CP 02/2017, foi instituída a BNCC, que define aprendizagens essenciais que todo aluno da educação básica deve ter, orientando assim a construção dos currículos escolares. Com a finalidade de desenvolver competências e habilidades nos alunos, o documento, que tinha começado a ser constituído no governo Dilma, foi reconfigurado, com pouco diálogo e em um curto espaço de tempo (Dourado; Siqueira, 2019). Em 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2018, foi instituída a BNCC para o ensino médio. Desse modo, o governo Temer marca uma virada em relação à educação no país, que assume um viés predominantemente instrumental e coerente com um projeto de sociedade acrítica e neoliberal.

Em 2019, Jair Bolsonaro assume o governo, potencializando o caráter neoliberal do seu antecessor e com um discurso bélico relacionado a qualquer concepção de educação com finalidades democráticas e emancipadoras. Cresce então parcerias públicos-privadas na formação docente a partir de empresas que oferecem tecnologias educacionais, plataforma de EaD e materiais didáticos. Nesse contexto, em 20 de dezembro de 2019 é instituída a resolução CNE/CP n°. 2 de 2019, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-formação) de Professores da Educação Básica. Uma das principais características dessas DCNs é a tentativa de alinhar a formação docente à BNCC, o que se evidencia no Parágrafo único do Artigo 2° ao afirmar que:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019, p.2).

Tais DCNs mantiveram as 3200 horas de carga horária formativa, mas sofreram grandes críticas dos movimentos e especialistas relacionados à educação, que apontaram um grande retrocesso em relação às demandas educacionais (Crizel; Gonçalves; Andrade, 2022; Bazzo; Scheibe, 2019; Simionato; Hobold, 2021). Diferente das DCNs de 2002 e 2015[30], esse novo documento não cita com quais entidades dialogaram a fim de constituírem as novas diretrizes. Além disso, há críticas que apontam um caráter tecnicista no documento, orientando para uma formação profissional que desconsidere as subjetividades, com finalidade de padronizar as

[30] Os pareceres das DCNs 2002 e 2015 citam a participação de entidades educacionais como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE; Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME dentre outras na construção de suas diretrizes (Fichter Filho; De Oliveira; Coelho, 2021).

futuras identidades docentes a partir de habilidades e competências específicas. Assim, Segundo Crizel, Gonçalves e Andrade (2022, p. 59), as DCNs 2019 representam um retrocesso devido "...a desarticulação extrema entre: a formação inicial, a formação continuada e a valorização do professor".

Nessa conjuntura, as DCNs 2019 trazem em anexo a BNC-formação, que é dividida em: competências gerais; competências específicas; dimensão do conhecimento profissional; dimensão da prática profissional; dimensão do engajamento profissional. Esse conjunto de habilidades resumidas em um quadro com pouca estruturação conceitual é criticada por potencializar a fragmentação e padronizar a formação docente, preparando professores de acordo com as demandas mercadológicas e não educacionais. Simionato e Hobold (2021) colocam que essa normativa curricular expropria o saber criativo dos professores, construído em múltiplos contextos não engessados e inerentes ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, as DCNs 2019 expõem a concepção de sociedade do governo Bolsonaro defendida pelos setores empresariais do país, a fim de constituírem uma educação meramente instrumental, visando atender o mercado e a economia em detrimento do desenvolvimento social.

Em 2022, após o governo Bolsonaro ser marcado por ações e discursos autoritários, desprezo pelas consequências da pandemia da COVID-19 e por ideais antidemocráticos, o Brasil elege novamente Lula presidente. Entretando, o contexto político e social nesse novo momento é totalmente diferente dos governos anteriores (2003 – 2010) de Lula. Com um congresso predominantemente conservador e mais empoderado, uma lógica de mercado da uberização[31], tecnológica e ainda mais neoliberal, na qual predomina o discurso individualista de empreendimento e com as relações sociais sendo atravessadas pelas redes on-line, a gestão Lula atua de modo ainda mais conciliatória, apresentando dificuldades de romper com as estruturas neoliberais empoderadas nas gestões anteriores.

Nessa nova conjuntura, em maio de 2024 o governo institui novas DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a partir das Resolução CNE/CP nº 4/2024. Pertuzatt e Canan (2024) citam que tais normativas assumem um caráter conciliatório entre as diretrizes de 2015 e 2019.

[31] O termo se baseia no aplicativo de transporte Uber, que representa uma nova organização do trabalho. Assim, a partir das plataformas digitais, trabalhadores independentes prestam serviços sob demanda à consumidores diversos sem vínculos empregatícios. No entanto, observa-se uma lógica individualista e precarizada, a partir de um discurso que propaga a ideia de empreendimento e autonomia, quando na verdade o trabalhador não tem nenhum direito e garantia social em prol de maior acúmulo de capital para as empresas.

Entre os avanços, destaca-se a preocupação com valores democráticos, inclusivos e ecológicos na formação docente, conforme destaca os princípios X e XI do Artigo 5° do documento ao afirmar que:

> X- o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação
> XI- educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural (Brasil, 2024, p.4).

Também compreendemos a nova distribuição da carga horária como positiva em relação ao apresentado nas DCNs 2019. Sobre isso, a formação docente mantém como carga horária mínima as 3200 horas, mas agora acrescenta horas na formação geral relacionada às temáticas da educação, que passam a ter 880 horas frente às 800 horas das normativas de 2019. Outro aspecto importante nas normativas de 2024 é a ênfase na relação entre teoria e prática e uma maior atenção ao estágio supervisionado, que "...deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas..." (Brasil, 2024, p.10). Nesse mesmo viés, 320 horas da carga horária deve ser contemplada por Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), que se difere do estágio por proporcionar uma aproximação entre o acadêmico e a sociedade em maior tempo e com mais autonomia (Manchur; Suriani; Cunha, 2013). Ademais, no mínimo 1600 horas da licenciatura deve ser realizada de forma presencial, ou sou seja, metade do curso. Por fim, para os cursos de formação para graduados não licenciados, como tecnólogos e bacharéis de áreas relacionadas à educação, devem ter carga total de 1600 horas divididas da seguinte forma:

> § 3º A carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas deve respeitar a seguinte distribuição: I – 400 (quatrocentas) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I, de que trata o art. 13, inciso I desta Resolução, conforme o PPC da instituição formadora; II – 740 (setecentas e quarenta) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II de que trata o art. 13, inciso II, desta Resolução e conforme o PPC da instituição formadora; III – 160 (cento e sessenta) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III de que trata o art. 13, inciso III, desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; e IV – 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV, desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2024, p.13)

Por outro lado, o documento mantém alguns pontos em consonância com um projeto de educação instrumental. Conforme cita o Parecer CNE/CP Nº: 4/2024, que concebeu as DCNs 2024, “a discussão acerca da profissão docente e sua formação, no atual cenário, exige uma reflexão que considere diferentes posições, tensionamentos e desafios presentes e futuros” (Brasil, 2024, p.4) assumindo um tom conciliatório sobre diferentes projetos de educação. Tais “diferentes posições” dizem respeito às reformas curriculares que reivindicam uma formação docente por competências para atender as exigências de um mundo globalizado em oposição à concepção de movimentos progressistas que convergem para uma formação teórica sólida relacionada à prática, à gestão democrática e à valorização profissional (Brasil, 2024, p. 3). Dessa forma, Torres (2024) coloca que as DCNs tentam articular proposições político-curriculares das DCN/2015 com as da BNC-Formação (2019).

Outro ponto que teve interpretações dúbias foi a ênfase na flexibilização curricular a fim de atender às necessidades e realidades dos múltiplos contextos sociais (Brasil, 2024, p. 4). Albino, Rodrigue e Pereira (2024) alertam que tal ênfase pode deslocar uma formação crítica dos professores para uma formação técnica em busca de resultados baseado nas demandas neoliberais por parte das instituições formadoras. Tal flexibilidade também pode ser compreendida como uma descentralização do Estado na formação docente, fortalecendo as IES privadas e um viés mercadológico. Além disso, visando uma formação eficiente e inovadora, essas diretrizes mantém os ideais de competências e habilidades como a comunicação efetiva, a criatividade, a inovação, a resolução de problemas, o pensamento crítico entre outros expostos no Capítulo III do documento, que trata sobre a Base Comum Nacional e o Perfil do Egresso da Formação Inicial (Brasil, 2024, p.5). Nesse sentido, as DCNs 2024 tentam mesclar antagônicos interesses refletindo o momento político e social atual, que é estruturado na lógica neoliberal, mas oferendo algumas resistências de viés progressista, crítico e democrático.

Quadro III- Carga horária das DCNs para formação docente

DCN	Carga horária total	Tempo para efetivação	Organização curricular
DCN 2002	2800 horas	Mínimo de 3 anos.	Prática como componente curricular: 400 horas.

			Estágio curricular supervisionado: 400 horas. Conteúdos de natureza científico- cultural: 1800 horas. Outras formas de atividades acadêmicos científico e cultural :200 horas
DCN 2015	3200 horas	Mínimo de 4 anos em 8 períodos.	Prática como componente curricular: 400 horas. Estágio Supervisionado: 400 horas. Atividades formativas do Núcleo I E II[32]: 2200 horas. Atividade téoricas-práticas do interesse do estudante do núcleo III: 200 horas
DCN 2019	3200 horas	Não especificado.	Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos: 800 horas. Conteúdos específicos das áreas: 1600 horas.

[32] Os três núcleos da carga horária nas DCNs (2015,p.10) são definidos da seguinte forma: Núcleo I: estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; Núcleo II: aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais; Núcleo III: núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (projetos de extensão, monitoria, iniciação científica, congressos, seminários etc)

			Estágio supervisionado: 400 horas. Práticas dos componentes curriculares: 400 horas.
DCN 2024	3200 horas	Mínimo de 4 anos.	Núcleo I (atividades de formação geral): 880 horas. Núcleo II (estudos e aprofundamento de conhecimentos específicos): 1600 horas Núcleo III (atividades acadêmicas de extensão): 320 horas. Núcleo IV (estágio supervisionado): 400 horas.

Fonte: elaborado pelo autor

Dentro desse complexo contexto, as DCNs se constituem como uma importante política educacional ao direcionarem qual identidade docente almejam, mas cabe ressaltar que há outras ações políticas nos diferentes âmbitos que se relacionam com a formação de professores. Nessa seara, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o propósito de fortalecer a formação inicial de professores. Trata-se de uma política pública consolidada que concede bolsas para estudantes de licenciaturas presenciais, possibilitando sua inserção em escolas públicas da educação básica. Nesse contexto, os licenciandos desenvolvem atividades pedagógicas acompanhados por professores supervisores das escolas em que atuam e são orientados por docentes das instituições de ensino superior, promovendo a articulação entre teoria e prática na formação docente (Brasil, 2025).

Além disso, cabe mencionar o programa “Pé- de -Meia – Licenciaturas”, lançado em 2025 e que visa incentivar a entrada, permanência e conclusão em licenciaturas, visto que a taxa de evasão na formação docente é significativa, o que pode gerar um “apagão” de professores no futuro. Desse modo, o estudante com nota igual ou superior a 650 no Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem) que optar por cursar alguma licenciatura pode solicitar uma bolsa de R$: 1050, 00 sendo possível sacar R$ 700,00 por mês e os outros R$ 350,00 ficam em uma poupança para serem resgatados após o aluno se formar e ingressar, no prazo de cinco anos, em uma rede pública de ensino (Brasil, 2025).

Portanto, em pouco mais de duas décadas foram concebidas 4 distintas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente, evidenciado um percurso marcado por descontínuos e sucessivos redirecionamentos, revelando a instabilidade dos projetos educacionais no Brasil. Essas diretrizes não apenas refletem concepções pedagógicas e sociais distintas, mas expressam, sobretudo, a correlação de forças políticas em disputa, materializando projetos de professores, escola e sociedade antagônicos. Cabe ressaltar que a efetivação dessas normativas nos cursos de formação docente não é linear e automática, pois está condicionada a uma série de fatores complexos, como a autonomia das universidades, IES e dos professores, as diferentes estruturas institucionais, as diferentes realidades dos contextos em que a formação está inserida, as subjetividades dos licenciandos entre outros. Logo, as DCNs não devem ser compreendidas apenas como normativas técnicas, mas como espaços de disputa e mediação de sentidos sobre o papel da formação docente e o projeto de educação que se almeja construir.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ancorado por todas as questões postas anteriormente, o desenvolvimento da identidade docente também perpassa as especificidades, disputas e concepções curriculares da área de formação. Sendo assim, para compreender a formação de professores no campo da EF é necessário contextualizar seu percurso histórico e social (Cruz et al., 2019), que ao longo dos anos concebeu antagônicas finalidades de EF, escola e professor.

Influenciada pelo contexto europeu, a partir de meados do século XIX, a EF se insere nas escolas brasileiras a partir do método ginástico, relacionada à medicina e ao militarismo. Baseado nas ciências biológicas e positivistas, essa concepção de EF visava a consolidação da sociedade moderna que vinha se industrializando no globo, a partir de práticas ginásticas que disseminassem a ordem, a hierarquia e os valores morais e patrióticos (Gois Junior, 2012). Ademais, também era finalidade da área a propagação de hábitos higienistas, a fim de instituir corpos saudáveis que seriam produtivos ao sistema econômico.

Nesse contexto, os militares em parceria com os médicos eram os responsáveis por ministrarem as aulas de EF. Em 1907, surge a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, pioneira na formação profissional da área. Logo depois, em 1922, é inaugurado o Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro e em 1933 é criada a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro (Azevedo; Malina, 2004). Sob essa ótica, as forças armadas brasileiras eram responsáveis por formarem os docentes de EF. Assim, primeiramente tinham como referência o método alemão de ginastica que, em 1921, foi substituído pelo método francês[33] por meio do decreto n°. 14.784 (Marinho, 1953; Pereira, 2014).

A abertura para formação em EF de civis ocorre em 1929, por meio do Curso Provisório de Educação Física e foi ampliada em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), que ofertada cursos de formação da área em diversos Estados Federados, ambos pautados no militarismo (Azevedo; Malina, 2004). A duração do curso para professores era de 2 anos, sendo caracterizada por Souza Neto et al. (2004, p.117) como uma "formação técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador". Dessa forma, o início da preparação docente em EF nasce sem base nas teorias educacionais, de cunho técnico, acrítico, militar e biológico, organizadas em cursos de curta duração (Cruz et al., 2019).

Em 1945, final da ditadura Vargas, a duração do curso de formação de professores foi ampliada de dois para três anos e em 1953 a licenciatura em EF se equivale a outras licenciaturas, exigindo ensino médio completo para ser cursada (Azevedo; Malina, 2004). No período de 1945 a 1968, observa-se maior atenção para formação docente, fato evidenciado na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961. A partir desse momento, a formação de professores passou a ser estruturada com base em um currículo mínimo, composto por um núcleo de disciplinas que tinha a finalidade de assegurar uma formação tanto profissional quanto cultural (Souza Neto et al., 2019).

Nessa conjuntura, a formação em EF ocorria de maneira independente, desvinculada das teorias educacionais e das demais disciplinas que compunham a educação básica. Contudo, com a vigência da LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu os pareceres nº 292/1962, nº 298/1962 e posteriormente o n° 627/69, os quais tiveram como finalidade a

[33] O método alemão de ginástica foi disseminado por Friederich Ludwig Jahn e tinha como finalidade desenvolver o patriotismo na juventude envolvendo exercícios sistematizados de força e resistência ao ar livre e em aparelhos. O método francês tinha como seu grande representante Francisco Amoros e objetivava o desenvolvimento do corpo e da moral a partir de exercícios sistematizados de agilidade, força, equilíbrio e resistência (Waltrick;Herbst; Ogliari, 2014).

definição dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura e a distinção dos currículos para o curso superior e do técnico desportivo. Entretanto, na prática tais definições não foram integralmente efetivadas e as disciplinas pedagógicas continuaram distantes da formação inicial (Azevedo; Malina, 2004).

Já em um contexto de guerra fria, opondo Estados Unidos (EUA) e União Soviética, o Brasil sofre um golpe civil-militar em 1964, sob o a justificativa de que o presidente da época, João Goulart, estaria implementando o comunismo no país (Saviani, 2008). Instaurou-se assim, um regime militar com apoio dos EUA, que duraria mais de duas décadas (1964-1985). Valores como meritocracia, rendimento, disciplina, hierarquia, individualismo e patriotismo foram difundidos pelos governos militares em diversos âmbitos, inclusive na EF, que, fundamentada no tecnicismo educacional e nas ciências biológicas, adotou de forma hegemônica o método desportivo generalizado. Tal concepção visava o aprimoramento do desempenho físico e técnico e a reprodução dos valores citados a partir dos da prática esportiva (Aguiar; Neira, 2016).

Em 1968, baseado no modelo universitário dos EUA, o regime militar implementa uma reforma universitária [34]no ensino superior, gerando alterações nas estruturas curriculares dos cursos superiores. Sob essa ótica, a reorganização curricular da EF foi encabeçada por diretores e professores da ENEFD, que organizaram as disciplinas pedagógicas de maneira a serem ministradas por docentes da educação, fato comum até os dias atuais. Nesse sentido, Azevedo e Malina (2004) colocam que a consequência de tal circunstância foi o isolamento dos professores relacionados à educação e uma formação inicial ainda técnica e desprovida de um corpo filosófico-sociológico.

A partir da década de 80, diferentes setores da sociedade passaram a questionar as estruturas sociais calcadas por 21 anos em um regime militar autoritário e elitista. Sendo assim, eclodiram reivindicações por transformações sociais em prol de uma nação mais democrática e justa. Com a EF não foi diferente, surgindo distintas concepções pedagógicas que passaram a contestar a predominância do método esportivo generalizado, atribuindo à EF escolar novos sentidos e objetivos (Aguiar; Neira, 2016).

Nesse panorama, crítico ao paradigma da aptidão física, mas acrítico quanto às injustiças econômicas e sociais, surge o currículo psicomotor na EF. Tal concepção foi fundamentada em referenciais teóricos oriundos da psicologia e da biologia, como os franceses Wallon (1985) e

[34] Entre suas principais alterações provocadas pela reforma, estiveram a extinção do regime de cátedras, a criação dos departamentos como unidades básicas de organização acadêmica, a adoção do sistema de créditos, a organização dos cursos por ciclos e a valorização da articulação entre ensino e pesquisa (Vaccarelli, 2022).

Le Boulche (1983), e posteriormente reelaborados por brasileiros, como a obra de Freire (1989). Esta concepção curricular defende a utilização do movimento como meio de promover o desenvolvimento global dos indivíduos, contemplando de maneira integrada os domínios motor, cognitivo e afetivo (Silva et al., 2017). Nessa perspectiva, a EF deixa de ser restrita ao aprimoramento físico e passa a educar pelo movimento, contribuindo para a aprendizagem integral dos alunos.

Paralelamente, outra vertente que se contrapôs ao paradigma da aptidão física, mas também se manteve acrítica quanto as estruturas sociais foi o currículo desenvolvimentista. Esta concepção também se apoia na biologia e na psicologia. No contexto brasileiro, destaca-se a influência dos estudos de Tani et al. (1988), que dialogam com produções internacionais, como de Gallahue e Ozmun (2005). De acordo com essa perspectiva, cabe à EF escolar proporcionar, por meio de práticas pedagógicas planejadas, o desenvolvimento motor dos alunos. Para tanto, é necessário estimular, de forma progressiva e sistematizada, habilidades motoras fundamentais como correr, saltar, lançar, agarrar e equilibrar, respeitando os processos de crescimento, maturação e aprendizagem (Gallahue; Ozmun, 2005). Dessa forma, a finalidade educativa centra-se na educação para o movimento, favorecendo o aprimoramento das habilidades motoras dos alunos.

Também no contexto da década de 1980, baseadas nas teorias críticas do currículo, surgem concepções da EF que questionam o método desportivo generalizado e as reproduções das injustiças sociais advindas do capitalismo. Tal momento marca a entrada das ciências humanas na área, abalando as estruturas e instaurando uma crise de identidade na EF. Nesse sentido, as bases da EF pautadas em princípios acríticos, técnicos e biológicos são questionadas tanto na formação docente quanto na atuação escolar, ocasionando novos campos de disputa em torno da área.

Seguindo essa linha, surge o currículo da EF autointitulado crítico-superador, que tem seu marco na obra de Soares et al. (1992), também conhecida como “Coletivo de Autores”. Essa compreensão educacional é referenciada na pedagogia histórico-crítica, influenciado pelo materialismo histórico-dialético e que tem como expoente, no Brasil, o professor Demerval Saviani (Taffarel, 2016). Tal concepção traz à tona uma mudança paradigmática importante, que é a inserção da EF dentro da área de linguagens, substituindo o movimento pela cultura corporal como objeto de estudo (Aguiar; Neira, 2016). Assim, a EF contribuiria para um projeto de educação crítico e transformador em relação às injustiças socioeconômicas ocasionadas pelo modelo de produção capitalista.

Outra concepção curricular crítica da EF que surgiu foi o currículo crítico-emancipatório, que tem o professor Elenor Kunz como seu expoente. O livro intitulado "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte" foi o marco relevante dessa perspectiva, elucidando críticas à disseminação do esporte de rendimento físico na EF escolar (Kunz, 1994). De acordo com Kunz (2021), essa proposta, que se baseia nas teorias da ação comunicativa de Jürgen Habermas, tem como finalidade o agir comunicativo dos estudantes por meio do ensino do esporte repleto de sentido e relevância para o alunado. Logo, as práticas pedagógicas desse currículo atuam em prol da emancipação dos alunos em relação às amarras sociais do capitalismo (Bracht, 1999).

Toda essa conjuntura reivindicou reformulações na formação inicial em EF a partir de discussões realizadas por diversos atores entre 1978 até 1986, culminando na reforma curricular de 1987 formalizada pela resolução do Conselho Federal de Educação n°. 03/87 (Azevedo; Malina, 2004). As principais alterações dessa nova conformação curricular foram o surgimento do bacharelado, o prolongamento da carga horária na graduação em EF, que passou de 1.800 horas para 2.880 a serem cumpridas em 4 anos e uma maior autonomia às universidades e às IES (Souza Neto et al., 2004). Desse modo, de acordo com Azevedo e Malina (2004, p.139) a estrutura curricular dos cursos superiores ficou organizado em duas partes:

> 1) formação geral, subdividida em: a) área de conhecimento de cunho humanístico – compreendendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade, com apenas 20% da carga horária total destinada – e b) área de conhecimento de cunho técnico – compreendendo a área de conhecimento técnico, com 60% da carga horária total destinada; e 2) aprofundamento de conhecimentos, compreendendo 20% da carga horária total (Azevedo; Malina, 2004, p. 139).

Dessa maneira, tal reforma trouxe alguns avanços, como a maior atenção e duração relacionada à formação inicial em EF. Contudo, a criação do bacharel abre possiblidades para uma fragmentação do curso e ocorre em razão das demandas mercadológicas ao mesmo tempo que se reivindicava (continuamos reivindicando) uma licenciatura mais coerente com os conhecimentos pedagógicos e escolares. Além disso, a autonomia dada às IES possibilitou a manutenção de modelos formativos anteriores à resolução CFE n°. 03/87, com uma formação dupla que tinha grande enfoque técnico, esportivo e biológico (Azevedo; Malina, 2004; Cruz et al., 2019; Souza Neto et al., 2004).

A promulgação da LDB, em 1996, foi importante marco para a formação docente, pois possibilitou maior autonomia e flexibilidade para as universidades e IES, caminho que a EF já vinha percorrendo a partir da Resolução n° 03/87. Desse modo, diversas áreas do conhecimento

direcionaram esforços para reestruturar seus cursos conforme as novas diretrizes (Brasil, 1996). Parte do campo da EF, no entanto, priorizou a regulamentação da profissão.

Nesse contexto, a regulamentação da EF foi efetivada pela Lei nº 9.696/1998, que instituiu o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), entidade que atua de forma privada[35]. Esse processo foi impulsionado pela percepção de que as práticas corporais eram espaços profissionalmente desocupados, o que favorecia a atuação de indivíduos sem formação específica (CONFEF, 2025). Sob o discurso de proteger a sociedade, buscou-se assegurar que apenas profissionais habilitados pudessem atuar em espaços como academias, clubes e projetos esportivos, mediante registro obrigatório nos CREFs, sob pena de exercício ilegal da profissão. Segundo a referida Lei em seu Artigo 3°, compete aos profissionais de EF:

> [...] coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Brasil,1998, p.1).

Contudo, esse movimento reforçou uma lógica corporativista, alinhada aos interesses privatistas, aprofundando a fragmentação da área e impactando diretamente os currículos de formação inicial (Quelhas; Nozaki, 2006; Paula et al., 2018; Taffarel, 2012). Nesse sentido, o discurso em prol de uma formação em EF dividida entre licenciatura e bacharelado foi potencializada e acirrou as tensões em torno das diretrizes curriculares formativas, revelando as disputas políticas, econômicas e epistemológicas que seguem estruturando o campo da EF.

Em um primeiro momento, o CONFEF enviou diretrizes curriculares para o CNE a fim de orientar a formação inicial em EF e ampliar os cursos de bacharéis. Em decorrência disso, o CNE aprovou as diretrizes sugeridas pelo CONFEF, mas elas foram criticadas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)[36] e pelo Ministério do Esporte, fato que fez o Ministério da Educação (MEC) criar um grupo[37] para elaboração de novas diretrizes (Paula et al., 2018). Dessa forma, estruturada a partir das DCNs 2002 para formação de professores da educação básica, foi promulgada a Resolução N° 07/2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Graduação em EF (DCNEF), conforme seu Artigo 1° que diz:

---

[35] O Artigo n°58 da Lei nº 9.649/98 de 1998 instituiu que os conselhos das profissões são delegados pelo poder público, mas atuam em caráter privado.

[36] O CBCE é uma entidade científica que reúne pesquisadores vinculados à EF e ciências do esporte.

[37] Tal grupo era composto pelo CONFEF, CBCE, Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Paula et al., 2018).

> A presente Resolução institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações especificas para a Licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2004, p.1).

Observa-se que a titulação bacharel não é adotada no documento, mas apesar disso o CONFEF defendeu que o termo "graduação" se referia ao bacharelado, como afirma Steinhilber[38] (2006, p. 19). As DCNEF orientam os cursos de formação com base em conhecimentos, competências e habilidades, delimitando um perfil profissional em EF. Nesse sentido, como afirmam Quelhas e Nozaki (2006), tais diretrizes alinharam a formação inicial com demandas do mercado, efetivando a fragmentação da área entre bacharelado e licenciatura, o que foi idealizado desde a Resolução 03/87.

Relacionado a tudo isso, cabe ressaltar que atualmente há um movimento do CONFEF para regulamentar a EF escolar com forte pressão nas Secretárias Estaduais e Municipais de Educação. Buscando disputar esse espaço, em 2014 o CONFEF lançou um documento intitulado "Recomendações Para Educação Física Escolar" (CONFEF, 2014). Conforme Neira e Borges (2018), tal documento apresenta uma EF escolar de caráter instrumental, baseado, sobretudo, no currículo da saúde renovada ou EF para saúde. Referenciado pelos princípios da biofisiologia e disseminado por trabalhos como de Guedes (1999), essa concepção tem a finalidade de propagar um estilo de vida ativa por meio de exercícios programados (Maldonado, 2022). Assim, a EF escolar atuaria no combate ao sedentarismo, na melhora da saúde populacional e na promoção de hábitos saudáveis perante os alunos.

Entretando, essa concepção curricular ignora os males sociais causado pelo modelo econômico neoliberal, reduzindo o conceito de saúde às características biológicas e individuais, responsabilizando assim o sujeito por eventuais doenças ou males do tipo (Nunes, 2020). Dessa forma, essa proposta disseminada pelo CONFEF[39] e que disputa a formação docente em EF é tratada por Bracht (1999, p. 79) como atualização ou renovação do paradigma da aptidão física, conferindo a EF uma finalidade "salvacionista" distante dos contextos educacionais, mas muito influente nos currículos da formação inicial.

Outro aspecto importante ocorrido no ano de 2004 foi o nascimento do currículo cultural, que ocorreu a partir de reuniões de docentes da educação básica e superior da cidade de São Paulo para estudarem e debaterem uma EF de acordo com as demandas de uma

[38] Jorge Steinhilber foi um dos idealizadores e presidente do CONFEF de 1998 até 2020.
[39] Para uma compreensão mais aprofundada sobre a influência do CONFEF na formação inicial indica-se os estudos de Paula et al (2019) e Quelas e Nozaki (2006).

sociedade pós-moderna (Neira, 2019). Tal perspectiva é referenciada no pós-estruturalismo, a partir dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo Crítico e das teorias pós-críticas da educação (Aguiar; Neira, 2016). Dessa maneira, compreendendo a cultura corporal como objeto de estudos de uma EF que está inserida na área de linguagens, o currículo cultural propõe uma EF escolar em prol do reconhecimento da cultura corporal dos alunos, da valorização das diferenças, da justiça social e curricular e da democracia (Neves; Neira, 2019).

Por fim, sob todo esse processo histórico e social em torno da EF, no dia 18 de dezembro de 2018 foi promulgada a Resolução n°06/2018 instituindo novas DCNEF com objetivo de reestruturar as normativas sobre a formação inicial em EF e garantir maior segurança jurídica[40] em relação às DCNEF 07/2004. Nesse viés, a partir de 2015, o CNE organizou audiências públicas a fim de organizar novas diretrizes para formação em EF e apresentou uma minuta que continha como tema mais polêmico a possível extinção do bacharelado (Furtado et al. 2016). Entretanto, conforme Silva e Furtado (2022), o impeachment da presidenta Dilma (2016) e início do governo Temer trouxe novas configurações políticas ao Brasil, alterando inclusive os integrantes do CNE a partir de um projeto educacional alinhado aos interesses do mercado. Em consequência disso, as discussões em torno de novas diretrizes para EF passaram por 4 diferentes comissões até serem promulgadas no fim de 2018. Assim, as DCNEF em seu Artigo 3° definem a EF do seguinte modo:

> A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Brasil, 2018, p. 1).

As principais alterações trazidas pelas DCNEF 2018 dizem respeito a denominação da formação, que passa a se chamar graduação em EF e a entrada por Área Básica de Ingresso (ABI). Sobre isso, o egresso tem uma entrada única na graduação de EF e cursa um tronco comum de disciplinas até o 4° período e, após isso, deve indicar se pretende cursar o bacharel ou a licenciatura. Ademais, após concluir uma modalidade, o graduando pode finalizar a outra, se formando em ambas as titulações (Brasil, 2018). Dessa maneira, as definições das diferentes

[40] Um dos principais objetos de insegurança jurídica relacionado às DCNEF de 2004 era a indefinição sobre a atuação de indivíduos formados em licenciatura plena. Além disso, as IES organizavam seus cursos de EF com compreensões diversas, devido às imprecisões das diretrizes passadas (Antunes, 2021; Silva; Furtado, 2022).

modalidades ficaram mais estruturadas e esclarecidas, evitando os imbróglios jurídicos em torno das DCNEF de 2004.

Todavia, as DCNEF 2018 não ficaram livres de dúvidas e ambiguidades, pois não esclarecem se as IES devem oferecer, obrigatoriamente, ambos os cursos por entrada ABI ou podem oferecer apenas bacharelado ou licenciatura (Antunes, 2021). Além disso, conforme Silva e Furtado (2022), as DCNEF 2018 reforçam a concepção de uma formação por competência e habilidades em detrimento das perspectivas críticas e sociais que, juntamente com a ideia de flexibilidade curricular, atende interesses do mercado. Por fim, outra crítica em relação a essas diretrizes é a manutenção de uma formação inicial fragmentada (Santos Júnior; Bastos, 2019; Silva; Furtado, 2022), que coloca o graduando em um processo formativo com antagônicas demandas e concepções de EF. Portanto, em consequência disso, muitas vezes, o bacharelado se institui como perspectiva hegemônica em detrimento da licenciatura, influenciando no desenvolvimento de identidades docentes confusas e distantes das concepções educacionais (Botrel, 2019; Lovisi, 2021; Nunes; Neira, 2016).

Quadro IV- Síntese das reformulações curriculares da Educação Física

Ano	Decreto/ Resolução	Modalidade	Duração do curso
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução CFE 69/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução CFE 03/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução CNE 07/04	Graduação em Educação Física e Licenciatura	04 anos
2018	Resolução CNE 06/2018	Bacharelado e Licenciatura em Educação Física	04 anos

Fonte: adaptado de Cruz (2009)

Diante do contexto posto, evidencia-se que os processos sociais e históricos que delinearam diferentes reformulações curriculares da formação inicial de professores e

concepções de EF contribuíram para o aprofundamento de fragilidades no desenvolvimento docente na área. Tais fragilidades não são neutras ou casuais, mas resultado de disputas em torno de diferentes significados de EF, de escola, de professor e de sociedade, que tensionam os sentidos da formação docente e seus compromissos sociais, políticos e pedagógicos. Essas disputas acabam por potencializar problemáticas gerais da formação de professores como a fragmentação do curso por meio da entrada ABI. O resultado disso é a influência das demandas do bacharel, que atendem ao mercado, no desenvolvimento profissional de licenciandos. Logo, a compreensão da EF escolar enquanto componente da área de linguagens, atribuída de sentidos pelos diferentes grupos sociais e que deve ter finalidades sociais e democráticas, fica comprometida.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS

A linguagem é um campo de estudos de diferentes áreas, como a linguística, a filosofia, a antropologia, a educação, a psicologia dentre outras, que visam compreender como os indivíduos produzem, leem e compartilham significados. Sob essa ótica, a linguagem é concebida como uma capacidade humana de articular significados coletivos por meio de sistemas simbólicos que são construídos socialmente. Tal articulação é realizada por meio dos signos, que são representações sociais de ideias e ações, cuja relação com aquilo que representam é arbitrária, ou seja, convencionada socialmente, constituindo significados culturais que disseminam compreensões que cercam a vida humana (Brasil, 1999).

Há múltiplas maneiras de expressões da linguagem, como a visual, a oral, a escrita, a corporal, a artística, a digital dentre outras. Essas formas de linguagens variam em suas estruturas, meios, compartilhamentos e efeitos comunicativos, mas todas operam por meio de processos de significação que organizam experiências humanas e produzem sentidos compartilháveis. Desse modo, a linguagem constrói a humanidade em seus mais diversos contextos sociais, históricos e culturais, como colocam Ladeira e Darido (2003, p.27) ao afirmarem que: “A constituição do indivíduo em ser humano só ocorrerá se houver a internalização dos signos sociais. À medida que o homem vai aprendendo os signos, linguagens estabelecidas socialmente, ele adquire as respectivas qualidades humanas”.

Nessa conjuntura, a linguagem ocupa papel central na relação humana, sendo objeto de análises, pesquisas e reflexões que buscam diferentes compreensões para esse fenômeno social e cultural. Sob a ótica de Hall (2016, p. 48-49), há três enfoques principais[41] para explicar como o sentido é produzido pela linguagem: o reflexivo, o intencional e o construtivista. Em suma, o enfoque reflexivo entende que o significado reside nas próprias coisas do mundo real, e a linguagem apenas reflete esse sentido preexistente, como se fosse um espelho da realidade. Já o enfoque intencional atribui o significado à intenção do autor, ou seja, ao uso que ele faz da linguagem para expressar seu ponto de vista particular. Por fim, o enfoque construtivista sustenta que o sentido não está nem nas coisas nem unicamente nas intenções do falante, mas é socialmente construído por meio de sistemas de representação compartilhados culturalmente. Nessa perspectiva, o significado emerge da articulação simbólica entre signos e conceitos dentro de práticas discursivas. Logo, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um emaranhado de significados que (re) moldam nossa relação com a realidade, com os outros e com nós mesmos.

Partindo da compreensão de linguagem exposta, no contexto educacional, os conhecimentos escolares que são selecionados são atravessados pela linguagem e constituídos por elas (Santaella, 2001). Entretanto, a organização curricular divide as disciplinas em diferentes áreas epistemológicas, como a BNCC (2017), que organiza formalmente a estrutura curricular em quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Religião.

Dentre os componentes curriculares, no âmbito das linguagens está a EF, que vem sendo documentada na área de "expressão e comunicação" desde 1975, por meio dos guias curriculares para as matérias do núcleo comum do 1 ° grau no estado de São Paulo (São Paulo, 1975). Cabe ressaltar que, apesar de iniciar um movimento importante na EF escolar, tal perspectiva era superficial e atribuía significados distantes da área de linguagens, ou seja, ainda disseminava concepções com base na biopsicologia e na aquisição de habilidades esportivas (Ladeira; Darido, 2003; Portela; Alviano Júnior, 2024). Tal deslocamento começa a ser refletido, analisado e disseminado de modo mais enfático a partir da entrada das ciências humanas na EF, no bojo das reivindicações por uma sociedade mais democrática, em todos os âmbitos, na década de 1980. Assim, com a entrada das ciências humanas se contrapondo ao paradigma da aptidão física, novas discussões teóricas inseriram a EF na área de linguagens e

[41] Cabe destacar que dentro desses enfoques há diversas outras compreensões teóricas que discutem os sentidos produzidos pela linguagem que não serão aprofundados nesse estudo. Para uma melhor compreensão ler Hall (2016).

a cultura corporal como seu objeto de estudo, o que ocasionou transformações significativas (Aguiar; Neira, 2014).

Posteriormente, essa inserção da EF na área de linguagens foi formalizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM, 1999) e atualmente está posta na BNCC. Contudo, cabe ressaltar que essa compreensão não apresenta um consenso teórico, com muitos debates acadêmicos e desafios para sua efetivação na prática pedagógica e na formação de professores (Lovisi et al. 2025, p. 22-23). Logo, o entendimento da EF como linguagem não é único e parte de bases epistemológicas diferentes, como as teorias críticas e pós-críticas e a antropologia.

Neste cenário, a compreensão da EF como linguagem e a cultura corporal como seu objeto de estudo foi disseminada pelas teorias curriculares críticas da área (Gramorelli, 2014), rompendo com os paradigmas advindos das ciências biológicas e instaurando um movimento renovador que ocasionou uma crise de identidade no campo. Conforme Borges e Neira (2023), o conceito de cultura corporal foi introduzido a partir das obras de Bracht (1989) e Escobar (1989) e estruturado na obra de Soares et al. (1992). Nesse âmbito, Bracht (1989, p. 13) traz reflexões que deslocam a EF para área de linguagens conforme cita:

> O movimento corporal ou movimento humano que é tema da EF não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural[...] essas atividades **(práticas corporais),** possuem um determinado código, que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhes confere sentido (Bracht, 1989, p.13, **grifo nosso**).

Ou seja, os gestos advindos das práticas corporais possibilitam a leitura de um determinado contexto e são compartilhados no decorrer da história. Flexionar e estender a perna ao chutar a bola no futebol permite uma leitura diferente ao se realizar os mesmos movimentos em um aparelho de musculação dentro de uma academia. Do mesmo modo, Bracth (1989, p.13) afirma que os movimentos de ginásticas instrumentalizados em um meio militar são lidos e interpretados de uma maneira única, dentro do contexto social e histórico relacionado ao militarismo. Dessa forma, a EF se apropria dessas expressões que são contextualizadas, sistematizadas e instrumentalizadas historicamente e socialmente, constituindo um sistema de significados concebendo a cultura corporal como objeto de pesquisa da área, conforme Bracht (1989, p.13):

> No seu sentido "restrito" o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu

> conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (Bracht, 1989, p. 13).

Posteriormente, o livro de Soares et al. (1992) foi um grande marco na inserção da EF como linguagens, potencializando uma crise de identidade da área e sendo influente até os dias atuais, mais de 30 anos após sua publicação. Tal obra instituiu a proposta curricular da EF autointitulado crítico-superadora, referenciada no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica (Nascimento, 2022; Neira; Gramorelli, 2017). Relacionando-se com isso, os temas advindos da cultura corporal disseminam significados que são constituídos dialeticamente a partir das intenções do homem e da sociedade (Soares et al. 1992). Tais temas devem ser ensinados na escola pela EF, conforme Soares et al. (1992, p. 61) ao afirmar que:

> A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares et al., 1992, p.61).

Sobre os fundamentos teóricos que estruturam tal proposta curricular, o materialismo histórico-dialético, teorizado por Karl Marx em colaboração com Friedrich Engels, constitui-se como método de compreensão da realidade social em sua totalidade e constante transformação, considerando o trabalho como categoria fundante do ser social (Marx, 1859). Com base nesse princípio, compreende-se que a existência humana é resultado da interação material, histórica e social, na qual o trabalho assume papel central como mediação entre o homem e a natureza, ou seja, as necessidades humanas transformam a natureza pelo trabalho, moldando também a própria humanidade (Marx, 1988; Taffarel, 2016). Na proposta curricular crítico-superadora, essa base teórico-metodológica orienta a análise das práticas corporais não como simples atividades motoras, mas como produções culturais mediadas pelo trabalho, determinadas pelas condições materiais e pelas contraditórias relações sociais de produção, sendo, portanto, expressão da cultura humana historicamente construída conforme coloca Taffarel (2016, p. 14)

> A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde (Taffarel, 2016, p.14).

A psicologia histórico-cultural, que tem Lev Vygotski como seu principal teórico, compreende que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das interações sociais, sendo a linguagem a mediadora central do processo educativo, ou seja, o psiquismo humano tem natureza social (Taffarel, 2016, p. 6), desenvolvido a partir da internalização de significados socializados. Para o autor, os signos linguísticos emergem primeiramente no plano interpsicológico, no diálogo e na interação com terceiros, sendo posteriormente interiorizados como funções intrapsicológicas, na interação do sujeito consigo mesmo, reorganizando seus próprios processos cognitivos de maneira autônoma (Miranda, 2005; Haddad; Pereira, 2013).

Sob essa ótica, um bom ensino deve antecipar o desenvolvimento dos sujeitos (Haddad; Pereira, 2013) a partir da interação social, promovendo a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. A cultura corporal passa a ser entendida como um sistema de significados que se expressa por meio de gestos, jogos, lutas, danças e demais práticas corporais, constituindo um patrimônio cultural que deve ser ensinado, apropriado e ressignificado pelos alunos, constituindo-se assim como linguagem. Nesse sentido, o ensino da educação física por meio das práticas corporais possibilita a mediação e a constituição de novos sentidos e significados, reafirmando a função social da escola em promover o desenvolvimento humano em sua dimensão histórica e cultural (Nascimento, 2022).

Já a pedagogia histórico-crítica organiza-se como uma teoria pedagógica que compreende a educação enquanto prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista, assumindo como finalidade a emancipação humana por meio da apropriação crítica e sistemática do conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2014). Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica dialoga com a psicologia histórico-cultural ao conceber o desenvolvimento humano como resultado da mediação social e da internalização de instrumentos culturais, em que a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Haddad; Pereira, 2013). Ambas partem da compreensão de que o ensino escolar deve possibilitar ao aluno a apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados no decorrer da história, visando a emancipação da classe trabalhadora dentro do sistema capitalista. Na concepção crítico-superadora, tal sistematização ocorre a partir da seleção e organização de conteúdos da cultura corporal ancorados nos seus contextos históricos e sociais. Desse modo, as práticas corporais são compreendidas como expressões simbólicas e materiais da vida social, possibilitando que o aluno se reconheça como sujeito histórico capaz de transformar a realidade (Taffarel, 2016).

Assim, adotando a noção de cultura como significados compartilhados no decorrer da história e da sociedade que expressam a realidade material pautada em uma sociedade dividida em classes, as práticas corporais são linguagens, conhecimentos universais e patrimônios da humanidade que devem ser ensinados aos alunos no âmbito escolar (Ladeira; Darido, 2003, p. 27). Desse modo, a concepção crítico-superadora visa a seleção e organização de conteúdos advindos da cultura corporal que devem ser transmitidos de modo que possibilite uma leitura crítica do mundo capitalista.

Por fim, cabe pontuar que Soares et al. (1992) não realizam uma análise epistemológica aprofundada sobre a EF na área de linguagens. Conforme Nascimento (2022), apesar de vincular o conceito de cultura corporal a uma proposta pedagógica, a obra deixa lacunas quanto a análise mais detalhada das práticas e significados da cultura corporal, não avançando na compreensão de suas expressões no ensino. Entretanto isso não diminuíi as contribuições do livro para a EF escolar na área de linguagens, sendo uma obra com grande pertinência até os dias atuais.

Também com base crítica, mas com compreensões teóricas diferentes de Soares et al. (1992), a concepção curricular crítico-emancipatória, que tem como seu marco a obra de Kunz (1994), se opõe ao conceito de cultura corporal, classificando-o como dualista (fragmentando corpo e mente) e tautológico, uma vez que toda atividade cultural produzida pelo homem implica mediação do corpo (Alves et al., 2011; Daolio, 2004). Nesse sentido, uma ação pedagógica baseada nessa concepção de acordo com Kunz (1994) deve:

> (...) na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa (Kunz, 1994, p. 31).

Tal proposta curricular tem como sua principal fundamentação a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) desenvolvida pelo filósofo alemão Jurgen Habermas, que compreende a racionalidade humana como capacidade de produzir consensos entre os indivíduos por meio da linguagem (Gutierrez; Almeida, 2013). A TAC rompe com a racionalidade instrumental, que é orientada para a eficácia em busca dos meios adequados para atingir fins específicos, sem considerar os contextos sociais, culturais e éticos em que esses fins se inserem. Em contraposição a isso, Habermas propõe a racionalidade comunicativa, que visa a construção do entendimento entre sujeitos mediada pelo diálogo e pela argumentação. Nessa perspectiva, a razão tem um potencial emancipatório e a linguagem é o meio pelo qual a humanidade buscará

os consensos e entendimentos mútuos em prol de uma sociedade emancipada (Gutierrez; Almeida, 2013) que utilize a comunicação para o progresso social.

Ao trazer esse fundamento para o campo pedagógico, Kunz (1994) desloca o ensino da EF de um modelo centrado na reprodução de técnicas esportivas para uma proposta comunicativa, na qual a linguagem (verbal e corporal) torna-se elemento constitutivo do processo educativo. Nessa ótica, o se-movimentar humano não é compreendido como mera execução motora, mas como forma de expressão, comunicação e relação com o mundo. O movimento humano carrega significados sociais e culturais e, ao ser tematizado pedagogicamente, torna-se mediação entre os sujeitos e a realidade, permitindo que os estudantes compreendam, expressem e ressignifiquem suas experiências de forma emancipatória (Kunz, 1994).

Com base na TAC, a concepção crítico-emancipatória estrutura o ensino com a finalidade de desenvolver nos alunos três competências que se articulam de forma indissociável (Kunz, 1994). A competência objetiva, que diz respeito à apropriação crítica de conhecimentos, técnicas e estratégias que permitam ao aluno atuar no mundo de maneira consciente e eficiente, superando o agir puramente técnico e acrítico. A competência social, que é a capacidade de cooperação e compreensão sobre as relações socioculturais, desvelando desigualdades e contradições historicamente construídas, como as que atravessam o fenômeno esportivo, por exemplo as práticas discriminação por gênero (Kunz, 1994, p. 40-41). E a competência comunicativa, que diz sobre a possibilidade dos alunos se compreenderem mutuamente, instaurando um espaço de diálogo em que diferentes vozes participam da construção dos sentidos em torno da EF, educação e da vida social. Para Kunz (1994), é pela linguagem, tanto verbal quanto corporal, que se estabelece a possibilidade de reflexão, crítica e emancipação. Desse modo, o processo educativo deixa de ser uma prática unilateral de conteúdo para se tornar uma prática interativa, em que o conhecimento é construído coletivamente e a comunicação é o centro da ação pedagógica (Boscatto; Kunz, 2012; Alves et al., 2011).

Logo, apesar de sua base crítica e do seu rompimento com concepções tradicionais, o currículo crítico-emancipatório apresenta diferenças teóricas e metodológicas significativas em relação à concepção crítico-superadora. A linguagem na perspectiva emancipatória inclui toda forma de expressão humana (corporal, oral, escrita) e está inserida na competência comunicativa, que juntamente com as competências objetiva e social devem propiciar emancipação e compreensão crítica sobre o fenômeno esportivo que reproduz as amarras ideológicas do sistema capitalista (Alves et al., 2011).

Portanto, as concepções críticas marcam um significativo ponto de inflexão ao criticarem os paradigmas hegemônicos e ao colocarem a cultura corporal como seu objeto de estudo abrindo um campo de debates e produções acadêmicas que inseriram a EF na área de linguagens. Além disso, tais perspectivas apresentaram uma possibilidade pedagógica de um ensino de EF pautado na criticidade e autonomia, assumindo um compromisso social contra as injustiças postas pelo sistema capitalista.

Referenciado nas teorias pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-críticas, o currículo cultural também concebe a EF como linguagem e a cultura corporal como objeto de estudo da área, mas atribuindo sentidos diferentes em relação às concepções críticas. Os significados constituídos em torno das práticas corporais são perpassados por relações de poder que tem como marcadores sociais a classe, o gênero, a etnia, a religião, o nível de habilidade entre outros (Aguiar; Neira, 2016). Questionando as metanarrativas e as compreensões universais e fixas de sociedade, o currículo cultural parte de análises não lineares e múltiplas, adotando a noção de cultura proposta por Stuart Hall e a noção de corpo defendida por Michel Foucault (Neira; Nunes, 2022).

Nesse contexto, consoante Derrida (2005), a linguagem não é fixa, mas sim um sistema aberto e dinâmico, sujeito a disputas e tensionamentos nas constituições dos significados. Sob essa ótica, a linguagem dissemina significados de acordo com o contexto histórico e social, não sendo apenas um reflexo da realidade material, mas sim mediada por relações de poder que constituem verdades, identidades e diferenças de modo não linear (Foucault, 2000). Os sistemas de significados difundidos pela linguagem constituem a cultura, conforme Portela e Alviano Júnior (2024, p. 7), ao citarem que: “a cultura é o meio em que são produzidos e intercambiados os significados”. Desse modo, compreender a linguagem como produtora de sentido implica reconhecer que a cultura se configura como um espaço de disputas simbólicas, onde diferentes grupos sociais negociam e ressignificam as formas de compreender o mundo.

A linguagem configura-se como um elemento constitutivo da cultura, na medida em que torna possíveis os significados que organizam a vida social. Segundo Hall (1997, p. 16), a cultura é composta por sistemas de significados que dão sentido e permitem interpretar as ações humanas. Ou seja, a linguagem é um emaranhado de códigos que são socialmente significados, lidos e compartilhados de variados modos por diferentes grupos sociais, tecendo culturas que atravessam toda a vida humana de maneira fluida e são arbitrariamente concebidas. Sendo assim, a cultura configura-se como um campo de lutas simbólicas, no qual os significados são constantemente produzidos, negociados e transformados (Hall, 2006, Hall, 2016). A cultura, portanto, não é estável nem homogênea, mas um espaço de articulação entre poder, identidade

e diferença, na qual os sujeitos se constituem e são constituídos pelas relações discursivas que moldam suas experiências, afastando-se de noções fixas de cultura. Dessa maneira, toda prática social é atravessada por processos de significação mediados pela linguagem, que permite interpretar ações, construir identidades e estabelecer formas de interação, configurando a cultura como o terreno simbólico das disputas e das produções de sentido.

Já em relação ao corpo, Foucault (2000) contribui ao evidenciar que este se relaciona com linguagem e poder. Para o autor, o corpo é produzido, moldado e regulado por discursos e práticas sociais, não sendo uma entidade unicamente neutra e biológica. Assim, o poder se exerce por meio de dispositivos discursivos que atravessam o corpo, disciplinam gestos, comportamentos e modos de ser, instaurando formas de subjetivação. Ou seja, os significados enquadram os sujeitos, como eles devem se comportar, valorizando certas identidades, marginalizando as diferenças e reprimindo as subjetividades. Por exemplo, ainda hoje o discurso social distancia as mulheres das práticas corporais, como no futebol, que tenta fixar seus significados, aqui no Brasil, como uma prática para homens. Do mesmo modo, a identidade de gênero dos sujeitos é regulada socialmente a partir do seu sexo biológico, na qual homens e mulheres, em um sentido binário único, devem se comportar de certa maneira, vestir determinadas roupas e assumir funções sociais específicas para cada gênero. A linguagem, nesse sentido, é um dos principais mecanismos de poder, operando como produtora de verdades, identidades, diferenças e injustiças que perpassam os marcadores sociais de gênero, raça, etnia, nacionalidade, classe, religião dentre outros. O corpo, sob essa ótica, é um território no qual se materializam as relações de poder e resistência, sendo continuamente atravessado por discursos que estabelecem como ele deve ser. Desse modo, tal compreensão permite perceber que toda prática corporal é atravessada por práticas políticas, culturais, histórica e sociais constituídas pela linguagem, compostas nos diferentes tecidos e reguladas pelas relações de poder.

Sob esse prisma, as práticas corporais são constituídas como produções culturais que expressam significados, sendo passíveis de leitura, interpretação e ressignificação. A gestualidade é concebida no lugar do movimento, visto que o gesto comunica sentidos produzidos historicamente por diferentes grupos sociais (Neira; Nunes, 2009), sentidos esses que estão em constante disputas e transformações. O currículo cultural, sob essa ótica, reconhece as práticas corporais não como movimentos técnicos padronizados, mas como manifestações envoltas de significados que, ao serem tematizadas[42] pedagogicamente,

[42]Tematização é a abordagem das práticas corporais no contexto escolar, que são contextualizadas historicamente, socialmente e culturalmente no decorrer das aulas.

permitem aos alunos atuarem como leitores e produtores de sentidos (Aguiar; Neira, 2016; Nunes, 2016; Neira; Souza, 2022). Desse modo, a gestualidade presente nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas é atravessada por contextos sociais e históricos que buscam fixar os sentidos que cercam tais práticas.

A cultura corporal também se constitui como objeto de conhecimento da EF, construída a partir de disputas e relações de poder que atravessam a sociedade, validando certos significados e marginalizando outros. Sob essa perspectiva, Neira e Nunes (2022, p.7-8) conceituam a cultura corporal como um campo amplo e dinâmico, que abrange dimensões políticas, sociais, culturais, filosóficas, técnicas e artísticas manifestas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como também em outras práticas que não se enquadrem em tal classificação ou possam surgir. Tal concepção de cultura corporal envolve as gestualidades dos sujeitos envolvidos nas práticas corporais, as práticas discursivas responsáveis pela formulação, circulação e interdição de significados e as práticas não discursivas, vinculadas às condições políticas, sociais e culturais. Desse modo, as práticas corporais produzem e comunicam sentidos, constituindo-se como espaços de produção de saberes, identidades e modos de regulação social, nos quais os sujeitos são, simultaneamente, criadores e produtos dessas experiências, em um processo contínuo e inacabado de subjetivação. Ao reconhecer as práticas corporais como artefatos culturais, o currículo cultural propõe práticas pedagógicas que tematizem os múltiplos sentidos e saberes disseminados pelos diversos grupos sociais que compõem a comunidade escolar, conforme Neira e Gramorelli (2017, p. 329):

> O ensino da Educação Física baseado nas teorias pós-críticas consiste na promoção do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes grupos que coabitam a sociedade e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal. Assim como qualquer outro, esse conceito está em contínua reconstrução no jogo das relações de poder (Neira e Gramorelli, 2017, p. 329).

Situando a cultura corporal como portadora de significados fluidos e em disputa, Neira e Gramorelli (2017) citam os diferentes contextos que rondam as práticas corporais, como o futebol que é produzido discursivamente como de homens no Brasil e de mulheres nos EUA ou o forró, que foi desterritorializado e apropriado transformando-se no forró universitário e o "vale-tudo" (lutas mistas) que não tinham prestígio e passaram a ser valorizadas com o advento dos espetáculos midiáticos e comerciais. Assim, sentidos relacionados à cultura corporal são legitimados de acordo com as relações de poder, haja vista a hegemonia dos esportes em detrimento de outras práticas no ambiente escolar. Em vista disso, ancorado socialmente, o currículo cultural reconhece sem hierarquia todos significados atribuídos às práticas corporais

pelos diferentes grupos sociais, buscando, por meio da EF escolar, valorizar as diferenças e a cultura corporal da comunidade, aprofundar, ampliar e ressignificar os sentidos que rondam as danças, as brincadeiras e jogos, as lutas, as ginásticas e os esportes.

Portanto, a proposta do currículo cultural, a partir de um deslocamento teórico em relação as concepções críticas, apresenta a EF em prol de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível à complexidade do mundo contemporâneo, globalizado, desigual e multicultural (Aguiar; Neira, 2016). Ao compreender que toda prática corporal é um texto da cultura, cujos sentidos são socialmente construídos de modo fluido e não linear, essa concepção reconhece o currículo como campo de significação onde se produzem, compartilham e disputam significados (Portela; Alviano Júnior, 2024). As práticas corporais deixam de ser vistas como meros conteúdos a serem ensinados e passam a ser entendidas como artefatos culturais, resultantes das dinâmicas históricas e das relações de poder que atravessam os diferentes grupos sociais (Neira; Gramorelli, 2017). Dessa maneira, apontamos como contribuição do currículo cultural a ampliação teórica no tocante à compreensão da EF enquanto linguagem, a partir de produções científicas que vêm aprofundando e discutindo tal temática, além da explanação de uma proposta pedagógica que vise uma educação comprometida socialmente e democrática.

Com base na antropologia social e referenciado em autores como Clifford Geertz e Marcel Mauss (Daolio, 2003), Jocimar Daolio foi o principal expoente que relacionou a EF e cultura corporal com a antropologia, a partir da década de 1990. Daolio (1995) questiona a visão unicamente biológica atribuída ao homem, colocando que o corpo humano também é cultural, influenciado pelo contexto em que está inserido. Nessa lógica, a EF deve considerar o corpo como portador de valores, normas, símbolos e contextos, conforme cita Daolio (1995, p.42):

> Fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano- e a Educação Física faz parte delas-, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social. (Daolio, 1995, p.42)

Nesse contexto, a antropologia social é compreendida como um campo das ciências humanas que busca interpretar o ser humano a partir das relações sociais e simbólicas que constituem a vida em sociedade. É assim o estudo do homem em todas as suas práticas e seus costumes (Daolio, 1995, p.23). Essa vertente da antropologia enfatiza o estudo da sociedade como um sistema de relações reais, nas quais os fenômenos culturais devem ser entendidos em função das estruturas sociais que os sustentam. Tal perspectiva desloca o foco da análise do

indivíduo isolado para o conjunto das práticas sociais que produzem significados coletivos, permitindo compreender o corpo, as normas e os comportamentos como expressões de uma ordem social (Daolio, 1995). Daolio (1995) destaca como a antropologia, a partir do século XX e das contribuições de Franz Boas e Bronislaw Malinowski, passou por uma revolução conceitual e metodológica, diferenciando-se das pesquisas antropológicas anteriores com base no evolucionismo etnocêntrico, que consideravam inferiores culturas que não fossem as europeias baseadas na concepção de que as sociedades africanas, americanas e asiáticas estavam em etapas do desenvolvimento inferiores. Sob essa ótica, a antropologia social se volta à interpretação das formas de vida humana, se emancipando das estruturas lineares das ciências naturais com possibilidades de realizar investigações empíricas de acordo com a complexidade da sociedade (Moisés, 2021). Nesse sentido, a antropologia social constitui-se como um modo de se estudar as dinâmicas e as estruturas das relações humanas, dos padrões de organização social, das instituições e dos sistemas simbólicos que fundamentam a diversidade da vida coletiva.

A partir das contribuições feitas por Geertz (1989), a cultura é compreendida como um sistema simbólico no qual o homem se encontra enredado, sendo simultaneamente seu criador e produto. Nessa ótica, segundo Geertz (1989, p. 15): "O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e considero a cultura essas teias e sua análise..." de modo que a tarefa da antropologia é interpretá-las e não explicá-las com base no modelo das ciências naturais. A partir dessa compreensão, a cultura não é meramente um conjunto de leis universais, mas um campo de significações partilhadas que explica a humanidade. No campo da EF, Daolio (1995, 2003) referencia-se nessa leitura antropológica ao compreender o corpo como expressão simbólica da cultura, ou seja, como resultado de processos históricos e sociais que produzem modos particulares de se movimentar, sentir e existir. Logo, reconhecer a dimensão simbólica da cultura implica entender que a diversidade das manifestações corporais expressa não apenas diferenças biológicas, mas produções culturais que revelam modos distintos de ser e estar no mundo (Oliveira; Daolio, 2011).

Além disso, Daolio (2010) considera importante para a EF o conceito de "técnicas do corpo", desenvolvida por Marcel Mauss, que contribui para compreender o corpo como construção social e histórica, marcada por aprendizagens e significados coletivamente instituídos. Para Mauss (2003, p. 401), as técnicas do corpo são "as maneiras pelas quais os homens e a sociedade, de forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo", evidenciando que cada gesto, postura ou movimento é aprendido culturalmente e carrega marcas de um grupo social. Outro conceito com base em Marcel Mauss considerado relevante por Daolio (2010) é

o “fato social total”, que expressa a totalidade entre as dimensões fisiológica, psicológica e sociológica da vida humana. Nesse sentido, o corpo é constituído pela cultura, pois incorpora valores, normas e costumes que são transmitidos e transformados nas interações sociais (Daolio, 1995).

Na EF, tal concepção teorizada por Daolio realiza uma leitura antropológica da cultura corporal, reconhecendo as práticas corporais como produções simbólicas e sociais, na qual o movimento humano é resultado de processos de incorporação cultural e não apenas de condicionamentos fisiológicos. A cultura é o principal conceito para a EF, pois as manifestações culturais são geradas na dinâmica cultural desde o início da humanidade em contextos específicos (Daolio, 2010, p. 2). Portanto, a EF ao lidar com o corpo e suas expressões culturais, deve reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais múltiplas e diversas, valorizando o diálogo entre saberes e experiências corporais historicamente situadas (Daolio 2003; Oliveira; Daolio, 2011).

Sendo assim, diferente das concepções com base pós-estruturalista que concebe a cultura como um processo discursivo, político, instável e atravessado por relações de poder, a antropologia concebe a cultura como um sistema simbólico compartilhado que orienta comportamentos, valores e práticas de determinados grupos sociais. Neira e Gramorelli (2017, p.324) citam que esse olhar antropológico para a cultura corporal ampliou e foi decisivo na compreensão de que as práticas corporais são textos produzidos pela linguagem, passíveis de múltiplos significados e leituras.

4 DOCUMENTOS CURRICULARES: A APROPRIAÇÃO ACRÍTICA DA CULTURA CORPORAL

A partir das crescentes discussões acadêmicas e científicas sobre a EF enquanto linguagens e a cultura corporal como objeto de estudo da área, documentos curriculares nacionais se apropriaram acriticamente de tal concepção (Neira; Gramorelli, 2017) iniciando-se pela promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, 1998 e 2000. Tais parâmetros foram constituídos pelo Ministério da Educação do governo FHC (1994-2002), que propôs um viés neoliberal de sociedade, fato que influenciou as finalidades dos PCNs. Pautado na aquisição de competências, os PCNs (1997, p.5) colocam como um dos objetivos para o ensino fundamental o uso das diferentes linguagens, dentre elas a corporal, como meio para produzir, expressar, comunicar, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação e traz a EF como cultura corporal da seguinte maneira:

> A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque. (Brasil, 1997, p.24)

Nesse contexto, o documento de 1997 não aprofunda teoricamente no tocante à compreensão sobre cultura corporal e traça competências como objetivos do 1° e 2° ciclos dos anos fundamentais, na época correspondia da 1ª a 4ª série.

Já os PCNs de 1998 trazem orientações curriculares para o 3° e 4° ciclos do ensino fundamental, que na época correspondia da 5 ª a 8 ª série. O PCN (1998, p. 22) cita várias concepções curriculares[43] da EF que, segundo o documento, se opõem à vertente tecnicista, biologicista e esportivista da área. Além disso, tais parâmetros modificam o termo de cultura corporal para cultura corporal de movimento, constituída de conhecimentos e formas de expressão que foram ressignificadas a partir de práticas com diversos caráteres, conforme cita:

> A rigor, o que define o caráter lúdico ou utilitário não é a atividade em si, mas a intenção do praticante; por exemplo, um esporte pode ser praticado com fins utilitários, no caso do esportista profissional, e pode ser praticado numa perspectiva de prazer e divertimento, pelo cidadão comum. Derivaram daí conhecimentos e representações que se transformam ao longo do tempo. Ressignificadas, suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização constituem o que se pode chamar de cultura corporal de movimento. Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade. (Brasil, 1998, p. 28)

Desse modo, configurando-se como uma grande polifonia de concepções pedagógicas, os PCNs de 1998 introduziram conceitos e orientações sem fundamentação teórica de maneira aprofundada (Gramorelli, 2007), apenas citando variadas propostas curriculares que fundamentam diferentes perspectivas de educação física.

Por fim, os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Médio (PCNEM) dos anos 2000, agrupa as disciplinas em âmbitos do conhecimento, inserindo a EF na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com língua portuguesa, língua estrangeira moderna, artes e informática. Apesar desse deslocamento significativo, o documento de 2000 também se mostra antagônico e difuso, orientado pela aquisição de habilidades e competências, cita que se espera dos alunos uma compreensão da cultura corporal, mas, por outro lado, enfatiza a educação para saúde, conforme:

> [...] uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (Brasil, 2000, p. 34)

[43] As concepções citadas são: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e concepções críticas sem especificar quais (Brasil, 1998).

Desse modo, os PCNs deram enfoque à cultura corporal e inseriram a EF na área de linguagens no âmbito político-curricular, fato que consideramos um avanço por reconhecer a legitimidade da área e abrir possibilidades para debates e tensionamentos posteriores sobre o papel da EF na formação humana (Darido et al., 2001). Entretanto, tais documentos se apropriam desses conceitos de forma acrítica, sem fundamentação teórica consistente, sem coerência epistemológica e orientados por um viés educacional neoliberal que visa a aquisição de competências e habilidades (Gramorelli, 2007; Neira; Gramorelli, 2017). Essa ótica, pautada pela intencionalidade do governo FHC, transforma a noção de cultura corporal em um instrumento de adaptação social ao capitalismo neoliberal, esvaziando seu caráter histórico, político, social e cultural. Neira e Gramorelli (2017) citam que, ao reelaborarem o conceito de cultura corporal sob bases cognitivistas e biologicistas, os documentos diluíram sua potência crítica, capturando-o para uma lógica instrumental. Sendo assim, embora reconheçam a cultura corporal como objeto de conhecimento da EF, os PCNs acabam por reforçar uma concepção acrítica de EF, comprometendo seu caráter emancipatório, reflexivo e democrático.

Já em um contexto atual, a BNCC iniciou sua constituição no governo Dilma e foi modificada e promulgada em 2018 sob o governo Temer. As orientações curriculares da BNCC traçam competências gerais, específicas de cada área, de cada disciplina e dentro dessas há habilidades distribuídas em unidades temáticas. No ensino fundamental, a EF se insere na área de linguagens, conforme:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017, p. 213).

Já na BNCC para o ensino médio é colocado que:

> Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (Brasil, 2018, p.475).

A cultura corporal de movimento também é citada no documento, a fim de ser apropriada e utilizada pelos alunos em diversas finalidades humanas (Brasil, 2017, p. 213). Já

na BNCC para o ensino médio esse conceito é ampliado, entendido como um conjunto de práticas culturais na qual os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais (Brasil, 2018.p.475).

Apesar disso, o documento, tanto para ensino fundamental, quanto para o ensino médio, não se aprofunda no tocante à EF enquanto linguagem, sem situar teoricamente tal compreensão (Lovisi et al., 2025; Neira, 2018; Neira, 2024), realizando uma breve conceituação contida em poucas páginas. Neira (2018) aponta a contradição do documento ao colocar as práticas corporais como textos da cultura, mas vinculá-las exclusivamente ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde. Tal delimitação é incoerente com uma EF na área de linguagens, pois os contextos sociais atrelados à cultura corporal produzem significados múltiplos e abertos.

Essa apropriação acrítica da EF enquanto linguagem e do conceito de cultura corporal pelos documentos curriculares nacionais revela uma incorporação descontextualizada das discussões epistemológicas e políticas que lhes deram origem. Como aponta Santos (2012), a inserção da EF na área de linguagens, códigos e suas tecnologias não foi acompanhada de um debate aprofundado sobre os fundamentos que sustentam a compreensão da linguagem como elemento constitutivo da experiência humana. Tal ausência reforça uma perspectiva de linguagem reduzida, muitas vezes relacionada apenas à comunicação e expressão, desconsiderando as concepções teóricas que discutem epistemologicamente a EF escolar enquanto linguagem.

Esse esvaziamento conceitual é consequência de uma lógica educacional com viés neoliberal, que se estrutura em torno de uma racionalidade tecnocrática, propondo a homogeneização de saberes e aquisição de competências, voltada para a eficiência e a produtividade do atual momento do modelo capitalista (Girotto 2017; Novaes; Triani; Telles, 2020). Desse modo, a cultural corporal que nasce com uma base teórica crítica é cooptada em prol das demandas do mercado, sob a lógica da pedagogia das competências que é antagônica às concepções educacionais de viés crítica e pós-crítica.

A pedagogia das competências surge no bojo de políticas educacionais orientadas pelo viés neoliberal em vários países, como no Brasil, a partir da década de 1990, assumindo um papel central na formação de sujeitos adaptáveis às demandas do mercado (Ramos; Paranhos, 2022). Tal concepção educacional desloca o foco do conhecimento científico e histórico para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e habilidades voltadas para a empregabilidade, para o empreendedorismo, para a criatividade dentre outras capacidades que atendam o modo de produção atual, reforçando a individualização e a responsabilização dos sujeitos por seu próprio sucesso ou fracasso (Ramos; Paranhos, 2022). Sob essa ótica, a escola

deixa de ser espaço de formação crítica e passa a se configurar como uma instituição de preparação técnica e emocional, moldando os sujeitos de acordo com a novo modelo precarizado de trabalho. Sendo assim, a pedagogia das competências constitui-se como instrumento de sustentação da sociedade neoliberal, ao promover a flexibilidade, a competitividade e o pragmatismo em detrimento da formação crítica, reflexiva e emancipada (Ramos; Paranhos, 2022).

A partir dessa perspectiva, a BNCC reproduz o movimento feito pelos PCNs de neutralização dos conceitos elaborados criticamente no campo acadêmico da EF. Conforme Neira (2018) ao evidenciar que o documento retoma princípios tecnocráticos e racionalistas, afastando-se das discussões atuais da área, que discutem a cultura corporal como um campo de significados disputados, produzidos, compartilhados e ressignificados em torno das práticas corporais. Nesse sentido, a inserção da EF na área de linguagens é meramente formal, esvaziando o caráter social, crítico e reflexivo da disciplina, além de dificultar uma aproximação com outros componentes curriculares, prejudicando o diálogo entre as áreas escolares e a interdisciplinaridade (Arruda et al. 2020)

Nesse contexto, constituída em meio às disputas e tensionamentos, os documentos curriculares nacionais, sobretudo a BNCC, concebe a EF de modo polissêmico, se apropriando de conceitos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, mas sem aprofundá-los ou referenciá-los. A inserção na área de linguagens e a cultura corporal é posta de maneira superficial, acrítica e contraditória, visto a finalidade geral do documento, que é a aquisição de competências e aprendizagens essenciais para todos os alunos (Neira, 2018). Conforme Sussekind (2019), a BNCC orienta a construção de currículos homogeneizantes e instrumentais em prol do projeto neoliberal de sociedade. Os documentos curriculares oficiais influenciam as concepções educacionais no âmbito geral e específico de cada disciplina como também na formação docente. Logo, defendemos que a compreensão de EF enquanto linguagens em prol de uma sociedade menos injusta e mais democrática não deve ser esvaziada, mantendo assim seu caráter crítico acrescida das contribuições pós-críticas.

Entretanto, mesmo diante desse esvaziamento teórico e político, reconhecemos a manutenção da EF na área de linguagens de modo normativo como um avanço importante, fruto de disputas baseadas em produções científicas que evidenciam a EF na área de linguagens (Neira, 2021). Isso demonstra que as discussões acadêmicas sobre a linguagem, o corpo e a cultura têm ecoado nas políticas educacionais, ainda que de forma tímida (Martiny; Theil; Neto, 2021), mas indicando um progresso. Nesse sentido, essa formalização institucional pode ser

compreendida como um ponto de partida para tensionar os discursos hegemônicos e reafirmar uma EF escolar coerente com o projeto de escola democrática, crítica e culturalmente situada.

5 CONTEXTO INSTITUCIONAL

A Universidade Federal de Juiz de Fora-MG (UFJF) foi criada em 23 de dezembro de 1960, sob o governo do presidente Juscelino Kubitschek, a partir de Estabelecimentos de Ensino Superior que foram federalizados e agregados, tornando-se a segunda universidade federal do interior do país. Posteriormente, em 1969, foi construída a cidade universitária da UFJF, que permanece no mesmo local até hoje (UFJF, 2025). Atualmente, a UFJF oferece em torno de 4.600 vagas anuais para 93 cursos presenciais e a distância em seus dois campis, em Juiz de Fora e Governador Valadares, que ofertam as modalidades bacharelado e licenciatura. Já em nível de pós-graduação, a UFJF oferta 44 cursos de mestrado e 26 de doutorado, além de cursos de especialização e capacitação que variam conforme os editais publicados pelas faculdades da instituição. Já no âmbito escolar, há o Colégio de Aplicação João XXIII que é unidade da UFJF. Ademais, há diversas ações de ensino, pesquisa e extensão que ultrapassam os limites do campus universitários e contribuem para o desenvolvimento científico, social e cultural da sociedade (UFJF, 2025).

No tocante às legislações que estruturam as licenciaturas da UFJF atualmente, estas são: Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 2/2015 (DCNs, 2015), a Resolução N° 42/2018, que diz respeito ao Fórum das Licenciaturas, as Diretrizes Curriculares próprias de cada curso de licenciatura e a Resolução do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) Nº 97/2022, que atualiza o Projeto Político Institucional (PPI) das licenciaturas da UFJF. Nota-

se que, apesar da publicação de novas DCNs em 2019 e mais recentemente em 2024[44], a UFJF ainda se baseia nas diretrizes de 2015. No tocante à Resolução N° 42/2018, esta altera a Resolução N° 20/2010 que criou o Fórum das Licenciaturas da UFJF. Tal Fórum é um espaço de caráter consultivo, sistemático e coletivo de reflexão, articulando ações, discussões, debates e propostas referentes às licenciaturas da UFJF (UFJF, 2018). Por fim, a Resolução N° 97/2022 é o documento mais recente, que alterou o PPI de 2018 (Resolução CONGRAD n°11/2018) para a inclusão das questões referentes à Inserção da Extensão nos Currículos de Graduação na UFJF.

Nesse contexto, o atual PPI da UFJF visa estabelecer condições institucionais para a construção da identidade e valorização dos cursos de licenciaturas. Além disso, o documento cita como finalidade a superação da tradicional formação "3+1" (três anos de disciplinas específicas e um de disciplinas pedagógicas) (UFJF, 2022, p. 2). Desse modo, o documento propõe uma estrutura mínima comum aos cursos de licenciatura da UFJF organizada nos seguintes campos: "I-Núcleo de Formação Geral; II-Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das áreas de atuação profissional; III - Núcleo Profissionalizante; IV - Eixos transversais" (UFJF, 2022. p. 45). Por fim, cabe destacar que o documento faz observações quanto aos cursos com entrada ABI, citando o impacto danoso referente ao indiscernimento quanto ao pertencimento do graduando em relação à licenciatura ou ao bacharelado e que as diretrizes gerais[45] para os cursos devem considerar uma perspectiva de maior visibilidade da licenciatura para fortalecê-la com identidade própria e distinta do bacharelado (UFJF, 2022)

Em relação à Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF (FAEFID), esta foi criada sob o contexto da ditadura empresarial-militar, visto que em 25 de julho de 1969 o presidente Costa e Silva assinou o Decreto-Lei n. 705, que alterou o Art.22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, tornando obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis de ensino, estabelecendo ainda a predominância esportiva no ensino superior. Influenciada por essa conjuntura, foi criado em 1973 o curso de licenciatura em educação física da UFJF. A partir de 2006, após uma reestruturação curricular, a formação ampliou-se também para o bacharelado com entrada ABI, além disso, também em 2006, a FAEFID adotou o modelo EAD na oferta de cursos à distância. Após isso, houve novas reestruturações curriculares em 2010, em 2013, e a mais atual em 2024 (Botrel, 2019; FAEFID, 2024).

[44] A Instituição está realizando discussões visando a atualização das da legislação em conformidade com as DCNs de 2024.
[45] Para acessas as diretrizes gerais, ver UFJF (2022, p. 40-41).

Atualmente, em consonância com o Projeto Político Institucional (PPI) das licenciaturas da UFJF os principais objetivos do curso de licenciatura da FAEFID são:

> [...] formar docentes capacitados para atuar na Educação Básica ...; assegurar à comunidade profissionais de Educação Física que sejam críticos, éticos e comprometidos com uma proposta de educação para todas/os; reconhecer as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade e justiça social; promover condições de aprendizagem qualificada e significativa para formação docente em Educação Física, a fim de substanciar teoricamente práticas de ensino comprometidas com uma proposta de educação para todas e todos, crítica da realidade social e afinada com os princípios de justiça e equidade social (FAEFID, 2024, p.40).

Além disso, o Projeto Político Curricular (PPC) da FAEFID destaca habilidades e competências a serem desenvolvidas nos licenciandos no decorrer da formação docente. Nessa lógica, o curso almeja desenvolver capacidades de domínio, compreensão, planejamento, desenvolvimento, reconhecimento, problematização, autonomia, gestão, diálogo entre outras (FAEFID, p. 45). Sobre isso, há capacidades citadas que dialogam com concepções de uma educação democrática e com uma educação física que tenha a cultura corporal como seu objeto de ensino inserida na área de linguagens[46]. Entretanto, a inserção de tais questões como competências e habilidades evidencia a influência das DCNs de 2019 na constituição desse documento, que foi concebida em prol de um projeto de sociedade que se adeque às demandas do capitalismo neoliberal contrastando com as concepções educacionais das DCNs de 2015, que por sua vez referenciam o PPI das licenciaturas da UFJF.

Atualmente, observa-se que o PPC do curso se atualizou instituindo uma nova matriz curricular. Tal reformulação foi realizada a partir de um Núcleo Docente Estruturante (NDE)[47] referenciada nas legislações descritas no quadro abaixo.

[46] Em suma, o documento cita habilidades como o reconhecimento dos marcadores sociais da diferença que perpassam a cultural corporal, a compreensão do compromisso social do docente de educação física, a reflexão crítica dos conteúdos que perpassam a cultura corporal inserindo-a na área de linguagens como objeto de ensino da área dentre outras.

[47] O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um órgão consultivo da FAEFID/UFJF responsável por elaborar, implementar, acompanhar e atualizar o projeto pedagógico do curso de Educação Física. Ele é composto pela coordenação, pelo vice-diretor e por representantes dos departamentos da graduação, atuando na integração curricular, na consolidação do perfil do egresso e na avaliação contínua do curso. Há um NDE para cada modalidade, licenciatura e bacharelado (PPC/FAEFID, 2024).

Quadro V – Documentos que baseiam o PPC/FAEFID/UFJF

Resoluções	Descrição
Resolução CNE/CES nº 06/2018	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências
Resolução CNE/CES nº 07/2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução nº 111/2018 do Conselho Setorial De Graduação Universidade Federal De Juiz De Fora	Aprova Projeto Pedagógico Institucional - PPI – das Licenciaturas.
Resolução nº 75/2022 do Conselho Setorial De Graduação Universidade Federal De Juiz De Fora	Estabelece normas para a Inserção da Extensão nos Currículos de Graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Fonte: elaborado pelo autor

Objetivando responder tais diretrizes e possibilitar a integração do ensino, pesquisa e extensão em prol de uma formação profissional com conhecimento e autonomia para gerenciar, administrar, criar e produzir programas e políticas de intervenção nos diversos campos educacionais (PPC/FAEFID, 2024,p. 5), a oferta da nova matriz curricular iniciou-se a partir do 1° semestre de 2024 concomitante com a matriz curricular de 2013, de forma gradual após a aprovação do currículo pelos órgãos competentes. Nesse processo, está previsto um período mínimo de quatro anos em que o currículo de 2013 e o currículo de 2024 coexistirão na instituição. As disciplinas do novo currículo estão sendo ofertadas no decorrer dos semestres com previsão de conclusão desse primeiro ciclo curricular em 2027 (PPC/FAEFID, 2024, p.

97). Reitera-se que futuros docentes da licenciatura da FAEFID seguirão sendo formados pelo currículo de 2013, que tem a previsão de ser findado também em 2027, mas com a manutenção de disciplinas parciais e exceções para os graduandos que cursam tal currículo em diferentes tempos[48].

Baseado na análise dos campos curriculares feita por Lovisi (2021, p. 52), observou-se na antiga matriz curricular que 22% das disciplinas se vinculam ao campo dos fundamentos com conteúdo que referenciam outros saberes curriculares, 27% dizem respeito ao campo pedagógico, relacionadas à área escolar e aos processos de ensino e aprendizagem,10% estão inseridos no campo sociocultural da educação física, que envolvem disciplinas de história e lazer e 41% dizem respeito ao campo técnico-instrumental da área, abrangendo disciplinas com caráter técnico.

Já na nova matriz curricular, a organização curricular da licenciatura encontra-se estruturada em tronco comum, cursado nos quatro primeiros semestres e tronco específico a partir do quinto semestre, em consonância com a Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, cabe observar que há disciplinas comuns no quinto período tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado (PPC, 2024, p. 54-57). Ressalta-se que, ao final do quarto semestre do tronco comum e tendo integralizado, no mínimo, 80% da carga horária desta etapa, o discente deverá indicar a modalidade que pretende cursar na sequência (bacharelado ou licenciatura) e, após concluir a primeira graduação escolhida, poderá solicitar reingresso para a outra modalidade, conforme prevê a organização curricular. O currículo é constituído pelos seguintes componentes: disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, Prática como Componente Curricular (PCC), estágio curricular supervisionado, Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e atividades complementares para flexibilização (FAEFID, 2024).

No âmbito da licenciatura, 2.745 horas são destinadas às disciplinas obrigatórias, 90 horas em disciplinas eletivas, 400 horas para o estágio curricular supervisionado, 400 horas de PCC e 320 horas de ACE, além de 200 horas de atividades complementares para flexibilização. Dessa forma, conforme o PPC/FAEFID (2024, p. 49), 1605 horas constituem o tronco comum e 1630 horas constituem o tronco específico da licenciatura, com total de 3235 horas. Cabe ressaltar que o documento cita o §2º Art. 9º Resolução 75/22 PROGRAD, o qual permite que atividades de PCC e ACE podem ocorrer de forma equivalente em até 50% da carga horária de

[48] Segundo o PPC/FAEFID (2024, p. 98), algumas possibilidades para os graduandos que cursam a matriz curricular de 2013 após o fim desta é cursar disciplinas do novo currículo, desde que mantenham a carga horária anterior, a manutenção das disciplinas do antigo currículo conforme a demanda, cumprimento de carga horária do novo currículo para disciplinas que já existiam no currículo de 2013 e complementação de carga horária que foi reduzida em disciplinas mantidas no novo currículo.

PCC, logo as cargas horárias dos componentes curriculares se equivalem no decorrer do curso totalizando as 3235 horas indicadas no PPC/FAEFID.

A matriz curricular vigente é transitória, constituída de disciplinas da nova matriz até o 4° semestre e de disciplinas do antigo currículo do 5° ao 8° período, a cada semestre será acrescentado um período do novo currículo até sua efetivação completa em 2027. Realizando uma análise[49] dessa nova matriz curricular seguindo o mesmo padrão de categorização feita por Lovisi (2021), observa-se que 27,1% das disciplinas pertencem ao campo dos fundamentos, abordando conteúdos de base científica e metodológica da educação física; 28,8% integram o campo pedagógico, relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem; 18,6% estão vinculadas ao campo sociocultural, contemplando aspectos históricos, de lazer, éticos e culturais do movimento humano; e 25,4% compõem o campo técnico-instrumental, focado no desenvolvimento de habilidades práticas e aplicadas.

Tal análise evidencia um leve aumento do campo pedagógico (+1,8%), além de um aumento mais expressivo do campo de fundamentos (+5,1) e sociocultural (+8,6%). Em contrapartida, o campo técnico-instrumental foi reduzido de forma significativa (-15,6%), indicando um possível redirecionamento da formação, que passa a valorizar campos de cunho social e pedagógico, relevantes para atuação na área escolar.

Por fim, consideramos que o atual PPC da FAEFID poderia apresentar maior detalhamento quanto à explicitação sobre como as cargas horárias dos diferentes núcleos formativos se equivalem, pois a somatória das horas de cada componente ultrapassa as 3235 horas totais indicadas no documento (PPC, 2024, p. 49), cabendo ao leitor acessar documentos citados como o §2º Art. 9º Resolução 75/22 PROGRAD visando compreender a distribuição da carga horária na matriz curricular. Além disso, identifica-se uma possível contradição no documento ao citar as DCNS de 2019 como pressuposto norteador assim como o PPI das licenciaturas da UFJF (2018) que por sua vez é fundamentado nas DCNs de 2015, a qual tem concepções de educação e sociedade antagônicas às de 2019. Entretanto, destacamos avanços no tocante à nova matriz curricular como a ampliação de disciplinas voltadas à educação e instituição da escolha formal do discente pela modalidade de bacharelado ou licenciatura a partir do 4° semestre, o que possibilita reduzir a fragmentação curricular na formação docente.

[49] Tal análise se referenciou nas categorias feitas por Lovisi (2021) e foi realizada a partir da leitura dos nomes e ementas das disciplinas obrigatórias da nova matriz curricular com auxílio de inteligência artificial do site www.chatgpt.com.

Ademais, cabe destacar a disponibilidade do PPC da FAEFID no site institucional[50], visto que Lovisi (2021, p. 51) evidenciou a dificuldade em encontrar o mesmo documento, indisponível na época tanto no endereço eletrônico quanto na própria coordenação da faculdade. Observa-se tal ponto pois consideramos a transparência como um fator imprescindível para o avanço da pesquisa, do ensino e da extensão nas universidades públicas brasileiras.

6 OBJETIVOS

Os objetivos de uma pesquisa orientam e organizam o processo investigativo, explicitando aquilo que se pretende alcançar e assegurando coerência entre o problema, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, sendo sua definição clara fundamental para direcionar as etapas de análise e delimitar o alcance da investigação, especialmente em estudos qualitativos (Bardin, 1977). O objetivo geral refere-se meta central da investigação, ou seja, aquilo que a pesquisa busca alcançar em sua totalidade, vinculando-se diretamente ao problema de pesquisa. Já os objetivos específicos constituem desdobramentos operacionais desse objetivo geral, formulados em termos mais delimitados para que a finalidade principal seja alcançada ao longo do estudo (Marconi; Lakatos, 2002).

6.1 OBJETIVO GERAL

Compreender a percepção dos licenciandos sobre a EF dentro da área de linguagens.

[50]Disponível em: https://www2.ufjf.br/faefid/graduacao-2/

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compõem objetivos específicos deste estudo:

a) Analisar como a formação inicial vem abordando a EF na área de linguagens.

b) Avaliar a adequação da proposta de formação inicial aos percursos formativos.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DO CAMPO

Entendendo o campo educacional como portador de diversos significados, com inúmeras variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo (Ludke; André, 1986), o enfoque metodológico desse trabalho é a pesquisa qualitativa-interpretativa de caráter descritivo. Esse tipo de estudo objetiva uma análise contextualizada do fenômeno a ser pesquisado, considerando as representações, as palavras e as experiências, reconhecendo o impacto da investigação sobre os envolvidos, pois o pesquisador influencia a situação investigada e é influenciado por ela (Zanette, 2017). Os estudos qualitativos vêm contribuindo nas análises e reflexões no âmbito educacional, pois contemplam um campo amplo e aberto que envolve aspectos políticos, sociais, culturais e históricos (Gatti; André, 2011). Assim, a fim de se analisar um contexto educacional não-linear, o foco desse estudo foi o processo, sem mensurações numéricas e a partir de uma interpretação carregada de valores, crenças e significados.

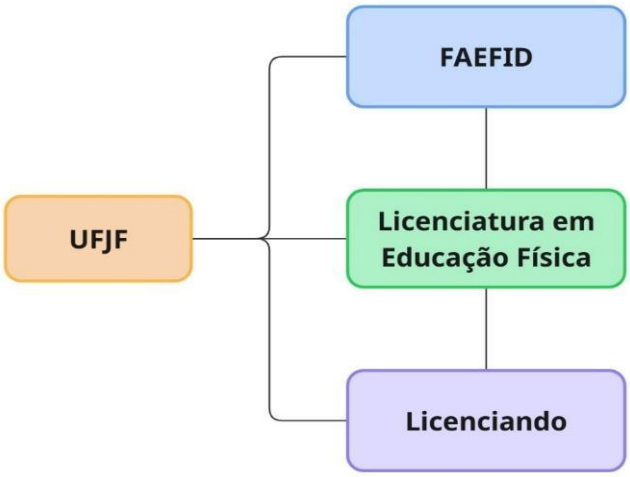
Ademais, com a finalidade de compreender o fenômeno a ser pesquisado de maneira acurada, esse enfoque metodológico foi desenvolvido a partir de um estudo de caso. Segundo Lovisi (2021, p. 54), os estudos de caso se caracterizam pela interpretação em contexto para uma apreensão mais completa do objeto, sendo necessário considerar a circunstância em que ele se situa. Tal método é valioso para investigações de fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, visto que permite a análise de significados múltiplos devido o contato prolongado do pesquisador com o fenômeno, conforme coloca Gatti (2013) ao citar que:

> Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período (Gatti, 2013, p.97).

Nesse sentido, o objeto a ser estudado é único, analisado a partir do contexto em que se desenvolve representando uma realidade singular inserida em múltiplos percursos, marcado por relações sociais próprias e historicamente situado (Ludke; André, 1986).

Sob essa conjuntura, visando atingir o objetivo do trabalho, definimos a Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora (FAEFID/UFJF) como campo de estudo dessa pesquisa. Justifica-se tal escolha pela proximidade do pesquisador com a instituição, fator facilitador para o acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa. Considera-se, também, a relevância da FAEFID e da UFJF como entidades de formação, pesquisa e extensão. Assim, a partir dessa abordagem metodológica, visamos contrastar os dados obtidos da realidade que foi pesquisada com a fundamentação teórica que discute o fenômeno investigado (Ludke; André, 1986).

Figura I- Campo de pesquisa



Fonte: Adaptado de Lovisi (2021).

Nesse percurso metodológico, buscando atingir os objetivos citados, o estudo analisou o curso de licenciatura na FAEFID/UFJF e os licenciandos a partir da obtenção de dados. Tais dados forão obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa desse estudo que foram a análise documental e a entrevista semiestruturada, que receberam parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFJF sob número 84641424.2.1001.5147.

7. 2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa foram 15 licenciandos e licenciandas da FAEFID/UFJF que estavam na segunda metade do curso, a partir do 5° período e com a matrícula ativa. A busca pelos participantes se deu de modo ativo. Primeiramente, tentamos junto com a coordenação do curso uma lista com licenciados/das matriculados e cursando após o 5° período, entretanto tal pedido foi negado pela coordenação que alegou motivos de confidencialidade dos dados. Após isso, contatamos, após busca ativa e indicações, via aplicativo de mensagem whatsapp, 30 licenciados dos quais: 17 aceitaram participar da entrevista, 5 não responderam, 8 não atendiam os critérios de inclusão, sendo o maior motivo a indisponibilidade devido o trabalho de bacharel em educação física. Dos 18 que participaram da entrevista, 3 participaram de entrevistas pilotos das quais 2 foram excluídos do trabalho por não atenderem os critérios de inclusão[51] e 1 foi incluído no trabalho. Por fins de uma melhor organização, vamos nos referir aos sujeitos pela

[51] Ressalta-se que realizamos entrevistas com licenciados/as do novo currículo a fim de verificar se respondiam nosso problema de pesquisa, após ser constatado que não, decidimos por manter apenas licenciandos do a partir do quinto período que cursam o currículo de 2013.

letra S e identificá-los em ordem alfabética de acordo com a ordem das entrevistas. Por exemplo, o primeiro sujeito a participar da entrevista será denominado de SA e assim por diante até o 15° que será representado como SO.

Critérios de inclusão

Licenciandos, acima de 18 anos com matrícula ativa na FAEFID/UFJF, que tenham cursado a primeira metade do curso, a partir do 5° período, que aceitem participar da pesquisa e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A).

Critérios de exclusão

a) Falta de disponibilidade do sujeito para realizar a entrevista dentro dos prazos estabelecidos.
b) Solicitação do sujeito para a entrevista não ser utilizada na pesquisa.
c) Recusa do sujeito em autorizar o uso da entrevista na pesquisa após ela ser transcrita e retornada para ele.

Abaixo segue o quadro de identificação dos sujeitos.

Identificadores	SA	SB	SC	SD	SE	SF	SG	SH	SI	SJ	SK	SL	SM	SN	SO
Identidade de gênero	Mas.	Mas.	Mas.	Mas.	Fem.	Fem.	Fem.	Mas.	Mas.	Fem.	Mas.	Mas.	Fem.	Mas.	Mas.
Idade	24 anos	23 anos	23 anos	30 anos	29 anos	26 anos	22 anos	22 anos	25 anos	23 anos	23 anos	28 anos	27 anos	24 anos	27 anos
Cidade de Origem	Barra Mansa-RJ	Santos Dumont-MG	Bicas-MG	Angra dos Reis- RJ	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Varginha-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Juiz de Fora-MG	Teresópolis-RJ
Ano de entrada no curso	2021/3° sem.	2021/3° sem.	2021/1° sem.	2017/2° sem.	2022/1° sem.	2019/2° sem.	2021/1° sem.	2022/1° sem.	2019/1° sem.	2021/1° sem.	2021/1° sem.	2018/2° sem.	2018/1° sem.	2020/1° sem.	2019/1° sem.
Formou-se em bacharelado	Sim 2025/1° sem.	Sim 2025/2° sem.	Sim 2025/1° sem.	Sim 2025/1° sem.	Não Em dúvida se iria concluir ou não.	Sim 2023/2° sem.	Sim 2025/1° sem.	Sim 2025/3° sem.	Sim 2024/2° sem.	Sim 2025/2° sem.	Sim 2024/3° sem.	Sim 2023/2° sem.	Sim 2024/3° sem.	Sim 2024/2° sem.	Sim 2025/1° sem.
Pretensão de forma-se em licenciatura	2027/1° sem.	2026/2° sem.	2026/2° sem.	2026/2° sem.	2026/3° sem.	2026/2° sem.	2026/1° sem.	2026/3° sem.	2027/1° sem.	2026/2° sem.	2026/2° sem. ou 2027/1° sem.	2026/2° sem.	2026/1° sem.	2026/2° sem. ou 2027/1° sem.	2027/1° sem.

Fonte: Adaptado de Lovisi (2021)

7.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos e técnicas de pesquisa constituem-se como um aspecto central do rigor metodológico na pesquisa científica, pois impacta qualidade, a validade e a confiabilidade dos dados produzidos. Os instrumentos de coleta devem ser coerentes com os objetivos do estudo e com a natureza do fenômeno investigado, possibilitando a apreensão sistemática do fenômeno (Marconi; Lakatos, 2002). Nesse sentido, a articulação entre diferentes técnicas favorece uma leitura mais abrangente do objeto, permitindo o cruzamento de informações provenientes de distintas fontes e fortalecendo a análise dos dados (Minayo, 1992). Assim, o uso adequado de instrumentos e técnicas de pesquisa não se restringe a uma etapa operacional do estudo, mas se configura como elemento estrutural do processo investigativo.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados desse estudo foram: a) análise documental; b) entrevista semiestruturada. Tais técnicas foram trianguladas juntamente com a pesquisa bibliográfica, a fim de fornecerem dados que reflitam sobre o fenômeno estudado.

7.3.1. Análise documental

A análise documental pode ser uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, tanto complementando outras técnicas quanto revelando aspectos novos (Lüdke; André, 1986). Esse instrumento metodológico possibilita a busca e sistematização de dados em documentos selecionados (Junior, 2021), com vistas a uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado. Essa técnica requer um processo criterioso de seleção, organização e categorização das informações, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também os sentidos implícitos e contextuais presentes nos registros (Cellard, 2008).

Sob essa ótica, a análise documental não se restringe a uma mera leitura ou levantamento de dados, mas envolve a interpretação crítica dos documentos, situando-os no contexto histórico, social e institucional em que foram produzidos. Tal perspectiva é relevante nesse estudo pois documentos como diretrizes curriculares, matrizes curriculares, projetos pedagógicos, normativas, resoluções e legislações educacionais podem fornecer subsídios para compreender o fenômeno a ser estudado.

Dentro desse contexto, iniciamos a análise em documentos do âmbito federal, objetivando compreender qual a concepção de sociedade, docência, educação básica e EF são disseminadas na conjuntura nacional. As análises em nível institucional da UFJF se referem à documentos que evidenciem quais as normativas, orientações e propostas a universidade faz

em relação às licenciaturas. Por fim, analisamos o projeto pedagógico, as matrizes curriculares e outros documentos que forneçam dados sobre a FAEFID, sua história, organização, funcionamento e concepção sobre EF e escola. Além disso, a FAEFID passou recentemente por alterações curriculares[52], mantendo duas matrizes curriculares concomitantes, potencializando a importância dessa análise até para efeitos comparativos. Desse modo, todas as análises serão trianguladas com os referenciais teóricos que constituem essa pesquisa, visando uma inferência coerente e contextualizada.

Quadro VI: documentos a serem analisados

Âmbitos	Documentos a serem analisados
Federal	- Resolução CNE/CP nº 2, 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica - Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. - Resolução CNE/CP nº 4/2024, 3 de junho de 2024. Determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.
Institucional	- Resolução Nº 42/2018, de 20 de março de 2018. Altera a Resolução Nº 20/2010

[52]Em 2023, a FAEFID aprovou uma nova matriz curricular, implementada gradualmente a partir de 2024. Durante o período de transição, estimado em quatro anos, as matrizes curriculares de 2013 e 2023 serão ofertadas concomitantemente (PPC FAEFID, 2024).

	que cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora. - Resolução Nº 11/2018, de 7 de outubro de 2018. Aprova Projeto Pedagógico Institucional – PPI das Licenciaturas. - Textos retirados do site da instituição. - Resolução N° 97/2022, de 26 de setembro de 2022. Aprova alteração no Projeto Pedagógico Institucional - PPI - das Licenciaturas.
Documentos do curso de licenciatura em EF	- Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física de 2010. -Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física de 2024[53] - Currículo do curso em vigor do ano de 2010 - Currículo do curso em vigor desde o ano de 2024; - Textos disponíveis no site da FAEFID[54]; -Horário linear das disciplinas de 2010

[53] O Projeto Pedagógico Curricular e o currículo do curso em vigor desde 2024 estão disponíveis em: https://www2.ufjf.br/faefid/wp-content/uploads/sites/530/2025/06/PPC2024-FAEFID-completo-pos-ajustes.pdf
[54] Disponível em: https://www2.ufjf.br/faefid/

	-Horário linear das disciplinas de 2024[55]

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe observar, que as análises do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura, currículo e horário linear das disciplinas referentes aos anos de 2010 não estão disponíveis na instituição, seja de forma física ou on-line e não foi fornecido pela coordenação do curso após solicitação nossa. Desse modo, acessamos parte de tais documentos[56] por meio do Anexo II do trabalho de Lovisi (2021), que conseguiu o documento por meio de um docente da FAEFID, conforme exposto no referencial teórico.

7.3.1 Entrevista semiestruturada

Em relação as entrevistas, estas foram realizadas baseando-se nas orientações feitas por Oliveira, Guimarães e Ferreira (2021). Os autores destacam que esse tipo de instrumento deve articular um roteiro prévio de questões com a abertura para adaptações durante a conversa, exigindo planejamento e um ambiente que favoreça a interação e a profundidade das respostas (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2021). As entrevistas foram aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFJF sob número 84641424.2.1001.5147. Inicialmente, a estrutura básica do estudo foi apresentada aos participantes, que também foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), condicionante para a participação na pesquisa. Todos os sujeitos terão seus dados mantidos sob sigilo. Sob esse contexto, o roteiro das entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foi validado por dois professores doutores, as datas e horários foram previamente agendadas com os participantes do estudo e realizadas na sala do PIBID da FAEFID, após autorização da professora coordenadora do programa. Todo conteúdo das falas forão documentados a partir do gravador de áudio de um notebook da marca Dell concomitante com a gravação feita pelo aplicativo Recorder de um smartphone da marca Xiaomi. Após isso, as entrevistas forão transcritas[57] de forma literal com auxílio do site TurboScribe[58] e da transcrição feita pelo programa Word, com os sujeitos sendo identificados com as siglas S + letra do alfabeto de A a O, objetivando garantir a confidencialidade do estudo. Por fim, as transcrições retornaram para os sujeitos da pesquisa, que validaram o uso destas para o prosseguimento o estudo.

[55] Disponível em: https://www2.ufjf.br/faefid/wp-content/uploads/sites/530/2026/07/2026.3-Hora%CC%81rios-EFI-Bach_Lic-FINAL-2.pdf
[56] Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13097/1/ayralovisioliveira.pdf
[57] Todo esse processo foi revisado a fim de garantir fidedignidade das transcrições.
[58] https://turboscribe.ai/

No tocante às entrevistas como instrumento de estudo, com frequência, elas vêm sendo utilizadas nas pesquisas a fim de compreender diversos fenômenos educacionais (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam o seguinte "a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". Ademais, a entrevista semiestruturada possibilita uma investigação com perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas, objetivando uma leitura ampla do objeto de estudo (Zanette, 2017). A estrutura dessa entrevista levará em conta os referenciais bibliográficos e o objetivo do estudo. Assim, esse instrumento metodológico possibilita uma coleta de dados de maneira ampla, contextualizada e processual.

Contudo, cabe ressaltar que as entrevistas semiestruturadas envolvem uma complexidade na sua aplicação, pois coloca o sujeito frente a questionamentos sobre um fenômeno no qual ele está inserido, confrontando-se consigo mesmo, conforme Zanetti (2017) ao colocar que:

> A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve (Zanetti, 2017, p.163).

Além disso, Rosa e Arnoldi (2008) apontam que certos pontos que devem ser observados em uma entrevista como o tempo exaustivo, a autorização do sujeito a ser entrevistado, o cuidado na coleta de informações (falta, excesso ou má formulações de questões) e a generalização dos questionamentos respondidos.

Por fim, foram adotadas práticas que garantam a confidencialidade da identidade dos entrevistados durante todos os processos que envolvem esse estudo, entrevista, transcrição e publicação. As entrevistas foram realizadas e transcritas pelo pesquisador principal, sem acesso de terceiros, armazenadas em um computador de uso estritamente pessoal, com senha para acessá-las. Após cinco anos, as entrevistas e transcrições serão deletadas.

7.4 ANÁLISE DE DADOS

Ancorado nas contribuições de Bardin (1977), os dados coletados nessa pesquisa foram explorados, organizados, transcritos e compreendidos a partir da análise de conteúdo, permitindo assim uma dedução do fenômeno pesquisado. Como afirma Farias, Impolcetto e

Benites (2020), todo esse processo requer rigor científico do pesquisador, o que exige um tratamento linear dos dados de acordo com técnicas validadas cientificamente.

Sob esse contexto metodológico e a partir de procedimentos sistematizados e cronológicos, o desenvolvimento da pesquisa ocorre em três etapas (Bardin, 1977). A primeira é a pré-análise, a qual ocorre a organização do estudo para a construção do corpus da pesquisa. Tal fase é constituída pela sequência procedimental a seguir.

Escolha do corpus da pesquisa: momento em que documentos relacionados ao fenômeno a ser pesquisado foram selecionados. Selecionamos como corpus dessa pesquisa o referencial teórico exposto, os documentos analisados e a transcrição das entrevistas semiestruturadas.

Leitura flutuante: Atividade de leitura na qual buscamos aproximar, reconhecer e compreender o contexto do fenômeno a ser pesquisado a partir dos referenciais teóricos. Foi feita a partir da leitura do referencial, dos documentos e das transcrições das entrevistas.

Formulação das hipóteses e objetivos: Questionamentos advindos da compreensão prévia do pesquisador e de outras pesquisas, com destaque para os estudos de Lovisi (2021) e Botrel (2019) que discutem a formação inicial na FAEFID/UFJF. Assim, além do objetivo já delimitado, nossa principal hipótese era de que a compreensão dos licenciandos sobre a EF na área de linguagens é difusa.

Elaboração de indicadores: Palavras, sinais, marcas ou pistas coerentes com o objetivo e o referencial teórico que funcionem como filtros e critérios de observação a fim de identificar o fenômeno a ser pesquisado. Segue abaixo o quadro com os indicadores que foram selecionados e que serviram de estrutura tanto para a elaboração dos roteiros das entrevistas quanto para a análise de conteúdo que foi feita posteriormente. Ressaltamos que tais indicadores não foram colocados de maneira fixa, sendo alterados e modificados de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro VII- Indicadores elaborados

Temas	Descrição
Área de estudo da EF	Sentidos, menções e/ou explicações que relacionem à EF com qualquer área (biologia, psicologia, linguagens entre outros) do conhecimento.
EF na área de linguagens	Menções e/ou explicações que relacionem a EF à área de linguagens.
Concepções curriculares da EF	Sentidos, menções e/ou explicações sobre as concepções curriculares da EF.

Objeto de estudo da EF	Sentidos, menções e/ou explicações sobre os objetos de estudo da EF (cultura corporal, movimento, corpo entre outros)
Função da EF na escola	Sentidos, menções, citações e/ou explicações atribuídas à EF no contexto escolar.
Referência aos documentos curriculares	Sentidos, explicação e/ou menção à BNCC, DCNs, PCNs, Currículo Referência de MG, JF, resoluções institucionais ou quaisquer outro documento.
Influência do modelo ABI na formação	Percepções sobre o modelo ABI na formação docente.
Licenciatura e bacharelado	Percepções e/ou comparações sobre as duas modalidades formativas.
Organização do currículo formador	Percepção, menções e opiniões sobre as experiências, estágios, disciplinas entre outros elementos que constituem a formação inicial da FAEFID.
Demandas educacionais sociais	Percepções, menções e/ou explicações sobre a abordagem das demandas educacionais (valorização das diferenças, inclusão, ecologia, igualdade, democracia, questões étnico-raciais, de gênero entre outras) na formação inicial.
Identidade docente	Citação, explicação e/ou autodefinição como professor, referências a experiências, vivências e compreensões que se relacionem com a identidade docente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Preparação do material: o material foi reunido e organizado antes da análise. Nesse sentido, organizamos um quadro informativo sobre as características dos participantes, com informações sobre idade, cidade de origem, ano de entrada no curso, pretensão de se formar em licenciatura e se formou ou não em bacharel. Além disso, destacamos com cores diferentes as respostas dos sujeitos a fim de identificarmos indicadores que respondessem as perguntas da pesquisa. Com auxílio da inteligência artificial do ChatGPT[59], organizamos um documento com

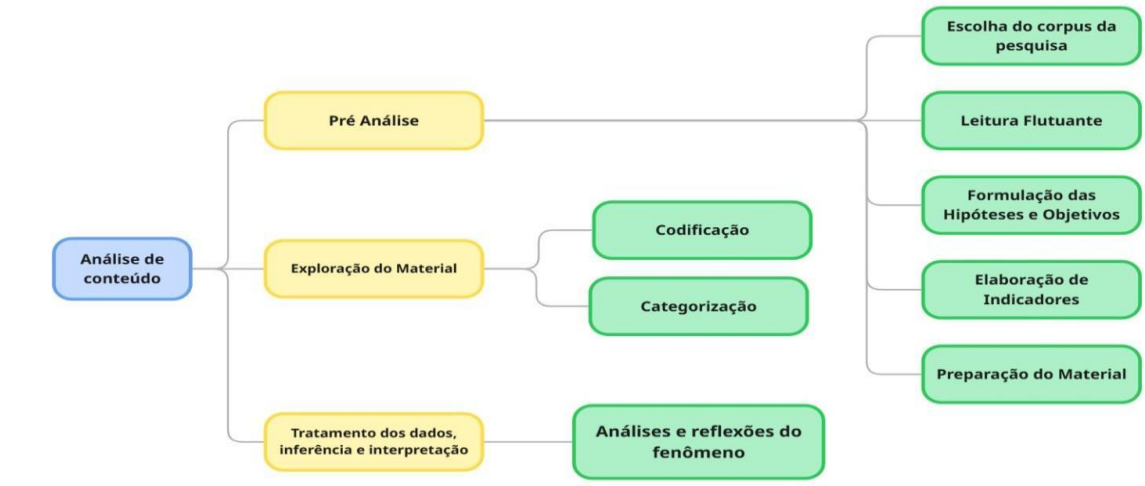
[59] https://chatgpt.com/

as perguntas e as respostas de todos os sujeitos em sequência, a fim de comparar os dados de forma mais coesa e organizada.

Após esse primeiro momento, inicia-se a segunda etapa que é a exploração do material, na qual o corpus da pesquisa deve ser estudado profundamente (Mendes; Miskulin, 2017). Ocorreu então uma leitura analítica dos documentos e entrevistas do estudo buscando uma compreensão dos códigos ali presentes. Dessa forma, os dados brutos foram transformados e agregados em unidades, fato que permite uma descrição sistematizada dos significados pertinentes do conteúdo estudado (Bardin, 1977). Nesse sentido, os dados coletados nas entrevistas foram codificados em elementos analisáveis, como as unidades de registro (frases, temas, ideias) e as unidades de contexto (parágrafos e textos maiores), que foram destacados com cores a fim de facilitar nossa leitura e compreensão. Após isso, ocorreu a fase de categorização, na qual selecionaremos categorias e subcategorias que agruparam os códigos a fim de servirem como eixos interpretativos para a análise. Em consonância com Bardin (1977), adotaremos critérios para uma categorização rigorosa. Primeiramente, a exclusão mútua, na qual cada código deve ser classificado apenas em uma categoria para evitar ambiguidades. A homogeneidade, a qual deve manter a coerência entre o código e a categoria. A pertinência, que diz respeito ao alinhamento entre a categoria, o objeto de estudo e o referencial teórico. A objetividade, que é a definição clara dos indicadores e códigos que compõem uma categoria. Por fim, a produtividade, requisito que demanda a extração de inferências, dados e novas hipóteses que contribuam na análise do fenômeno. Dessa maneira, optamos por realizar a categorização posteriormente após os dados serem coletados, visando garantir maior coerência com o contexto do fenômeno a ser analisado. Nesse sentido, definimos a seguinte categoria: Percepções Discentes Sobre a Educação Física na Área de Linguagens. Como subcategorias destas definimos: a) Educação Física na Área de Linguagens, Formação Inicial e Identidade Docente; b) A BNCC na Formação Inicial da FAEFID: Percepções discentes; c) PIBID: Espaço de Enriquecimento Formativo para a Compreensão da Educação Física na Área de Linguagens

A terceira e última etapa é caracterizada como o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Esse processo deve ser minucioso, com idas e vindas e uma leitura sistematizada e atenta (Mendes; Miskulin, 2017), buscando elementos para uma melhor compreensão da pesquisa. Logo, nessa etapa ocorreu as análises e reflexões que, trianguladas com a análise de documentos e com o referencial teórico, visou compreender o fenômeno pesquisado em coerência com o objetivo e com a confirmação ou refutação da hipótese que foi delimitada.

Figura II- Fases da Análise de conteúdo



Fonte: adaptado de Bardin (1977)

8- ANÁLISE DE DADOS

8.1 PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS

Nessa categoria, analisamos e refletimos sobre as compreensões construídas pelos licenciandos acerca da Educação Física inserida na área de linguagens, buscando identificar os sentidos atribuídos pelos licenciandos à sua função escolar, ao seu objeto de estudo e à forma como essa perspectiva vem sendo abordada ao longo da formação inicial. Nesse sentido, analisar tais percepções implica compreender como os futuros professores interpretam a EF escolar, quais referenciais mobilizam para fundamentar seus discursos e de que maneira essas compreensões dialogam com os pressupostos teóricos e curriculares, como a BNCC, que orientam a área.

Como já posto no referencial teórico, a compreensão da EF como componente na área de linguagens resulta de um processo histórico de transformações epistemológicas que deslocou a função do componente baseado apenas nas dimensões biológicas e técnico-esportivas para perspectivas que reconhecem as práticas corporais como produções culturais e portadoras de significados após a entrada das ciências humanas no campo, conforme Aguiar e Neira (2016, p. 73):

> Sem sombra de dúvida, o componente vivenciou uma mudança paradigmática ao adotar as ciências humanas como campo teórico. A transformação mais evidente foi sua inserção na área das linguagens, a partir do entendimento da gestualidade como forma de comunicação. Os movimentos, devidamente contextualizados, passaram a ser vistos como recursos que os grupos sociais empregam para veicular intenções e pensamentos. As teorias de cunho psicobiológico, que até então fundamentavam as ações didáticas, abriram temporariamente espaço para história, sociologia, antropologia, filosofia, política e semiótica. (Aguiar; Neira, 2016, p.73)

Nesse contexto, apesar de estar inserida oficialmente na área de linguagens por meio da BNCC, tal orietação curricular não encerrou os debates existentes no campo, uma vez que diferentes concepções teóricas atribuem fundamentos distintos à compreensão da EF enquanto linguagem e às implicações pedagógicas decorrentes dessa perspectiva.

Sob essa ótica, compreender a EF na área de linguagens não significa assumir uma única interpretação sobre seu objeto de estudo ou sobre a função da disciplina na escola, pois, conforme apresentado no referencial teórico, são diversas teorias que embasam tal discussão na EF escolar. Segundo Borges e Neira (2023), diferentes perspectivas teóricas reconhecem que as práticas corporais produzem e comunicam significados, embora expliquem esse fenômeno a partir de referenciais epistemológicos distintos. Da mesma forma, Lovisi et al. (2025) evidenciam que a inserção da EF na área de linguagens permanece permeada por disputas

conceituais, refletindo diferentes projetos de formação, de currículo e de sociedade. Assim, mais do que identificar consensos, torna-se necessário compreender quais sentidos vêm sendo apropriados pelos futuros professores durante sua formação inicial e se está atua coerente com as orientações curriculares normativas.

Sob essa perspectiva, a formação docente assume papel significativo nesse processo, uma vez que as disciplinas, as experiências pedagógicas, os documentos curriculares e os diferentes espaços formativos influenciam a constituição das compreensões que os licenciandos elaboram sobre a EF escolar. Se a BNCC estabelece a inserção da educação física na área de linguagens, torna-se importante analisar como essa perspectiva vem sendo discutida nas universidades e apropriada pelos licenciandos, considerando que a simples presença dessa orientação nos documentos oficiais não garante sua compreensão crítica nem sua materialização no cotidiano da formação docente (Neira, 2024).

No contexto da licenciatura na FAEFID/UFJF, que assim como outras instituições formadoras está sujeita à diferentes vetores de poder e visões de sociedade (Neira, 2018), defendemos que tal análise é relevante diante das mudanças curriculares recentes, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito institucional. Sob essa ótica, o atual PPP da instituição, ao orientar quais habilidades e competências visam desenvolver nos licenciandos, deixa claro a concepção da EF inserida na área de linguagens e seu compromisso com uma sociedade mais justa e democrática afirmando que:

> 1. Dominar o referencial teórico, metodológico e pedagógico do ensino da Educação Física, bem como **compreender a cultura corporal como seu objeto de ensino**. 2. **Refletir, criticamente, sobre os conteúdos relativos à cultura corporal** e ser capaz de planejar e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, utilizando-se de estratégias para resolver problemas, trabalhar coletivamente e interdisciplinarmente, utilizando de tecnologias de informação e comunicação, aumentando as possibilidades de ensino e de aprendizagem neste campo. Dessa forma, **a cultura corporal é entendida como inserida na grande área de Linguagens, portanto, comprometida com a função social da escola e, consequentemente, da Educação Física**. 3. **Reconhecer os marcadores sociais da diferença que perpassam a cultura corporal relativos ao gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, geração, deficiência, entre outros, compreendendo criticamente suas influências em relação à cultura corporal nas aulas de Educação Física e o compromisso social do professor de Educação Física em propor a correlação desses temas em suas práticas pedagógicas.** 4. Identificar as questões e problemas socioculturais e educacionais, com atitude investigativa, integrativa e propositiva, face a realidades complexas, atuando na produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; 5. Demonstrar autonomia intelectual e capacidade de administrar sua formação contínua, superando desafios e atualizando-se frente aos novos conhecimentos, em especial, pautado no movimento reflexivo entre as produções teóricas da área da Educação Física e suas implicações nas diretrizes legais da Educação (já existentes e atuais). 6. Atuar e participar da/na gestão e organização das instituições escolares de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais. Sendo capaz de promover e

> facilitar diálogo e relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. (PPP, 2024, p.46, **grifos nossos**)

Sendo assim, investigar as percepções dos licenciados da FAEFID/UFJF permite analisar não apenas os conhecimentos construídos acerca da educação física escolar inserida na área de linguagem, mas também como tais compreensões influenciam a constituição de suas identidades docentes e suas futuras práticas pedagógicas. Desse modo, essa análise possibilita averiguar a dinâmica curricular da FAEFID, as vivências pessoais e formativas que dialogam com a EF na área de linguagens, identificar aproximações, distanciamentos, incoerências, projetos de docência, EF e sociedade, limites e potencialidades da formação docente em relação aos pressupostos teóricos e normativos que orientam a educação física escolar na atualidade.

Dessa maneira, esta categoria objetiva compreender como os licenciandos percebem a educação física escolar inserida na área de linguagens, quais sentidos atribuem à função dela no ambiente escolar, como avaliam o tratamento dessa perspectiva ao longo da formação inicial e de que forma os espaços formativos contribuem para a constituição dessas compreensões. Para tanto, organizamos a análise em duas subcategorias intituladas de: a) Educação Física na Área de Linguagens, Formação Inicial e Identidade Docente; b) A BNCC na Formação Inicial da FAEFID: Percepções discentes; c) PIBID: Espaço de Enriquecimento Formativo para a Compreensão da Educação Física na Área de Linguagens

8.1.1 Educação Física na Área de Linguagem, Formação Inicial e Identidade Docente

A compreensão da educação física inserida na área de linguagens constitui um dos elementos centrais desta pesquisa, uma vez que isso está posto (ainda que sem consenso epistemológico) nos documentos curriculares e no debate acadêmico (Brasil, 2018; Neira, 2021). Além disso, a maneira como os futuros professores significam a EF inserida na área de linguagens influencia diretamente suas formas de compreender o currículo, a escola, a função do componente curricular e a própria prática pedagógica. Entretanto, embora essa perspectiva esteja formalizada nos documentos curriculares nacionais e represente um avanço para a área, sua apropriação durante a formação inicial ocorre de maneira heterogênea, sujeita aos vetores de força que permeiam diferentes concepções de EF construídas ao longo da história da área. Dessa forma, analisar como os licenciandos percebem a EF na área de linguagens implica reconhecer que tais compreensões não se limitam ao conhecimento dos documentos oficiais, mas são produzidas nas experiências vivenciadas no currículo da formação docente e nos

diferentes referenciais (teóricos, docentes, projetos, concepções individuais entre outros), que orientam esse percurso formativo.

Como discutido ao longo do referencial teórico da nossa pesquisa, diferentes concepções curriculares interpretam essa inserção na área de linguagens a partir de diversos referenciais epistemológicos. Assumindo as contribuições teóricas do currículo cultural e das teorias pós-críticas da educação como horizonte analítico do nosso trabalho, a EF afasta-se dos modelos centrados na aptidão física, no esporte e na saúde compreendida exclusivamente sob uma dimensão biológica, propondo aos estudantes a leitura, a interpretação e a problematização das práticas corporais, entendidas como produções culturais carregadas de significados, valores e formas de representação social (Neira, 2019).

Sob essa perspectiva, os esportes, as danças, as lutas, as brincadeiras, os jogos e as ginásticas deixam de ser tratados apenas como conteúdos a serem executados tecnicamente e passam a constituir objetos de reflexão, (re)interpretação e produção de novos significados. O currículo cultural orienta que o trabalho pedagógico considere a cultura corporal dos alunos e alunas e da comunidade nas quais estão inseridos, reconhecendo esses significados sociais como legítimos e necessários à constituição do currículo escolar. Dessa forma, busca-se ampliar o acesso às diferentes manifestações da cultura corporal para além das práticas corporais hegemônicas, conferindo visibilidade a saberes e experiências que, por muito tempo, permaneceram marginalizados na escola (Neira, 2019). Compreendemos que a educação física inserida na área de linguagens deve assumir uma função escolar de tematizar as práticas corporais com compromisso social, propondo a problematização das relações assimétricas de poder, a valorização das diferenças, a justiça social e curricular e uma sociedade mais democrática, sem excluir a crítica ao capitalismo neoliberal como estrutura potencializadora das injustiças sociais.

Todavia, reconhecer essa concepção de EF não significa pressupor que ela seja apropriada de maneira homogênea pelos futuros professores e na formação docente. As formas pelas quais os licenciandos compreendem a EF na área de linguagens são produzidas ao longo de seus percursos formativos e atravessadas pelas experiências vividas antes mesmo do ingresso na universidade, pelas disciplinas cursadas, pelos estágios, pelos projetos de pesquisa, ensino e extensão e pelas diferentes relações estabelecidas durante a graduação. Por isso, compreender essas percepções exige considerar que a formação inicial participa diretamente da constituição da identidade docente como destacam Santos, Martins e Gimenez (2021):

> A construção da identidade profissional é um processo multifacetado e constitui-se a partir das vivências que o estudante teve ao longo de sua vida – antes da escolha

> profissional, durante o processo de formação inicial e continuada, e na ação docente –, as quais fomentam as concepções acerca da profissão. É fato que as vivências e as concepções do grupo social do qual o sujeito faz parte são fundamentais à construção de sua identidade docente, pois envolvem inúmeros elementos, tais como a construção de valores e as experiências vividas, os quais são condizentes com as suas crenças. A formação inicial, todavia, é muito relevante neste processo (Santos; Martins; Gimenez, 2021, p. 18).

Nesse contexto, a identidade docente não é constituída de maneira fixa, tampouco é construída apenas no decorrer da formação inicial. Trata-se de um processo permanente de produção de sentidos que articula experiências pessoais, relações sociais, conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da trajetória profissional e pessoal. Entretanto, ao destacar a relevância da formação inicial nesse processo, evidencia-se o papel da universidade na ampliação, na problematização e na ressignificação das concepções que os licenciandos constroem acerca da docência e da própria EF escolar. Além da necessidade de que os cursos formadores se atentem às atualizações das demandas educacionais e dos documentos norteadores. Portanto, esta subcategoria busca analisar de que forma os participantes da pesquisa compreendem a EF na área de linguagens e como essas compreensões dialogam com seus percursos formativos e com a construção de suas identidades docentes, entendendo que tais dimensões se constituem de forma dinâmica, histórica e indissociável ao longo da formação inicial.

Nesse amplo contexto, 13 dos 15 sujeitos concordam com a EF inserida na área de linguagens e eles apresentaram compreensões que dialogam com diferentes concepções de EF escolar. Iremos analisar tais percepções triangulando com falas sobre as concepções curriculares, a área de conhecimento, o objeto de estudo, e a função da EF escolar, visando analisar se tais discursos são coerentes ou não e quais identidades docentes estão sendo desenvolvidas na FAEFID/UFJF a partir dos dados analisados.

Primeiramente, cabe destacar que a licencianda SG não concorda e não soube responder como compreendia a EF inserida na área de linguagens respondendo que: “Eu não sei mesmo. Tipo, o porquê, assim, qual a ligação?”. Além disso, ela demonstrou uma falta de proximidade com as concepções curriculares, atribuiu funções à EF escolar associada aos currículos hegemônicos da área e apresentou dúvidas ao ser indagada sobre a área e o objeto de estudo da EF no meio educacional. Entretando, cabe ressaltar que ela admitiu falta de conhecimento sobre tal tema e não uma oposição de fato, atribuindo o seguinte objetivo da EF na escola:

> Eu acredito que seja, acho que tem muitas coisas. Eu acho que envolve a parte **de movimentar o corpo**, **de praticar exercício físico**, sei lá, mesmo que sejam duas vezes ali na semana em cada turma. Acho que envolve essa parte de praticar exercício. Envolve a parte também da **descontração ali**, de um momento mais leve do que

> normalmente é para todo mundo. A educação física é um momento de, **não é que é brincar, mas todo mundo leva um pouco por esse lado**. E de interação também aí e de **conhecer o esporte**. Acho que talvez entre essas 4 coisas aí. (SD, **grifos nossos**)

Além dela, o Sujeito D também não concorda com EF inserida na área de linguagens, mas apresentando uma oposição mais consciente, também atribuindo funções ligadas às concepções hegemônicas da área, consoante os discursos abaixo:

> Cara, eu não consigo entender muito não, porque tipo assim, porque eu sei que hoje em dia existem muitos estudiosos da educação física que falam que a educação física é muito mais do que prática corporal, do que é muito além disso, envolve questões sociais, questões étnicas, raciais e tal, mas eu acho que tipo assim, chegou num ponto **que está extrapolando muito além do que tu precisava, entendeu?** Ou, por exemplo, existe o racismo? Existe o racismo, existe a desigualdade social? Existe a desigualdade social, mas eu não, mas assim, ao mesmo tempo que existe um negro pobre que mora na favela no Rio de Janeiro, existe um branco pobre que mora no sertão nordestino, entendeu? E, tipo assim, só porque ele é branco não quer dizer que no sertão ele tenha uma vida melhor do que um que mora na favela no Rio de Janeiro, um negro, entendeu? **Então assim, eu vejo como essas partes que a educação física se entra muito, eu vejo que foge um pouco do âmbito da educação física, que eu acho que não deveria ser discutido isso.** Não que não seja importante, mas não que seja da alçada da educação física, vamos dizer assim, entre aspas, né?[...] Eu acho **(sobre a função da EF escolar)** isso importante nessa primeira fase, para **desenvolver equilíbrio, desenvolver coordenação motora, desenvolver algumas habilidades que necessitam na educação física e leva a pessoa para o resto da vida**. E já no fundamental 1, 2 e tal, eu vejo a educação física, a meu ver, ela deveria ser muito voltada, não muito voltada, mas um pouco mais voltada também para o **condicionamento dessas crianças** [...]. esse **envolvimento com o esporte, seria um pouco mais cobrada fisicamente. E eu acho que isso evitaria a quantidade de crianças obesas sedentárias** que a gente tem hoje em dia no Brasil. Então, assim, eu vejo isso como o retrato dessas crianças, assim hoje, como, de certa forma, **uma falha dos docentes em educação física nas escolas**, que às vezes é a, sei lá, talvez esteja muito voltado para certas coisas que que não às vezes preparar ou ajudar essa criança a para manter uma **qualidade de vida mais saudável**, entendeu? (SD, **grifos nossos**)

Sobre esses dois contextos, é necessário refletir sobre a circunstância de SG, que mesmo nos últimos períodos da licenciatura admitiu desconhecer a EF inserida na área de linguagens, conforme ela mesmo diz afirmando: "...eu não entendo o porquê, não. Mas também pode ser um pouco de ignorância por não ter procurado saber." A respeito disso, Nóvoa (2009) cita que a formação docente deve contribuir para criar hábitos de reflexão e autorreflexão nos futuros professores, o que envolve pensar, estudar e praticar os conhecimentos e saberes a respeito da sua área de formação. Nesse sentido, inferimos que para além das contribuições do currículo formador, também há os compromissos individuais do licenciando com o desenvolvimento de sua identidade docente.

Já SD apresenta discordâncias com a EF na área de linguagens, não vendo sentido nas discussões sociais como o racismo e a desigualdade social no componente curricular. Como já posto, a identidade docente perpassa o âmbito pessoal, a própria visão de mundo e sociedade

dos futuros docentes pode chocar-se com as concepções teóricas acerca da educação. Entendemos que os questionamentos e as críticas são fundamentais na área educacional, entretanto as demandas educacionais, as orientações curriculares e as evidências científicas devem ser consideradas tanto na formação docente quanto na prática pedagógica de cada professor e professora. O combate às injustiças sociais, como o racismo e a desigualdade social citadas pelo sujeito D são demandas educacionais e humanas (Brasil, 1996; Brasil, 2013; Candau; Sacavino, 2013) que atravessam não só as práticas corporais, como também toda a sociedade. Portanto, uma EF escolar que problematize os marcados sociais das diferenças é coerente não somente com ela inserida na área de linguagens, mas com um projeto de educação democrática.

No tocante aos outros 13 sujeitos, todos concordaram com a EF inserida na área de linguagens e dentre as compreensões expostas por ele, a que mais apareceu nos discursos dialogavam com uma ideia de expressão/linguagem corporal, conforme algumas falas abaixo:

> Entendendo que o **corpo fala**, que a linguagem não é só verbal, que existe a **expressão através dos movimentos**. É bem esse conceito que foi criado mesmo da cultura corporal. É de sermos produto talvez da cultura e do ambiente, que a gente reproduz isso através dos gestos, do modo de agir, pensar e falar, mas também de se movimentar, do que gosta de fazer em práticas e em outros ambientes também. (SF, **grifos nossos**)

> Entendendo que **o corpo fala**, que a linguagem não é só verbal, que existe a **expressão através dos movimentos**. É bem esse conceito que foi criado mesmo da **cultura corporal**. É de sermos produto talvez da cultura e do ambiente, que a gente reproduz isso através dos gestos, do modo de agir, pensar e falar, mas também de se movimentar, do que gosta de fazer em práticas e em outros ambientes também. (SI, **grifos nossos**)

> Para mim, linguagem, no caso**, seria a corporal**, a da educação física em si. É, acho que é isso. (SJ, **grifos nossos**)

> As práticas corporais são uma **maneira de expressão**, uma maneira de **cultura**, uma maneira de se portar como cidadão na sociedade. E o corpo fala através dessas práticas corporais. Então, acredito que todas as práticas corporais são **maneiras de expressão** e, por conta disso, se encaixam na área de linguagens. (SN, **grifos nossos**)

Dessa maneira, a compreensão apresentada pelos licenciandos acima não é fechada, mas dialoga com a ideia de expressão e linguagem corporal, entendendo que o corpo comunica, manifesta sentimentos e produz significados por meio do movimento. Isso se aproxima da concepção que os PCNs de 1997 traz, citando que todas as práticas da cultura corporal de movimento possuem dimensões expressivas e rítmicas, sendo a expressão corporal

compreendida como a possibilidade de comunicação por gestos e posturas, especialmente nas atividades rítmicas e expressivas conforme cita:

> Em relação à expressão, essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação. (Brasil, 1997, p. 71)

Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) observavam na época que a noção de expressão corporal era vinculada, sobretudo, às atividades rítmicas e expressivas e às danças e brincadeiras cantadas, o que contribui para o entendimento de que a expressão corporal se restringiria a esse âmbito. Entretanto, tais autores defendem que a expressão corporal pode ser compreendida como uma linguagem em si mesma, entendida como a "capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos" (Gomes-da-Silva; Sant'Agostino; Betti, 2005, p. 30), não estando necessariamente vinculada apenas às danças e brincadeiras cantadas. Contudo, observa-se que, de fato, há uma aproximação entre expressão corporal e dança, compreendida como linguagem corporal e como meio de comunicação de necessidades, sentimentos e ideias por meio do movimento (Lindner; Rossini, 2013, p. 19). Stokoe (1987, p. 20) coloca que a expressão corporal é a capacidade de exteriorizar ações significativas para o indivíduo, o que implica processos de comunicação e interação, ou seja, atrelado com essa concepção de que o corpo fala e produz significados a partir dos gestos.

Sob essa perspectiva, não identificamos uma concepção curricular específica da EF escolar que estruture tal vertente na área e os sujeitos citados não aprofundaram suas compreensões, apresentando dificuldades em citar referenciais teóricos e/ou autores que que embasasse tais percepções. SF citou Saraya Darido e Marcos Neira, este último citado também por SN que acrescentou Michel Foucault e Dermeval Saviani, autores que não dialogam com essa concepção de expressão corporal. Já SI e SJ não recordaram nenhum referencial teórico. Portanto, essa perspectiva apresentada pelos licenciados foi feita de modo superficial, sem um aprofundamento crítico e teórico apresentado, mas que aponta para uma concepção de que os movimentos reproduzem emoções, significados e comunica, sem uma relação com a linguagem estruturada pelas teorias críticas, pós-crítica e antropológica expostas no referencial. Por fim, cabe ressaltar que, apesar de uma aproximação com a ideia de expressão corporal conceituada nos PCNs de 1997, não houve uma citação dos sujeitos acima sobre o documento, o que não possibilita uma correlação direta.

Também analisamos que alguns destes licenciados, apesar de citarem a EF na área de linguagens, concordarem com isso e perceberem tal compreensão dialogando com a ideia de expressão corporal, contraditoriamente, atribuíram funções à EF escolar difusas, centralizando nos aspectos motores, esportivos e de saúde, mas citando em segundo plano aspectos sociais, consoante as falas abaixo:

> Então, hoje o cenário, por mais que a gente tenha parâmetros e diretrizes que nos orientem a trabalhar os conteúdos, não exclusivamente práticos, mas hoje o cenário é de **uma expectativa e de uma vivência motora**, o que não é ruim, porque eu acredito que também é importante as crianças terem esse **desenvolvimento motor, essa vivência, até pensando em construir um hábito de exercício físico para a posteridade, porque a sociedade está sedentária, adoecendo**. (SF, **grifos nossos**)

> Eu acho que a educação física na escola ela **assume vários papéis**. **O primeiro é de uma iniciação esportiva geral**... não só dos esportes tradicionais, de todos os esportes. Também é permitir que esses alunos **se desenvolvam na parte motora**. Principalmente a educação física na parte mais inicial da escola. [...] É, na parte mais infantil, **desenvolvimento motor**, enfim. E também é, que a partir dessas práticas desportivas, corporais, que o indivíduo consiga se **entender, se posicionar bem na sociedade com desenvolvimento do pensamento crítico, ou uma maior sensibilidade social.** (SI, **grifos nossos**).

> Para mim, **várias**. Dentro do contexto do físico, seria **promover atividades para a questão de saúde, questão de desenvolvimento em vários** aspectos, não é? **Motor, intelectual, emocional**, essas coisas assim. E também para ser uma matéria, uma disciplina da escola, não é? Que também trabalha com não só o físico, mas também as **questões que permeiam a sociedade**. (SJ **grifos nossos**)

Em outro contexto, alguns dos sujeitos percebem a educação física sem uma definição esclarecedora sobre a temática, mas atribuindo significados diversos, conforme:

> É, eu acredito que a educação física na área das linguagens, ela está na escola para justamente trazer esse outro lado para a criança, não é? Que não é só o estudar e, vamos supor assim, passar na universidade, e muitas delas não têm nem acesso à universidade. Então, para que a escola não seja só ir para lá, ver português, matemática, da forma como é passado como processo formativo no mercado de trabalho, eu vejo educação física na área das linguagens para trazer esses **questionamentos a ela, do que está certo, o que está errado na sociedade**. Não errado, mas trazemos outras visões sobre aqueles conteúdos que são competência nossa para ensinar para as crianças na escola (SH, **grifos nossos**)

> Eu acho importante até uma questão de **valorização da nossa área**, porque é uma forma de defender que, aí que talvez eu troque um pouco que eu falei mais cedo, de que é uma disciplina que, de fato, o aluno também está aprendendo. Não é essa concepção que a galera tem de ser um momento livre ali, lúdico. Então, assim, é uma forma de realmente você ter no currículo que é uma disciplina que é para formar o aluno. Não é só o momento, tanto que tem o intervalo e tem a aula de educação física. Então, acho que é muito positivo nesse sentido. É uma forma da gente meio que se valorizar dentro do ensino, dentro do colégio. (SK, **grifos nossos**)

> Primeiramente, é a questão de a gente **desmistificar essa parte e tirar o preconceito do professor de educação física como uma pessoa, primeiro, que eles veem como uma pessoa mais relaxada, que é o rola-bola**, que ele não faz nada, que ele não tem

> que fazer o planejamento etc. E também a compreensão também por parte da gente mesmo como ser mais organizado também, não é?[...] Então, acredito que a atuação do profissional de educação física dentro da área de linguagens seja muito ligada a isso, **tirar essa parte tecnicista**, que todo mundo vê a gente, ou então da parte da diversão e ir para essa parte mais **reflexiva**, a gente entender realmente o esporte, as culturas por trás dela. Enfim, acho que é essa. (SL, **grifos nossos**)

> Ela estar ali dentro? É exatamente isso, é realmente você pegar o movimento e mostrar para ele, tipo, sei lá, vou dar o exemplo da capoeira: você está fazendo a capoeira, mas "**pô, vocês sabiam que era usado como luta dos escravos, não sei o quê?**". Então você trazer isso para mim é igual história: você usar a história para trazer no contexto da prática. Para mim, é exatamente isso (SM, **grifos nossos**)

Sobre isso, apesar de uma falta de compreensão mais aprofundada, tais sujeitos atribuem significados à EF inserida na área de linguagens que fogem às concepções hegemônicas da área, como uma EF questionadora, reflexiva, histórica e valorizada pedagogicamente. Sobre esse último, cabe destacar a fala do SL que cita essa percepção como uma desmistificação para "tirar o preconceito do professor de educação física como uma pessoa mais relaxada, que é o rola-bola". O termo "rola-bola" é comumente associado ao docente em desinvestimento pedagógico, que abandona o compromisso com sua prática pedagógica a partir da ausência de planejamento, renovação e intencionalidade educacional nas suas ações escolares (Teixeira; Santos, 2023). Observa-se que os fatores para isso são multifatoriais, como os problemas estruturais relacionadas à educação discutido no referencial teórico dessa pesquisa, mas é uma prática que deve ser problematizada, refletida e discutida[60]. Logo, apesar de difuso, esses futuros docentes atribuem significados positivos à EF inserida na área de linguagens, demostrando um deslocamento frente aos sentidos e estereótipos hegemônicos que atravessam a área.

Atravessando todo esse panorama, no tocante às compreensões docentes sobre a EF inserida na área de linguagens, identificamos certos hibridismos na construção dessas identidades dos licenciandos. Tal fato já está evidenciado por Neira e Nunes (2016) ao citarem a formação docente fazendo alusão ao "Frankenstein", por ser constituída através de diversas concepções curriculares desconexas e com diferentes projetos de sociedade. Certas contradições ficaram evidentes a partir das falas de alguns sujeitos, a exemplo de SF, SI e SM, que se identificam com os currículos crítico-emancipatório, cultural e crítico-superador respectivamente, mas atribuem à EF escolar significados próximos aos currículos desenvolvimentista, esportivista e para saúde renovada, conforme:

> Então, hoje o cenário, por mais que a gente tenha parâmetros e diretrizes que nos orientem a trabalhar os conteúdos, não exclusivamente práticos, mas hoje o cenário é de uma expectativa e de **uma vivência motora**, o que não é ruim, porque eu acredito que também é importante as crianças terem esse **desenvolvimento motor**, essa

[60] Para uma melhor compreensão, ver Teixeira e Santos (2023).

> vivência, até pensando em construir **um hábito de exercício físico para a posteridade, porque a sociedade está sedentária, adoecendo**. (SF, **grifos nossos**)
>
> Eu acho que a educação física na escola ela assume vários papéis. **O primeiro é de uma iniciação esportiva geral**... não só dos esportes tradicionais, de todos os esportes. Também é permitir que esses alunos se **desenvolvam na parte motora**. Principalmente a educação física na parte mais inicial da escola. (SI, **grifos nossos**)
>
> Na minha opinião é de **vivência motora**, para ser muito sincera, porque eu acredito que a educação física, na teoria, começa no primeiro ano do fundamental, então a gente está ali **no desenvolvimento da criança realmente, de andar, correr, saltar, pular**. (SM, **grifos nossos**)

Por outro lado, cabe analisar compreensões que apresentaram maior coerência com as teorias que embasam a EF na área de linguagens assim como outros sujeitos, conforme:

> Eu tinha, ainda tenho, um pouco de dificuldade de compreendê-la na área da linguagem. Ainda mais que a primeira vez que eu ouvi, eu falei, pô, educação física na área da linguagem, por que? Mas depois, lendo, estudando, tendo as aulas um pouco, eu entendo que seria isso um pouco da **cultura corporal**. Linguagem corporal. Que é o indivíduo que ele... a **linguagem que ele tem no ambiente que ele vive**. Exemplo, a **linguagem corporal ali no Dom Bosco, ele é de uma forma, e lá no centro é de outra forma**. Então, eu acho que ele se insere na área de linguagem por causa disso. Porque cada linguagem é diferente. Por isso que o todo tem que estar na linguagem para **você entender o particular da linguagem que você está inserindo**. Eu acho que é isso. É o que eu entendo dele estar na área da linguagem. (SA, **grifos nossos**)
>
> Na área das linguagens, eu acho que ela está na área das linguagens por conta da prática corporal ser uma forma não só de movimento por exemplo, quando a gente vai passar futebol, o futebol não é só jogar, ele também **transmite significados, valores, diversas coisas** que isso eu acho que está junto na questão da linguagem que talvez o significado seja essa expressão **de valores que determinada prática** possui, aí eu acho que a educação física seria isso por conta da **cultura corporal** são práticas corporais que **tem significados e valores** que se encaixam na área das linguagens. (SC, **grifos nossos**)
>
> É a educação física com o objetivo de abordar **conteúdos da cultura corporal** e as questões que atravessam esse conteúdo. **É a educação física que olha a prática não apenas pela prática, mas busca fazer uma leitura do mundo pelos significados que a cultura carrega**. Um movimento não é só um movimento, um gesto não é só um gesto; ele **está cheio de significado e a educação física busca entendê-los para fazer essa leitura do mundo**. (SE, **grifos nossos**)

Sob essa ótica, o discurso do SA evidencia uma compreensão da EF na área de linguagens vinculada à cultura corporal produzida pelos diferentes sujeitos em seus contextos sociais. Ao afirmar que a "linguagem corporal" varia conforme o ambiente em que os indivíduos estão inseridos, o licenciando reconhece que as práticas corporais assumem diferentes significados de acordo com a realidade sociocultural. SA demonstrou uma identificação com o currículo cultural citando que: "...estudando, acho que o currículo cultural pode caber um pouco mais. Para o que eu entendo assim como o ambiente escolar pode trabalhar", sendo coerente com os princípios ético-políticos dessa proposta curricular que destaca a consideração da

cultura corporal da comunidade, a qual embasa o planejamento pedagógico, que deve partir das práticas corporais presentes no contexto social dos estudantes, reconhecendo os saberes produzidos em seu território e incorporando-os ao trabalho educativo, conforme citam Neves e Neira (2019):

> O reconhecimento da cultura corporal da comunidade contribui para pensar a organização das práticas corporais que comporão o currículo durante os anos de escolarização. Essa opção política permite que os saberes das culturas que habitam a escola possam ser contemplados e mobilizados durante as atividades de ensino, além de propiciar uma sintonia com a cultura de chegada dos estudantes, um patrimônio historicamente subordinado. Esse princípio também garante que os saberes acessados nas experiências paralelas à escolarização adentrem ao currículo escolar e façam parte dos conhecimentos abordados. Na prática, significa compor o currículo com outras cores, sons e discursos provenientes das mais variadas culturas. (Neves; Neira, 2019)

Nessa perspectiva, ao colocar que a linguagem corporal existente em diferentes contextos sociais, o SA demonstra perceber que as práticas corporais são constituídas culturalmente e assumem significados próprios em cada comunidade.

Os discursos do SC e do SE também revelam aproximações coerentes com a EF inserida na área de linguagens. Ambos rompem com uma compreensão centrada no movimento ao defenderem que as práticas corporais são portadoras de valores, significados e elementos culturais. O SC afirma que o futebol "não é só jogar", pois transmite valores e significados, enquanto o SF destaca que "um movimento não é só um movimento, um gesto não é só um gesto; ele está cheio de significado". Essas compreensões aproximam-se da mudança paradigmática discutida por Neira e Gramorelli (2017, p. 322), que citam que a incorporação da cultura corporal como objeto de estudo da EF representou o afastamento das concepções que elegeram o exercício físico, ou seja, distanciamento das propostas que restringiam o ensino ao movimento, passando a compreender o movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural.

Além disso, os três convergem ao recorrer ao conceito de cultura corporal, objeto de estudo da área tanto no currículo crítico-superador quanto no currículo cultural. Desse modo, ainda que não aprofundadas, tais compreensões de SA, SC e SE reconhecem que as práticas corporais extrapolam a dimensão estritamente motora, sendo constituídas por significados produzidos historicamente, culturalmente e socialmente. Assim, a cultura corporal tida como objeto de estudo da área desloca o foco do ensino centrado no exercício físico e no movimento para uma percepção das práticas corporais enquanto produções culturais passíveis de interpretação, problematização e ressignificação (Neira; Gramorelli, 2017).

Ampliando tais análises, inferimos que SA, SB, SC, SE e SH apresentaram maior convergência em seus discursos ao se identificarem com os currículos crítico-superador (SC, SH) juntamente com o cultural (SA, SB e SE citam ambos, mas com o primeiro dando ênfase ao cultural) e atribuírem a seguinte função à EF escolar:

> Então, na escola eu acredito que a educação física tem a função de apresentar para o indivíduo, não apresentar, porque ele sabe o mundo que ele está vivendo. Mas **tentar ajudar o indivíduo a se entender como pessoa ali no ambiente que ele está.** E o esporte pode ajudar muito nisso, no meio das práticas corporais em geral. Que aí eu acho que está na **linguagem por isso, que seria uma linguagem corporal que a pessoa tem. Eu acho que a educação física tem esse papel**. [...] Mas o papel principal para mim **é fazer o indivíduo se entender no ambiente que ele está ali, como pessoa. A cultura dele, o que o esporte também interfere nisso,** eu acho que é mais isso. (SA, **grifos nossos**)

> A educação física é um aprendizado, **é uma linguagem corporal** que **aprende muito a questão da cultura**, **o ambiente que você está inserido**. Mesmo a gente trazendo esportes, danças, brincadeiras, eu acho muito legal essa questão da educação física. Ela sempre tenta trazer **essa valorização da cultura**, **de onde o aluno está inserido, para ele entender qual é a sua situação na sua vida**. (SB, **grifos nossos**)

> ...é **socializar o conhecimento que no nosso caso seria a cultura corporal para os alunos, socializar o conhecimento que foi historicamente produzido, no nosso caso seria as práticas corporais, e abordar elas de forma não só biológica, mas também de forma crítica nos alunos para que eles consigam compreender que tudo aquilo que eles fazem hoje, qualquer prática que eles fazem hoje, ela não é algo natural é sempre produzido e eles sempre tem o interesse de valor.** E aí dentro da perspectiva que eu estou mais inclinado, que **seria a crítica-superadora, pedagogia histórico crítica, eu acho que é fazer com que os alunos tenham esse conhecimento crítico e consigam transformar essa realidade que eles vivem**. (SC, **grifos nossos**)

> A função da educação física na escola é **apresentar o mundo para as crianças e para os jovens por meio das práticas corporais, da cultura envolvida nos esportes, nas ginásticas, nas lutas**. E fazer com que **eles conheçam o mundo, vejam possibilidades e discutam outras questões que estão disfarçadas ali**. Por exemplo, se vou trabalhar futebol na escola, não vou só ensinar passe e regras. **Tenho que trazer questões sociais, explicar que ao longo da história houve muita separação por gênero, mulheres foram proibidas de jogar, segregação racial, demorou para clubes aceitarem atletas negros, além das questões econômicas do esporte como mercado financeiro é instrumento de poder.** A educação física na escola é **ir além da prática, é trabalhar essas questões sociais e culturais**. (SE, **grifos nossos**)

> Educação física na escola tem a importante função de **trazer o movimento também de forma crítica**, você mostrar para aquelas crianças que a partir dos jogos, das brincadeiras, você possa **também incorporar conhecimentos que estão envolvidos na nossa sociedade**, como é o caso de jogos e brincadeiras, não somente brincar de pique corrente, pique não sei o quê. E trazer um **pique com alguma temática que você vá desconstruir algum significado que está enraizado naquela cultura e possa, de certa forma, mostrar um outro lado para aquela pessoa que ela entenda: "eu só pensava dessa forma, então agora eu tenho outra forma de pensar".** Acredito que esteja muito vinculado a esse a esse campo. (SH)

Nesse panorama, as falas de SA, SB e SE demonstram coerência com o currículo cultural ao citarem a valorização da cultura local e discente, das experiências dos estudantes e

a problematização de aspectos sociais, culturais e de instrumentos de poder presentes nas práticas corporais, superando uma abordagem restrita ao ensino técnico (Neira, 2019). Também de modo coeso, o discurso de SC e SH relaciona-se com o currículo crítico-superador com a pedagogia histórico-crítica ao compreender que a função da EF consiste em socializar os conhecimentos historicamente produzidos, representados pela cultura corporal, possibilitando aos estudantes uma compreensão crítica da realidade em que vivem (Taffarel, 2016), citando inclusive uma abordagem das práticas corporais de forma "não biológica", mas crítica. Desse modo, ainda que de forma não aprofundada, os discursos analisados revelam compreensões alinhadas às perspectivas que atribuem à EF escolar um papel formativo, crítico e socialmente comprometido.

Compreende-se assim. que a constituição docente não ocorre de maneira homogênea, mas em um contexto de disputas curriculares que produz identidades hibridizadas e, ao mesmo tempo, outras mais coesas em relação às demandas da EF escolar. Embora tenham predominado sentidos associados às perspectivas desenvolvimentista, esportivista e da saúde renovada, também emergiram percepções alinhadas aos currículos críticos e pós-críticos da área. Sobre isso, Nunes (2011) afirma que as identidades fragmentadas são produzidas pela correlação de forças entre os significados hegemonicamente difundidos por uma sociedade neoliberal e os discursos que se opõem a essa lógica, fundamentados na afirmação das diferenças, na valorização da cultura e na superação das desigualdades sociais. Assim, as compreensões evidenciadas pelos licenciandos refletem uma formação inicial atravessada por diferentes projetos de EF, escola e sociedade, em que concepções distintas coexistem, disputam espaço e produzem identidades docentes polifônicas.

Nesse contexto, de maneira geral as falas dos licenciados evidenciam uma formação de professoras e professores distante da EF escolar inserida na área de linguagens e das demandas de uma educação democrática. Sobre isso, quando questionados como a formação inicial vinha abordando e preparando os futuros docentes em relação às questões como inclusão, étnicas-raciais, de gênero, meio ambiente, desigualdade social entre outras, as respostas foram no seguinte sentido:

> Eu **acho que não (disciplinas não preparam para questões sociais na escola).** Aí quando **chega na escola, acho que parece que tem uma parede assim, sabe?** Porque essa discussão aqui na universidade, ela é mais natural, é mais comum, principalmente lá **na FACED**. A gente tem **professores que incentivam essas discussões e os próprios alunos do ambiente universitário já têm a mente mais aberta. Mas a gente fala muito da dificuldade de chegar na escola e tratar dessas questões lá dentro**, porque já é outro ambiente. (SE, **grifos nossos**)

> Cara, eu **acho que é falho**. Eu acredito que **é falho, sim**. **É insuficiente**. **Essa é a palavra que eu vou usar. Insuficiente**. [...] **Como é pouco tratado, pouco discutido, pouco apresentado, às vezes se torna algo supérfluo e até pontual**. Como se fosse algo pontual**. E a realidade da escola, isso não é pontual. É recorrente. Então, por isso que eu digo que é insuficiente**. (SN, **grifos nossos**)

> Eu tive **uma matéria até agora**, uma matéria mesmo, que foi essa que eu estou fazendo agora, **Estado, Sociedade e Educação**. Essa **matéria realmente aborda todas essas questões de gênero, de racismo, sabe**? Então consegue abordar. Ainda tem o fato de **eu não conseguir linkar muito com a educação física em si, mas aborda**. Foi a única matéria primordial que a gente escutou falar disso. (SM, **grifo nosso**)

Esse distanciamento do currículo com as demandas sociais evidencia um problema nessa formação docente, pois são questões estruturais que ocorrem nos ambientes escolares e que estão postas na legislação educacional e nos documentos curriculares (Brasil, 1996; Brasil, 2013; Brasil, 2017; Brasil, 2024). Além disso, no decorrer das entrevistas, observamos que os licenciados associavam a abordagem de questões sociais predominantemente às disciplinas da FACED, a exemplo de SE e SM. Quando questionados sobre as questões sociais abordadas no tronco-comum e/ou nas matérias localizadas na FAEFID, mais uma vez um número pequeno de disciplinas foram citadas, como Educação Física, Escola e Infância, Educação Física, Escola e Juventude, Recreação e Jogos e Lutas. Nesse sentido, quando questionados se as práticas corporais eram apresentadas como produtos culturais, sociais e históricos na formação inicial as respostas foram:

> **Não, a grande maioria, não**. Eu fui aprender isso no PIBID e no treinamento profissional. **A maioria não aborda isso não**. Eu acho que tem matérias em si que eu acho mais relevante a gente falar da cultura, né. Porque tem algumas coisas que não veio do Brasil, eu acho que não é uma coisa de ser tão abordada assim, eu acho que **falta um pouco disso. Acho que podia ser mais abordado.** (SB, **grifos nossos**)

> **Não, não.** Eu **talvez falaria técnica** seria uma coisa, acho que **seria técnica**, algumas falam por exemplo, futebol surgiu no campo não sei o que, **mas não falam muito da razão social que tem aquilo ali**. Ainda mais esses esportes, futebol, tem muita razão social ali a gente não aprendeu nada, **é mais técnico mesmo** e a história do jogo como ele desenvolveu tecnicamente e tática. (SC, **grifos nossos)**

> O histórico das matérias sempre é apresentado, mas **não necessariamente com tanta ênfase na cultura. Talvez com uma pincelada inicial**. Ah, começou dessa forma e tal. É gastar uma ou duas aulas para isso. Em algumas matérias. Tem algumas que, por exemplo, algumas ginásticas, elas são muito mais voltadas para **a prática** do que para você pensar sobre onde ela veio, como que surgiu. Tem muitas que **são muito práticas**. É, então. Talvez tenha tido uma ou duas aulas, mas a **ênfase** maior não foi essa, foi mais **a prática mesmo** (SF**, grifos nossos)**

> **Não, acho que é muito voltado para o esporte de alto rendimento**, aí você leva para as criancinhas lá, **o esporte de alto rendimento adaptado para sua realidade. [...] Os esportes, ginásticas, lutas, tudo. As práticas no geral, voltadas para**... eu não lembro o nome, se tem um currículo **esportivista. [silêncio]** voltado para o currículo **esportivista**. (SI**, grifos nossos**)

Dessa maneira, os discursos dos licenciandos evidenciam uma formação inicial orientada, predominantemente, por um viés tecnicista, no qual a área é abordada de forma desarticulada das demandas sociais e de uma EF inserida na área de linguagens. Ao afirmar que as práticas corporais são ensinadas a partir da técnica e da tática, distantes dos significados socioculturais que as constituem, SC sintetiza uma percepção compartilhada por outros participantes ao identificar a predominância de abordagens esportivizadas e um tratamento superficial das dimensões históricas, sociais e culturais. Da mesma forma, o relato de SN, ao caracterizar como "insuficiente" a abordagem de questões como inclusão, gênero e desigualdade social, evidencia que essas discussões aparecem de forma pontual e pouco articulada à formação específica em EF no contexto curricular da FAEFID. A respeito disso, Silva et al. (2026, p. 7-8) citam que a permanência de resquícios do tecnicismo na EF fragmenta o conhecimento corporal, reduzindo-o à reprodução de técnicas e táticas e esvaziando sua dimensão sociocultural, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas voltadas à reflexão crítica, à inclusão e à formação humana. Nesse sentido, tal contexto pode produzir uma compreensão superficial acerca do papel da escola e da EF na formação democrática dos estudantes (Bagnara; Fensterseifer, 2018), distante das concepções relacionadas às linguagens e da constituição da cultural corporal como objeto de estudos da área.

Analisando todo esse contexto e os dados obtidos, é necessário refletir sobre a complexidade de se compreender a educação física na área de linguagens, fato constatado diretamente em alguns discursos dos licenciandos quando indagados sobre suas percepções sobre essa temática, consoante:

> Cara, sendo bem sincero, eu tenho um pouco de... **Eu tinha, ainda tenho, um pouco de dificuldade de compreendê-la na área da linguagem**. Ainda mais que a primeira vez que eu ouvi, eu falei, pô, educação física na área da linguagem, por que? (SA, **grifos nossos**)
>
> Cara, **eu não consigo entender muito não**, porque tipo assim, porque eu sei que hoje em dia existem muitos estudiosos da educação física que falam que a educação física é muito mais do que prática corporal, do que é muito além disso, envolve questões sociais, questões étnicas, raciais e tal... (SD, **grifos nossos**)
>
> **Eu não sei mesmo. Tipo, o porquê, assim, qual a ligação?** (SG, **grifos nossos**)

Os motivos para essa dificuldade de perceber a EF inserida na área de linguagens são variados, mas alguns estão evidenciados em trabalhos acadêmicos. Entre os fatores constatados cientificamente que contribuem para esse cenário estão, a ausência de consenso epistemológico sobre os referenciais que sustentam essa perspectiva, a permanência de currículos orientados por princípios biológicos, técnicos e acríticos sem a devida fundamentação sobre a função da

escola e do professorado e a existência de diversas concepções curriculares que disputam os significados em torno da EF escolar, tudo isso potencializado por cursos com entrada ABI e as problemáticas estruturais das licenciaturas no Brasil, ocasionando uma formação fragmentada que dificulta uma compreensão estruturada sobre a EF enquanto linguagem no ambiente escolar (Alviano Júnior, 2011; Botrel, 2019; Lovisi, 2021; Lovisi et al., 2025; Neira, 2016; Neira; Nunes, 2016; Neira, 2021). No mesmo sentido, os significados hegemônicos em torno da área da EF são associados aos contextos de saúde e rendimento, distanciando-a das ciências humanas sociais, que a embasam na área de linguagens. Ademais, as teorias de linguagens são complexas e diversas, com bases epistemológicas diferentes tanto nos currículos da EF, como discutido no referencial teórico, quanto nas próprias teorias de linguagem.

Afirmando essa complexidade em torno da linguagem, Hall (2016) rejeita as concepções de linguagem que reduzem a produção de sentidos a relações mecânicas ou exclusivamente individuais. Como a abordagem reflexiva, que compreende a linguagem como um espelho da realidade responsável apenas por refletir significados já existentes no mundo, e a abordagem intencional, que atribui a produção de sentidos unicamente à intenção do sujeito. Em contraposição a isso, defende a abordagem construtivista, argumentando que os significados não estão nas coisas em si nem são produzidos de forma isolada pelo indivíduo, mas construídos socialmente por meio da relação entre os sistemas conceituais e os códigos simbólicos compartilhados pelos sujeitos conforme:

> A terceira abordagem reconhece esse caráter público e social da linguagem. Ela atesta que nem as coisas nelas mesmas, nem os usuários individuais podem fixar os significados na linguagem. As coisas não significam: nós construímos sentido, usando sistemas representacionais - conceitos e signos. Assim, esta abordagem é chamada de construtivista. De acordo com ela, nós não devemos confundir o mundo material, onde as coisas e pessoas existem, com as práticas e processos simbólicos pelos quais representação, sentido e linguagem operam. Construtivistas não negam a existência do mundo material. No entanto, não é ele que transmite sentido, mas sim o sistema de linguagem, ou qualquer outro que usemos para representar nossos conceitos. São os atores sociais que usam os sistemas conceituais, o linguístico e outros sistemas representacionais de sua cultura para construir sentido, para fazer com que o mundo seja compreensível e para comunicar sobre esse mundo, inteligivelmente, para outros. (Hall, 2016, p. 48-49)

Toda essa complexidade em torna da área de linguagens exige dos licenciandos um comprometimento que vai além dos saberes profissionais compartilhados na formação docente, exigindo também ações no campo individual para o aprofundamento e apropriação da EF escolar inserida em tal perspectiva. Esse compromisso pessoal foi evidenciado em algumas falas dos sujeitos, a exemplo do SA quando questionado sobre o incentivo das disciplinas da licenciatura ao pensamento crítico respondeu o seguinte: “Cara, se a pessoa não for correr atrás

aqui dentro, eu acho que ela não sai muito. Igual, tem a Marta, Lúcia, tem o professor aqui. Se você chegar junto, você vai ter uma base muito interessante para aprender. Mas, de resto...". O licenciando evidencia que é importante o interesse individual em buscar tal criticidade, relacionando duas professoras da FAEFID a esse incentivo na formação docente. Em sentido parecido, quando indagado sobre as concepções curriculares, admitiu que era algo que ele "poderia pesquisar por fora", ou seja, se apropriar de conhecimentos sobre tal tema para além do que o currículo institucional oferece. Por fim, cabe mencionar a sujeita M, quando questionada se as aulas da licenciatura embasam os graduandos no tocante a EF na área de linguagens, respondeu o seguinte:

> Por exemplo, vou falar sobre festa junina: "a gente vai criar uma dança aqui para a apresentação". Pô, mas beleza, só isso? Não, de onde que veio? Como veio? Eu acho que se a pessoa não vier com a **querência** de fazer, fica um negócio chato, repetitivo, que todas as escolas têm. Acho que vale muito do **(futuro)** professor. (SM, **grifos nossos**)

Nesse amplo contexto, é importante considerar o compromisso dos licenciandos com sua formação, pois isso perpassa as apropriações e aprendizagens construídas durante a licenciatura e a sua futura atuação profissional (Gatti, 2010). Entretanto, cabe ressaltar que há realidades diferentes atravessadas por relações de poder, injustiças sociais e subjetividades, não cabendo individualizar a qualidade da formação docente. Sendo assim, defendemos que o compromisso ético, social e com a formação docente também é de responsabilidade de cada licenciando, mas cabe às instituições formadoras oferecer subsídios para tal, com uma preparação de professores crítica e coerente com as demandas educacionais, sociais e científicas.

Portanto, analisar e refletir como os licenciandos significam a EF escolar inserida na área de linguagens implica reconhecer que tais compreensões são produzidas no encontro entre os referenciais teóricos acessados durante a formação inicial, as experiências vivenciadas nos diferentes espaços formativos, os discursos que circulam nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão e os processos subjetivos de cada licenciando. Sob essa lógica, os dados analisados evidenciam que esse processo ocorre em um currículo marcado por disputas entre diferentes concepções de educação física, produzindo, majoritariamente, discursos que mantêm sentidos associados às perspectivas tecnicistas, biologicistas e esportivistas que historicamente constituíram a área. Ao mesmo tempo, essa análise evidencia que, mesmo em uma matriz curricular predominantemente orientada por concepções curriculares hegemônicas, certas disciplinas, docentes e projetos de extensão e pesquisa circulam significados coerentes com as demandas educacionais e sociais e com as políticas curriculares, favorecendo a construção de

identidades docentes que se apropriam da EF inserida na área de linguagens e a cultura corporal como seu objeto de estudo. Nesse sentido, as análises desta subcategoria reforçam a necessidade de fortalecer, no âmbito das licenciaturas, espaços e experiências que possibilitam aos futuros professores construirem compreensões da EF coesas com a área de linguagens, contribuindo para uma atuação pedagógica comprometida com as demandas da escola, da sociedade e da formação humana.

8.1.2 A BNCC na Formação Inicial da FAEFID: Percepções Discentes

Relacionando-se com a subcategoria anterior, analisamos também as percepções docentes sobre a BNCC e como ela está sendo circulada na preparação docente. A inserção da EF na área de linguagens está vinculada à maneira como esse componente curricular passou a ser compreendido na área escolar. Como já colocado no referencial teórico, ao longo de sua constituição histórica, a EF esteve fortemente associada às perspectivas que privilegiavam o desenvolvimento da aptidão física, o aprimoramento técnico das modalidades esportivas e a promoção da saúde sob um viés biologicista (Aguiar; Neira, 2014). Entretanto, atualmente a própria BNCC desloca esse entendimento ao reconhecer as práticas corporais como manifestações culturais produzidas historicamente e carregadas de sentidos e significados sociais. Ao definir a função da Educação Física escolar, o documento afirma que:

> A Educação Física é o componente curricular que **tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social**, entendidas como **manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história**. Nessa concepção, o movimento humano está sempre **inserido no âmbito da cultura** e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como **fenômeno cultural dinâmico**, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e **utilização da cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade .É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (Brasil, 2018, p. 213, **grifos nossos**).

Apesar das suas incoerências discutidas no referencial teórico desta pesquisa, a BNCC ratifica um rompimento com concepções de EF escolar reduzidas aos aspectos biológicos,

esportivistas e técnicos, reconhecendo as práticas corporais como manifestações produzidas pelos diferentes grupos sociais ao longo da história, especificando a gestualidade (no documento descrito como movimento) inserida no âmbito da cultura. Consequentemente, a função pedagógica da EF não deve se limitar ao ensino de habilidades motoras, técnicas e ao paradigma da aptidão física, mas tematizar os diferentes significados que rondam as práticas corporais, qualificando as (re) leituras que os alunos e alunas realizam sobre estas.

Compreender a EF na área de linguagens perpassa os documentos orientadores, que devem ser apropriados criticamente pelos futuros professores e considerados na formação inicial (Brasil, 2024). Nesse sentido, quando indagados como entendiam a BNCC, os licenciados responderam:

> Se eu fosse definir, seria um **não é receita**, tem como eu uso uma palavra mais bonita, é uma... como é que fala? é como se fosse **um currículo para os professores seguirem**, é um **currículo formativo que o professor tem que seguir para... educar os alunos** talvez, é um passo a passo do que passar para os alunos de acordo com a disciplina. **Por exemplo, o terceiro ano vai aprender jogos e brincadeiras o quarto ano já aprende outra coisa acho que seria um passo a passo para o professor** (SC, **grifos nossos**)

> Em certas partes, eu **concordo e discordo** dela, porque é a questão da... eu não, eu não vejo muito como se enquadraria a **educação física numa área de linguagens.** Eu **não acho que ela se enquadraria numa área de linguagens**, porque vamos dizer assim, se olhar para alguns aspectos, a gente pode equiparar com uma aula de artes para botar no mesmo grupo? Pode. Pode comparar com uma aula de música e tal? Pode. Mas é muito é muito diferente de um português e um inglês, por exemplo, que está no mesmo grupo, sabe? [...] Para mim, a **BNCC, ela foi criada como uma forma de tentar padronizar o ensino nas escolas do Brasil**. O que eu compreendo, né? Porque dentro da BNCC, por exemplo, na educação física, você tem lá **estipulado para determinado seriado qual conteúdo dentro da educação física aquela turma tem que ver**, como ela pode ver, como aquele conteúdo pode se encaixar naquela turma, como esporte de marca, esporte de campo e tal, lutas, práticas de aventura. E vem separado, vamos dizer assim, por categorias, vamos dizer assim, **por séries, para poder tentar padronizar com que o aluno, por exemplo, que esteja no sexto ano aqui ou no sexto ano no Rio de Janeiro, veja praticamente o mesmo conteúdo**... (SD, **grifos nossos)**

> ...**um documento que norteia a atuação dos professores dentro das escolas**. Mas eu sei que nem todas seguem a BNCC. Então, é só um **documento norteador para as escolas** que são adeptas a esses critérios, digamos assim, elaborados para cada ano. (SJ, **grifos nossos)**

> Cara, então, mas é um dos pontos também que **não foi muito bem abordado**. Mas é, acredito que seja um documento que, na teoria, **vai gerir o que o professor deveria apresentar para o aluno**, para que a gente tenha, idealmente, **alunos que aprendem todos o mesmo conteúdo**. Não da mesma forma, mas que concluam, vão concluir o ensino médio de uma forma mais parecida. **Na teoria, você ter alunos que aprenderam as mesmas coisas, de grau diferente, com entendimento e conhecimento diferente, mas é algo para não ficar muito solto o ensino dos professores**. (SK, **grifos nossos)**

> Seria... Ele já está no seu próprio nome, mas seria **uma base em que os professores têm de conteúdos que devem ser trabalhados** a partir das dimensões que essa BNCC apoia. Então eu diria que, podemos dizer assim, **um material de apoio que conduz, que pode auxiliar, não é algo tão engessado** dessa forma, mas é algo que conduz a atuação do professor de Educação Física. (SN, **grifos nossos)**

Nessa conjuntura, os licenciandos demonstraram apropriação sobre o conceito básico que define a BNCC que é "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica..." (Brasil, 2018, p. 7). As falas dos sujeitos convergem ao atribuir à BNCC a função de conduzir o trabalho pedagógico, seja como um "passo a passo", um documento norteador, um material de apoio ou um instrumento capaz de organizar os conteúdos que devem ser ensinados em cada etapa da educação básica. Dessa forma, observa-se que os sujeitos reconhecem a finalidade normativa atribuída ao documento e demonstram familiaridade com sua organização geral.

Entretanto, chama atenção que a compreensão apresentada pelos licenciandos associada a ideia de padronização do ensino, foram postas de modo acrítico. Com exceção do SD, que criticou o documento por ele inserir a EF na área linguagens, nenhum outro sujeito apresentou uma compreensão crítica à BNCC. Ao afirmarem que o documento busca fazer com que alunos de diferentes regiões aprendam "praticamente o mesmo conteúdo" (SD) ou que todos concluam a educação básica com aprendizagens semelhantes (SK), os discursos aproximam-se da lógica de homogeneização curricular presente na própria estrutura do documento. Como discutimos anteriormente no referencial, essa perspectiva está inserida em uma lógica educacional orientada pela pedagogia das competências, marcada pela valorização da eficiência, da padronização e da aquisição de competências consideradas essenciais em uma sociedade neoliberal (Girotto; 2017; Ramos; Paranhos, 2022; Sussekind, 2019). Assim, embora os licenciandos dominem o conceito básico da BNCC, seus discursos não apresentaram tensionamentos às implicações políticas e pedagógicas que atravessam esse processo. Contudo, ressaltamos uma limitação no nosso instrumento de coleta de dados, pois não houve indagações a respeito das percepções dos sujeitos sobre a BNCC, se eles concordavam ou discordavam do documento e se tinham observações sobre este, apenas foi perguntado suas compreensões sobre. Tal observação é importante, pois esse contexto limita a análise de possíveis críticas que os licenciados têm sobre a normativa curricular.

Quando questionados sobre como a EF está posta na BNCC, a grande maioria dos licenciados apresentou respostas coerentes com o documento, mas sem aprofundamento. Por outro lado, SL não respondeu tal questão, alegando que não se lembrava. Ademais, algumas

respostam indicam que a BNCC é pouco abordada na formação conforme cita SK ao afirmar que: "...é um dos pontos também que não foi muito bem abordado". Sob essa ótica, os graduandos responderam que:

> Eu entendo que **ela é abordada na área das linguagens** o **objeto de estudo seria a cultura corporal** e só, acho que só e que ela é **dividida em determinados conteúdos** que eu **não tenho conhecimento** de quais seriam e porque eles estão em determinada série na série escolar. (SC, **grifos nossos**)

> A educação física na BNCC é abordada pelo que eu aprendi aqui na faculdade, ela está na **área das linguagens** e é abordada a **partir de conhecimentos divididos em temáticas**. As **temáticas principais são: jogos e brincadeiras, esportes, práticas de aventura, as ginásticas, as danças**. Eu acho que eu estou esquecendo mais um. [...] **Lutas**, isso mesmo. [...] E a educação física na BNCC vai trabalhar esses conteúdos para mostrar possibilidades para os alunos e para eles terem uma compreensão do mundo a partir desses conteúdos, que são **manifestações da cultura**, antes de ser **cultura corporal**, da cultura mesmo, conhecimentos e práticas construídos historicamente pela humanidade, alguns mais antigos, outros mais contemporâneos. (SE **grifos nossos**)

> Eu **já li esse documento, mas faz tempo**. Sei que se **separa por unidades: Lutas, Jogos e Brincadeiras, e separa também pelo ano de formação, mas não lembro exatamente a estrutura**. Sei que existem essas **cinco unidades temáticas que serão trabalhadas em todos os anos, mas não lembro com muita clareza.** (SF, **grifos nossos**)

> **Lembro por alto**, tipo, você tem **os temas, os jogos e brincadeiras, esporte, danças, ginásticas, acho que 5 ou 6, não é?** (SK, **grifos nossos**)

> **Eu lembro vagamente dos pontos** que, com relação a quais conteúdos tratar, que seriam os **esportes, eu não sei se é exatamente essa definição, mas as lutas, os esportes, os esportes de aventura, as danças**, eu lembro dessas definições, mas como **foi pouco passado, de fato não é algo do meu conhecimento**. (SN, **grifos nossos**)

Os discursos dos licenciandos evidenciam uma compreensão básica sobre a forma como a EF está organizada na BNCC, demonstrando conhecimento de aspectos centrais do documento, porém sem aprofundamento acerca de sua estrutura e de seus fundamentos. De maneira geral, os sujeitos reconheceram que a EF está inserida na área de linguagens, citaram a cultura corporal (SE) e as unidades temáticas previstas no documento. Tais percepções aproximam-se da própria BNCC, que concebe a EF como componente curricular responsável por tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações produzidas historicamente por diferentes grupos sociais, tendo a cultura corporal de movimento como eixo central de sua organização (Brasil, 2017, p. 213-214). Nessa lógica, o documento organiza os conhecimentos em seis unidades temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (Brasil, 2017, p. 214-220).

Nesse aspecto, observa-se coerência e um entendimento básico entre o documento e as respostas da maioria dos licenciandos, que identificaram a inserção da EF na área de linguagens e mencionaram as unidades temáticas, ainda que com diferentes níveis de precisão. Entretanto, nenhum dos entrevistados aprofundou sua explicação sobre a organização curricular proposta pela BNCC. As práticas corporais de aventura, por exemplo, foram mencionadas apenas por SD, SE, SK e SN, enquanto nenhum dos sujeitos fez referência às competências específicas da EF, às dimensões do conhecimento, aos objetos de conhecimento, às habilidades previstas para cada etapa ou à própria organização progressiva do documento, estruturada em blocos de anos escolares, como 1º e 2º anos e 3º ao 5º ano ao longo do ensino fundamental. Dessa forma, os discursos demonstram que os licenciandos se apropriaram dos conceitos básicos relacionados à BNCC, mas sem apresentarem aspectos estruturantes do documento.

Como causa disso, inferimos dois aspectos, o individual e o estrutural. No sentido individual, cabe analisar alguns discursos que evidenciam um afastamento relacionado ao documento, conforme cita SF ao afirmar que já leu o documento, mas faz tempo ou SK e SN que lembram por alto e vagamente sobre. Tais falas indicam uma falta de atualização individual com as normativas educacionais, que são documentos repletos de informações e necessários de serem retomados. Entretanto, cabe ressaltar que os problemas de formação não devem ser individualizados sendo a formação docente responsável também pela conscientização reflexiva dos licenciados (Nóvoa, 2009). Nesse sentido estrutural, identificamos a partir das falas dos entrevistados o distanciamento da formação docente na FAEFID com o documento quando indagados sobre quais disciplinas abordaram a BNCC, conforme:

> Assim, eles falaram, comentaram, mas **não foi um tema muito trabalhado** [...] **Não, nem um pouco**. Assim, de comentar, **não foi um negócio, por exemplo, ah, eu quero que vocês peguem para ler a BNCC, eu quero que vocês façam um trabalho sobre. Não teve**. (SB, **grifos nossos**)

> BNCC todas não. **A Marta (professora que leciona Educação Física, Escola e Infância) abordou**, que é da escola, eu não vou lembrar o nome. [...] Eu não lembro a da **Marta aborda a BNCC**, a do **Michel** também, que é **saberes**, **políticas públicas fala sobre, ela só comenta**, **mas não tem nenhuma aula específica sobre BNCC acho que só e é algo que eu sinto até falta, porque até hoje não sei se é obrigatório ou não a BNCC eu acho que não é ela não é obrigatória**. (SC, **grifos nossos**)

> Mas nas disciplinas, se abordou**, porque eu não vou lembrar**, foi tipo **uma aula**. Talvez a **Rayssa (professora que leciona a disciplina de Recreação e Jogos) tenha** citado, **mas não deu tempo de aprofundar**, mas tem um tempo, então não vou lembrar com exatidão (SF, **grifos nossos**)

Sobre isso, cabe considerar que alguns licenciandos citaram o fato de não se lembrarem com exatidão das disciplinas que abordaram a BNCC, conforme SF cita. Entretanto, é possível

inferir pelos discursos que o documento é tratado em poucas disciplinas na formação docente da FAEFID, consoante o quadro abaixo.

Quadro VIII- Disciplinas citadas que abordaram a BNCC

Nome das disciplinas no currículo de 2013
Educação Física, Escola e Infância
Educação Física, Escola e Juventude
Estado, Sociedade e Educação
Pedagogia do Esporte
Prática Escolar
Recreação e Jogos
Políticas Públicas
Saberes da Educação Física Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor

Desse modo, evidencia-se que 8 disciplinas foram citadas pelos licenciados, número significativamente baixo em relação ao todo, que no currículo de 2013, exposto por meio do Anexo I de Lovisi (2021, p. 177- 179), constitui-se de 75[61] disciplinas das quais 59 estavam no tronco comum. No tocante ao tronco comum da matriz curricular de 2013, apenas a disciplina de Recreação e Jogos foi citada e em relação currículo [62] de 2024, a disciplina Pedagogia do Esporte foi mencionada. No mesmo sentido, observa-se que as mesmas disciplinas, com acréscimo de Metologia do Ensino e Introdução à Educação Física, foram citadas pelos sujeitos abordando a EF na área de linguagens, conforme o quadro abaixo:

Quadro IX- Disciplinas citadas que abordaram EF na área de linguagens

Nome das disciplinas no currículo ade 2013
Educação Física, Escola e Infância

[61] Observa-se que à destinação de parte da carga horária às práticas de algumas disciplinas infla tais quantidades. A exemplo da disciplina Iniciação ao Atletismo I e Prática da disciplina- Atletismo I, contabilizadas como duas disciplinas, apesar de serem lecionadas em conjunto por um mesmo docente.

[62] Ressalta-se que a disciplina Saberes da Educação Física faz parte do tronco comum no atual currículo, mas não fazia no currículo antigo. Dessa forma, considerando que os sujeitos estão se formando com base no currículo de 2013, desconsideramos tal componente no tronco comum.

Educação Física, Escola e Juventude
Recreação e Jogos
Saberes da Educação Física
Prática Escolar
Estado, Sociedade e Educação
Políticas Públicas
Pedagogia do Esporte
Metodologia do Ensino
Introdução à Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor

Relacionado com tudo isso, as professoras Marta, Lúcia e Rayssa (atualmente aposentada), lotadas na FAEFID e o professor Michel, lotado na Faculdade de Educação, foram mencionados de forma significativa nos discursos relacionados com a EF escolar, BNCC e a área de linguagens. Tais professoras e professor lecionam, respetivamente, as quatro primeiras disciplinas do quadro acima, fato que demonstra, ainda que em menor quantidade, profissionais na formação docente da FAEFID comprometidos com uma EF escolar coerente com a área de linguagens.

Portanto, evidencia-se que os licenciados compreendem os conceitos básicos relacionados à BNCC, mas sem profundidade sobre o documento. Além disso, é possível analisar que poucas disciplinas trabalham o documento na formação docente da FAEFID, fato que deve ser problematizado, pois, consoante com as diretrizes para formação docente (Brasil, 2015; 2019; 2024), os currículos das instituições formadoras devem considerar os documentos relacionados às políticas educacionais, de modo a serem apropriados pelos futuros docentes. Contudo, cabe ressaltar que defendemos uma socialização crítica da BNCC, devido seu caráter padronizador e neoliberal já exposto.

8.1.3 PIBID: Espaço de Enriquecimento Formativo para a Compreensão da Educação Física na Área de Linguagens

Como já colocado no referencial teórico dessa pesquisa, a formação inicial de professores tem ocupado uma posição significativa nos debates educacionais brasileiros, sobretudo diante da necessidade de aproximar os processos formativos às demandas da escola pública. Nesse contexto, diferentes políticas relacionadas à educação foram implementadas

com o propósito de fortalecer as licenciaturas e qualificar a preparação dos futuros docentes, dentre elas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Instituído pelo Ministério da Educação em 2007, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores e regido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o programa foi concebido com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação em nível superior e elevar a qualidade da educação básica pública, por meio da aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica (Cornelo; Schneckenberg, 2020; Fernandes; Lima, 2024).

Desde sua criação, o PIBID busca proporcionar aos licenciandos uma inserção no cotidiano das escolas públicas, possibilitando que a formação docente ultrapasse os limites da sala de aula universitária e seja construída relacionando-se aos desafios da prática pedagógica. De acordo o Art. 3º do Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010, os objetivos do programa são:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II - contribuir para a valorização do magistério;
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2010, Art 3°)

Tais finalidades evidenciam que o PIBID se constitui como uma política de formação inicial que compreende a docência como um processo de construção permanente, desenvolvido na interlocução entre universidade e escola. Nessa direção, o programa favorece a articulação entre teoria e prática ao possibilitar que os licenciandos desenvolvam experiências pedagógicas, investiguem a realidade escolar e reflitam criticamente sobre sua própria prática, reconhecendo também a pesquisa como elemento constitutivo da formação docente (Soczek, 2011). Assim o PIBID foi criado em resposta às fragilidades historicamente identificadas nos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere ao distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas concretas da educação básica (Cornelo; Schneckenberg, 2020).

O programa caracteriza-se como uma política de iniciação à docência desenvolvida ao longo da graduação, mas com limite de vagas aos cursos e graduandos bolsistas que são

submetidos a processos seletivos. O PIBID permite ao licenciando estabelecer uma relação contínua com a escola, acompanhar seu cotidiano, participar do planejamento pedagógico junto ao professor supervisor, desenvolver intervenções e refletir coletivamente sobre os processos pedagógicos, sociais e culturais que envolvem o ambiente escolar. Assim, o PIBID constitui-se como um importante espaço formativo e assume finalidades distintas que enriquecem a constituição da identidade docente (Cornelo; Schneckenberg, 2020; Lima et al. 2025; Soczek, 2011).

No contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora, o PIBID foi implementado em 2010 como uma atividade vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Um dos objetivos do programa destacado pela UFJF consiste em elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica e fortalecendo a integração entre universidade e escola (UFJF, 2012). No âmbito da FAEFID/UFJF, o subprojeto de EF foi criado em 2012, ampliando as possibilidades de inserção dos licenciandos nos diferentes contextos da educação básica e fortalecendo a aproximação entre os conhecimentos produzidos na formação inicial e as demandas presentes no cotidiano escolar (UFJF, 2012).

Atualmente, o PIBID/FAEFID atende ao Edital Capes nº 10/2024 regido pela Portaria Capes 90/2024. O programa que tem duração a partir de novembro de 2024 até outubro de 2026 é composto por 24 bolsistas, supervisionados por 03 professores da rede pública de Juiz de Fora e coordenados por uma professora efetiva da FAEFID. A carga horária mínima dos bolsistas é de 10 horas semanais, na qual eles realizam observação, planejamentos, registros e intervenção nas escolas, reuniões, atividades de pesquisa e estudos e capacitações por meio de oficinas dentre outras atribuições.

Nesse cenário, as pesquisas produzidas têm demonstrado que as vivências proporcionadas pelo programa vão além da prática docente e repercutem diretamente na constituição das identidades profissionais. Lima et al. (2019) argumentam que o PIBID complementa o currículo das licenciaturas ao favorecer o contato cotidiano com a escola, seus sujeitos e suas dinâmicas, enriquecendo a formação por meio da articulação entre teoria e prática. De forma semelhante, Fernandes e Lima (2024), por meio de uma revisão sistemática, identificaram que a produção científica converge ao reconhecer o PIBID como um espaço de imersão na cultura escolar, fortalecimento da parceria entre universidade e escola e construção da identidade docente, ainda que sua trajetória tenha sido marcada por mudanças políticas e restrições orçamentárias ao longo dos anos. Tais aspectos reforçam a compreensão de que a

aproximação com a realidade escolar possibilita aos licenciandos atribuírem novos significados à docência, aos processos de ensino e às diferentes demandas que constituem a educação básica.

Nesse horizonte, identificamos que o PIBID emergiu de forma significativa nas falas de alguns dos participantes desta pesquisa, como já exposto na subcategoria 1.2. Para além disso, observamos que as suas participações proporcionaram a esses licenciados uma melhor compreensão da EF escolar inserida na área de linguagens. Portanto, organizamos essa subcategoria com o objetivo de analisar e refletir como o PIBID contribuiu, e continua contribuindo, para o enriquecimento da formação docente na FAEFID/UFJF, proporcionando subsídios para construção de identidades docentes coerentes com a EF escolar na área de linguagens, aproximando os licenciandos às realidades do cotidiano escolar e das suas demandas.

Nesse panorama, um número significativo dos sujeitos entrevistados participou do PIBID no decorrer dos seus processos formativos, sendo eles: SA, SB, SC, SE, SF, SH. Além disso, o PIBID foi citado pelo SI quando questionando sobre projetos e similares que influenciaram/influenciam sua identidade docente, afirmando que não teve acesso ao PIBID. Tal fato demonstra uma associação do programa à formação de professores, evidenciado também pelos licenciandos que foram bolsistas do programa conforme:

> O **PIBID, eu acho até meio engraçado, porque ele está aqui, né**? A gente... É para licenciatura, mas ele está aqui na **FAEFID**, que é a licenciatura que ninguém fala, praticamente, né? É a Marta e a Lúcia só [...] **eu acho que é importante. É importante**. Então, eu acho que poderia ser até... tem mais aqui na FAEFID. Tipo, um espaço de... que o pessoal saiba que chega, vai falar sobre. E tem muita gente que tem essas dúvidas, que a gente estava conversando aqui. (SA, **grifos nossos**)

> Através do **PIBID que eu tive conhecimento da escola, da educação física escolar**[...] Eu acho que contribui de uma forma que eu chamaria até a minha **segunda faculdade assim,** onde eu realmente estou me formando para ser professo**.** (SC, **grifos nossos**)

> O **principal** deles é o **PIBID**. O **PIBID é um projeto muito diferenciado**. Ele traz o que as disciplinas não conseguem suprir. Não porque estão sendo mal lecionadas, mas pela questão da **imersão que o PIBID promove**. A gente tem os dias certos para estar na escola, é um compromisso nosso, não é igual faltar a uma aula da faculdade. (SE, **grifos nossos**)

> **E a experiência do PIBID, que foi o divisor de águas na formação, não é**? Para atuar no campo da licenciatura. É, acredito que sem ela, se eu tivesse somente com a parte dos estágios e caísse de paraquedas numa escola, tomaria um choque de realidade. (SH, **grifos nossos**)

Observa-se por meio dos discursos que os licenciandos significam o PIBID como uma vivência qualificadora na licenciatura, ocupando um lugar de destaque em seus percursos

formativos. SC afirma que foi através do PIBID que ele teve conhecimento sobre escola e educação física escolar chegando a caracterizá-lo como sua "segunda faculdade", por considerar que foi nesse espaço que realmente passou a "se formar para ser professor". Na mesma direção, SE afirma que o PIBID é diferenciado, pois "traz o que as disciplinas não conseguem suprir", atribuindo esse diferencial à imersão no ambiente escolar. Na mesma lógica, SH faz uma consideração significativa ao afirmar que o PIBID foi um "divisor de águas na formação", afirmando que, caso tivesse vivenciado apenas o estágio, chegaria à escola sem conhecer sua realidade. Ainda que expressem suas experiências de formas distintas, as falas indicam que o PIBID/FAEFID vem exercendo um papel importante na aproximação entre formação inicial e cotidiano escolar, oportunizando uma ampliação da formação docente para além da matriz curricular obrigatória.

Cabe refletir também sobre como SA coloca o PIBID a partir de um lugar da licenciatura na FAEFID, assumindo que ali a formação docente ocupa pouco espaço, citando apenas duas professoras como vozes dessa EF escolar e afirmando ser importante essa apropriação. Ao reivindicar maior reconhecimento para um programa voltado à formação de professores, SA evidencia a necessidade de fortalecer experiências que aproximem os licenciandos e a própria instituição da área escolar. Sobre isso, Ribeiro (2004, p. 103) coloca que os espaços são elementos invisíveis do currículo, mas que "...é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagens que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam..." afirmando que a sua posse e seu uso têm um importante papel pedagógico. Dessa forma, o PIBID/FAEFID ocupa e tensiona esse lugar em prol da licenciatura, em uma relação de poder desigual, mas muito significativa conforme evidencia-se nos dados coletados.

Além disso, cabe destacar a fala de SH ao afirmar que, sem o PIBID chegaria à escola apenas com as experiências do estágio e tomaria um "choque de realidade", indicando que este último não seria suficiente na preparação docente. Sobre isso, cabe ressaltar que, diferentemente do estágio supervisionado, cuja realização está vinculada ao currículo obrigatório dos cursos de licenciatura e ocorre em período específico da formação, o PIBID caracteriza-se como uma política de iniciação à docência desenvolvida ao longo da graduação, permitindo ao licenciando estabelecer uma relação contínua com a escola, acompanhar seu cotidiano, participar do planejamento pedagógico, desenvolver intervenções e refletir coletivamente sobre os processos de ensino e aprendizagem (Cornelo; Schneckenberg, 2020; Lima et al. 2025; Soczek, 2011). Rocha (2025) cita que ambos os espaços contribuem para a aproximação entre universidade e escola, a construção da identidade docente e a articulação entre teoria e prática, entretanto,

evidencia que o estágio ainda apresenta limitações relacionadas ao tempo reduzido de inserção na escola, às demandas burocráticas e à dificuldade de estabelecer relações colaborativas contínuas, o que pode restringir processos de reflexão coletiva. Em contrapartida, o PIBID, por possibilitar uma permanência mais prolongada no ambiente escolar, a participação em grupos formados por licenciandos, professores da educação básica e docentes universitários, além de momentos cotidianos de planejamento e diálogo, amplia as oportunidades de vivência e compreensão do cotidiano escolar. Tais questões evidenciaram-se em certos discursos comparando as diferenças entre ambos, criticando um caráter mais engessado e burocrático do estágio:

> Então, eu acho que o que tem de diferente seriam as reuniões semanais e o fato de estar todo mundo participando. Toda semana no PIBID tem reunião com todos os bolsistas, a coordenadora e os professores supervisores. Junta todo mundo numa sala e fica ali 2 horas conversando, debatendo, planejando, discutindo ideias. E no estágio é mais assim: a gente tem uma reunião inicial com o professor da disciplina no início do semestre. Ele faz a distribuição e manda procurar o professor na escola. A gente combina os horários, providencia documentação e faz o estágio semanalmente. Às vezes o professor da escola tem uma janela e reúne com os estagiários, mas o professor da disciplina da faculdade não está lá. A gente não encontra com o professor da disciplina para discutir as observações da semana. Só lá no final do estágio que volta para entregar o relatório. Não tem esse momento frequente de todo mundo reunido para falar sobre as observações. (SE)

> Acho que isso também é uma crítica aos estágios, que você, não é que você só pode fazer estágio em um lugar da licenciatura, mas acho que ninguém nunca se atreveu a falar não para o Ricardo. Então assim, você só faz lá onde todo mundo vai seguir o que ele acredita e você não tem oportunidade de vivenciar outras coisas. (SI)

> Eu acho que a graduação te especificar um lugar específico para fazer o estágio, para mim isso é prejudicial, principalmente por qual lugar foi escolhido. Eu acho que o lugar que é escolhido, ele não representa o que a educação física escolar é na realidade. Eu acho que é um lugar que as coisas acontecem de maneira muito perto do ideal. E ao você só poder fazer o estágio lá, você fica preso a uma realidade que para mim não é comum às escolas particulares, às escolas públicas principalmente. Então eu acho que aliena um pouco o aluno. Ele fica muito focado nas teorias, nas abordagens, em como pensar criticamente sobre as práticas corporais. E isso para mim é super importante e é como a educação física deveria ser, mas eu acho que essa alienação do aluno acontece por ele só experienciar esse tipo de vivência durante a sua formação escolar. Essa é para mim uma das principais críticas que eu tenho, pensando na licenciatura. (SN)

O PIBID/FAEFID, sob a ótica dos licenciandos, se diferencia como um espaço aberto e que proporciona uma vivência ampla, coletiva, reflexiva, contínua e próxima da escola pública. Por outro lado, o estágio supervisionado adota um caráter mais fixo, alocado unicamente no Colégio de Aplicação da UFJF, que como os próprios sujeitos problematizam, é distante das realidades escolares. No mesmo sentido, Lovisi (2021) evidenciou o caráter burocrático do estágio supervisionado no currículo da FAEFID, gerando assim um distanciamento entre as

instituições formadoras e a escola. Contudo, ressalta-se que tanto o PIBID quanto o estágio assumem funções importantes e diferenças entre eles e a participação nesses espaços não garante, por si só, processos formativos críticos, sendo necessário que as experiências sejam desenvolvidas de forma colaborativa, dialógica e orientadas pela reflexão sobre a prática (Rocha, 2025).

Além dessas atribuições positivas relacionadas ao PIBID pelos licenciados, observamos que todos que passaram por ele o citaram como um espaço de formação que aborda a EF escolar na área de linguagens além de outras contribuições, conforme:

> **Na área de linguagens, principalmente**. No geral, acho que eu já pensava um pouco, **mas na área de linguagens... e eu não tinha tanto entendimento sobre os currículos também**. Era algo falado, mas... e, na época, eu fiz a matéria da área junto, que me ajudou muito. Aí eu acabei com... tive um entendimento melhor sobre... (SA**, grifos nossos**)
>
> **Só o PIBID (abordou a área de linguagens)**. **PIBID, sim** e o restante, não[...] Eu acho que **contribui de uma forma que me incentiva a ser mais curioso**. Eu me considero um cara até chato, porque eu fico muito curioso. **Como tudo é novo, a gente não tem contato na faculdade com isso**. (SC**, grifos nossos**)
>
> O PIBID, ele foi o meu primeiro projeto, **ele deu uma base muito boa para eu entender** (**a área escolar**), por mais que seja online, tínhamos **discussões** com a professora da escola, que era a Vitória. Também as **discussões com os professores que eram semanais**, o Marcelo, a Marta, o Michel, a Lúcia, não, a Lúcia, não, Rayssa [risos]. **Eles me ajudaram muito a crescer no entendimento do educar.** (SF**, grifos nossos**)
>
> O **PIBID aborda (linguagens) durante reuniões, planejamentos e nas questões práticas também**, não é?[...] É, abordou principalmente o que o professor, orientador, supervisor, ele acredita também como educação física, não é? Tive duas experiências, não é? Do currículo cultural e do crítico superador. Então, acredito que vivenciei um pouco dos dois lados. (SH**, grifos nossos**)

Nessa perspectiva, as falas evidenciam que as vivências no PIBID possibilitaram uma compreensão mais ampla sobre a EF escolar e sobre sua inserção na área de linguagens. A fala de SA explicita isso ao afirmar que, embora já tivesse algum contato com a discussão, foi no PIBID associado à disciplina cursada no mesmo período que passou a ter um "entendimento melhor" sobre a área de linguagens e sobre os currículos. SC é ainda mais direto ao afirmar que somente o PIBID havia abordado essa temática durante sua formação, destacando que o contato com esse conhecimento contribuiu para torná-lo "mais curioso" diante de algo que, segundo ele, não encontrava espaço significativo na graduação. Além disso, dialogando com a subcategoria anterior, identificamos que, dos seis sujeitos que participaram do PIBID, cinco[63]

[63] Observa-se a partir das análises da subcategoria 2.1 que SF atribui à EF escolar significados hegemônicos à EF, demonstrando as disputas na formação docente mesmo perante a vivência no PIBID.

(SA, SB, SC, SE e SH) apresentaram discursos coerentes relacionado à EF escolar e sua inserção na área de linguagens. Esse dado aponta uma relação com as experiências vivenciadas no programa, uma vez que os próprios licenciandos reconhecem o PIBID como um espaço que contribuiu para qualificar suas compreensões a respeito disso.

Outro ponto de destaque relaciona-se com a dinâmica do programa, que por meio de discussões, trocas e um desenvolvimento coletivo oportunizou aos licenciandos apropriações sobre a área educacional. Essa compreensão aparece na fala de SF, quando afirma que o PIBID lhe proporcionou uma "base muito boa" para compreender a área escolar. O destaque dado às discussões com a professora da escola e aos encontros semanais com os professores envolvidos demonstra que esse processo não ocorreu somente pela inserção no cotidiano escolar, mas também por dialogarem coletivamente com as experiências vivenciadas. De modo semelhante, SH afirma que o PIBID aborda a a área de linguagens nas reuniões, nos planejamentos e nas questões práticas, destacando ainda o contato com diferentes concepções de EF, como o currículo cultural e o crítico-superador. A despeito disso, Carvalho e Dias (2021) colocam que os processos reflexivos não se restringem às ações individuais, sendo favorecidas pela colaboração, pelo diálogo e pela análise coletiva. Assim, as experiências relatadas pelos licenciandos evidenciam o PIBID como um espaço de troca, aprendizagens e que proporciona a capacidade de reflexão nos futuros professores. Tal ótica evidencia-se nas falas dos licenciandos, a exemplo de SC ao afirmar que o PIBID o incentivou a ser "mais curioso", no mesmo sentido SF atribui às discussões semanais com os professores uma contribuição direta para seu "entendimento do educar". Portanto, as atividades do programa proporcionam que as experiências vivenciadas pelos bolsistas sejam transformadas em objeto de discussão e reflexão de maneira coletiva.

Nesse panorama, a partir do conceito de "terceiro espaço" [64]de Zeichner (2010), Felício (2014) cita que a formação inicial deve se constituir pela criação de espaços-tempos híbridos nos quais os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos práticos podem ser articulados de maneira menos hierárquica, superando a tradicional separação entre universidade e escola. Nesse sentido, o PIBID possibilita que aquilo que é vivenciado na escola seja levado discutido na universidade e, ao mesmo tempo, que os conhecimentos construídos na formação acadêmica sejam mobilizados para compreender e intervir sobre a realidade escolar. Assim, essa

[64] O conceito de "terceiro espaço" refere-se à constituição de espaços híbridos na formação inicial de professores, nos quais professores da educação básica e do ensino superior articulam os conhecimentos acadêmicos aos saberes construídos na prática profissional, contribuindo para a aprendizagem dos futuros professores (Zeichner, 2010).

articulação oportuniza o diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e professor supervisor a partir das experiências no ambiente escolar trianguladas com as reflexões e os conhecimentos produzidos nas instituições formadoras.

Nesse processo, destaca-se ainda o papel do professor supervisor da escola pública. A fala de SF, ao mencionar as discussões realizadas com a professora da escola, evidencia que a formação proporcionada pelo PIBID não se restringiu à mediação dos professores universitários. Sobre isso, Deimling e Reali (2020) defendem que os professores da educação básica devem ser compreendidos como co-formadores dos licenciandos, uma vez que seus saberes construídos pela experiência constituem uma dimensão importante da formação inicial, conforme:

> Um dos objetivos traçados pelo PIBID refere-se à participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Essa participação pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, estes últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem. Além disso, ao atuarem como coformadores de futuros professores, esses profissionais são também reconhecidos pela universidade, o que pode favorecer ainda mais a aproximação entre o ensino superior e a educação básica e a articulação entre conhecimento científico e os saberes práticos. (Deimling; Reali, 2020, p.3)

No mesmo sentido, a fala de SF também cita as/os docentes coordenadoras/res da área, que organizam e planejam o funcionamento do programa e realizam a ponte entre a universidade e a educação básica.

Portanto, os discursos dos licenciandos indicam que o PIBID ocupou um lugar significativo em seus percursos formativos ao possibilitar o contato com saberes educacionais e uma melhor compreensão da EF escolar inserida na área de linguagens, articulado as realidades da escola às trocas entre os sujeitos do programa e às discussões realizadas coletivamente dentre outras atividades. As reuniões, os planejamentos, as experiências práticas e a mediação das professoras e professores da universidade e da escola constituíram, nesse sentido, condições para que os licenciandos se apropriassem da EF escolar e suas demandas educacionais. Ademais, as falas indicam que o programa possibilitou aos licenciandos a capacidade de reflexão sobre o contexto escolar.

Assim, o PIBID aparece como um espaço formativo em que universidade e escola se encontram e no qual diferentes saberes, experiências e concepções são mobilizados na construção da formação e identidade docente (Carvalho; Dias, 2021; Deimling; Reali, 2020; Felícia, 2014). Entretanto, cabe pontuar o programa é limitado para uma pequena parcela dos

licenciandos, não proporcionando esse enriquecimento formativo a todos graduandos, cabendo à FAEFID e às licenciaturas proporcionarem subsídios para o desenvolvimento de futuros professores comprometidos com uma EF, de fato, escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos a partir dessa pesquisa compreender a percepção dos licenciandos sobre a educação física inserida na área de linguagens da FAEFID/UFJF, considerando as relações estabelecidas entre esses entendimentos e o currículo que atravessa toda a formação docente ao longo da graduação. Nesse sentido, de maneira específica analisamos também como a formação inicial vem abordando a educação física na área de linguagens e a adequação da proposta desta formação aos percursos formativos dos licenciandos.

Inferimos, portanto, que não houve uma única forma de significar a educação física na área de linguagens entre os participantes, pois os percursos formativos são atravessados pelo currículo, que não é fixo, e pelas subjetividades de cada sujeito. Sob essa ótica, encontramos compreensões distintas, difusas e atravessadas por diferentes concepções de EF e, em parte, distantes das teorias que a inserem na área de linguagens. Por outro lado, evidencia-se discursos de licenciandos mais coerentes com a EF escolar e sua inserção na área de linguagens. Desse modo, os licenciandos foram se apropriando durante seu percurso formativo, juntamente com suas vivências individuais, de significados múltiplos de educação física escolar, linguagem e sociedade, significados estes que estão sendo disputados por diversos vetores de força na formação docente.

As análises indicam que os licenciandos, em sua maioria, reconhecem a EF inserida na área de linguagens, mas tal reconhecimento, por vezes, não é acompanhado de uma compreensão aprofundada sobre o que essa inserção representa para o componente curricular, para a escola e para a prática pedagógica, distante das fundamentações teóricas das teorias críticas e pós-críticas que embasam a EF na área de linguagens. Em certos discursos, contraditoriamente, os sujeitos entendiam a EF na área de linguagens, mas relacionadas às perspectivas biologicistas, esportivistas, desenvolvimentista e/ou voltadas para promoção da saúde. Assim, reconhecer a EF como linguagem não significa, necessariamente, compreender sua especificidade como componente curricular que tematiza a cultura corporal no campo educacional.

Por outro lado, identificamos que os licenciandos que passaram pelo PIBID apresentaram compreensões mais coerentes sobre a educação física escolar dentro da área de linguagens, relacionando-a à cultura corporal, às concepções curriculares que embasam tal perspectiva e às demandas da educação brasileira. Tal evidência demonstra como o currículo formativo se relaciona com o percurso de cada licenciando, proporcionando o desenvolvimento

de diferentes identidades a partir de diferentes vivências, disciplinas, projetos, pesquisas, reflexões e relações interpessoais.

Sendo assim, as percepções discentes se apresentaram de forma contraditória, sem profundidade teórica e difusas, com exceções que indicam uma influência significativa do PIBID para uma melhor compreensão da EF como linguagem e coerência com as demandas educacionais. Entretando, ressaltamos que o PIBID não atinge todos os licenciandos da FAEFID, sendo limitado, cabendo à matriz curricular básica proporcionar os saberes docentes e o pensamento auto-reflexivo coerentes com as demandas e evidencias científicas educacionais.

No tocante a abordagem da EF na área de linguagens, identificamos que ocorre de maneira limitada no percurso formativo investigado. Sobre isso, embora essa inserção esteja presente nos documentos curriculares com a BNCC e o Projeto Político Curricular de 2010 se referencie em uma concepção crítica, a EF na área de linguagens abordada no currículo da FAEFID de forma limitada, se restringindo a um pequeno grupo de disciplinas, docentes e ao PIBID. A organização curricular analisada é marcada pela presença significativa de componentes curriculares técnico-instrumentais em detrimento de componentes pedagógicos e culturais. Além disso, o currículo é atravessado por diversas concepções de EF, o que contribui para uma formação fragmentada, desarticulada da licenciatura e distante das demandas escolares.

Nesse processo, o modelo de entrada por Área Básica de Ingresso (ABI) aparece como um elemento potencializador de tal fragmentação. Entre os quinze sujeitos entrevistados, doze afirmaram que, ao ingressarem no curso, tinham interesse tanto pelo bacharelado quanto pela licenciatura, mas somente uma graduanda escolheu realizar primeiro a formação em licenciatura. O bacharelado aparece assim, como uma espécie de “caminho natural” no percurso dos estudantes, indicando uma correlação de forças desigual e que marginaliza a EF escolar no currículo da FAEFID. Esse resultado converge com as evidências expostas por Botrel (2019) e Lovisi (2021), que apontam o modelo ABI como um fator que fragmenta as identidades docentes e a formação inicial. Logo, inferimos que a formação docente na FAEFID aborda de maneira limitada a EF escolar inserida na área de linguagens, apresentando, predominantemente, um caráter tecnicista, esportivista e biologicista.

Encontramos também um descompasso entre a proposta de formação em licenciatura da FAEFID e o percurso efetivamente vivenciado pelos licenciandos. A análise do currículo de 2010, disponível apenas como anexo do trabalho de Lovisi (2021), evidenciou que, apesar do PPC da licenciatura da FAEFID propor uma formação com perspectiva teórico-filosófica com

base na perspectiva crítica de EF e da matriz curricular apresentar disciplinas referentes à educação a partir do segundo semestre, o percurso formativo dos licenciados foi marcado pela sobreposição do bacharelado, distante das concepções críticas da EF escolar, dos documentos norteadores (Brasil, 1999; Brasil, 2017) que a inserem na área de linguagens, ofertando, efetivamente, disciplinas relacionadas à licenciatura após o sexto período e não no segundo como aponta o documento. Logo, os dados evidenciam que as propostas curriculares da formação docente na FAEFID se adequaram no percurso formativo dos licenciandos de maneira distante das concepções educacionais, de uma EF escolar crítica e inserida na área de linguagens.

Para além disso, é necessário considerar que a FAEFID/UFJF está passando por uma restruturação curricular que, sob a luz das nossas análises documentais, propõe certos avanços em relação à licenciatura, entre eles a ampliação de disciplinas voltadas à educação física escolar em consonância com as demandas sociais da educação, a escolha formal do bacharel ou licenciatura a partir do 4° período pelo estudante e uma organização que visa reduzir a fragmentação já evidenciada no currículo de 2010/2013. Entretanto, sua implementação ainda está em curso e, por isso, não é possível afirmar, a partir desta pesquisa, os impactos na formação docente dessa nova estrutura curricular.

Dessa forma, os dados permitem compreender que a formação inicial analisada apresenta uma correlação de forças desigual em prol de concepções acríticas de EF, distante das demandas sociais da educação e das concepções críticas e pós-críticas da EF escolar. Nessa lógica, permanecem marcas de uma formação historicamente organizada sob forte influência de perspectivas hegemônicas da educação física e do bacharelado. Ao mesmo tempo, existem tensionamentos, espaços e experiências curriculares que possibilitam outras compreensões sobre a escola, docência e sociedade, propondo a construção de identidades docentes mais coerente com a educação física dentro da área de linguagens. Sendo assim, as percepções dos licenciandos são produzidas nesse movimento contínuo, contraditório e não linear em meio às disputas de poder e de significados diversos.

Ademais, apontamos como limitações dessa pesquisa que, por ter como seu campo de pesquisa a FAEFID/UFJF, não é possível generalizar nossas considerações para toda formação docente e para outros cursos de licenciatura em EF. Também constitui uma limitação o processo de transição curricular vivenciado pela instituição durante o período investigado, pois não foi possível analisar os impactos dessa nova estrutura curricular. Indicamos a necessidade de novas pesquisas que investiguem as compreensões sobre a EF escolar inserida na área de linguagens relacionado com as licenciaturas em educação física no Brasil para que possamos reivindicar,

sob a luz das evidências científicas, uma formação coerente com as demandas educacionais contemporâneas.

Por fim, compreender a Educação Física inserida na área de linguagens não pode se limitar à sua presença nos documentos curriculares. Os resultados indicam a necessidade de que essa perspectiva esteja presente de maneira mais efetiva na formação inicial, sendo apropriada pelos licenciandos e constituindo-se como um requisito fundamental na construção das futuras identidades docentes. Isso implica ampliar as condições para que os futuros professores compreendam as práticas corporais como portadoras de significados compartilhados por diferentes grupos sociais, entendendo a cultura corporal como objeto de estudo da área e a efetivação dessa percepção nas práticas pedagógicas. Assim, mais do que garantir a formalidade da EF na área de linguagens, é necessário criar condições para que os licenciandos se apropriem e atuem criticamente a partir de uma educação física escolar comprometida com a valorização das diferenças marginalizas, com a justiça curricular e social, contra as mazelas e desigualdades geradas pelo capitalismo neoliberal e em prol de uma sociedade, de fato, mais democrática e justa.

10 REFERÊNCIAS

ACIPRESTE SOBRINHO, Djamiro Ferreira; NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. As desregulamentações no período Temer/Bolsonaro na modalidade EaD e bacharelado em Direito. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 2, p. 795-814, 2023.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. **Educação física cultural. São Paulo: Editora Blucher**, p. 69-86, 2016.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Educação & Formação**, v. 9, 2024.

ALVES, Marcelo Paraíso et al. Linguagem corporal e ação didático-comunicativa: possibilidades de diálogo entre as pedagogias crítico-superadora e crítico emancipatória. **Cadernos UniFOA**, v. 6, n. 1 Esp, p. 83-93, 2011.

ALVIANO JR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. Formação inicial em educação física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 12, n. 1, p. 117-138, 2013.

ALVIANO JUNIOR, Wilson. Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos do GPOSSHE On-line, Fortaleza**, v. 5, n. 1, 2021.

ANDRADE, Flávio Rovani; VARES, Sidnei Ferreira. O "princípio de correspondência" em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 2, p. 117-139, 2010.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Novas DCN's para Educação Física: implicações para a formação. *Formação em Movimento*, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 479–496, jul.–dez. 2021.

ARAÚJO, Maria Núbia de; SANTOS, Antonia Valdejane Assis; SILVA, Iara Rute Morais de Oliveira da; CARNEIRO, Liduina Fontenele de Brito; BEZERRA, Liária de Sousa; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. ***Teorias crítico-reprodutivistas: aportes teóricos e características na sociedade capitalista***. 2022.

ARCANJO, Natalicia Gomes Teixeira et al. História do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)"Juracy Alves Cardoso" de Naviraí-MS (1992-2000). 2021.

ARRUDA, Gabriela Diel de et al. Desafios da Educação Física a partir da sua inserção na área das Linguagens: percepções docentes. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, pág. 58-69, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427–443, ago. 2010.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BENITES, Vanessa C. **Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e comunidade de prática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

BOBBITT, John Franklin. ***The curriculum***. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; DE OLIVEIRA BORGES, Clayton Cesar. Currículos de Educação Física:(re) montagem a partir de fragmentos historiográficos. **Educação em Foco**, v. 26, n. 49, 2023.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal como acontecimento discursivo no campo da Educação Física. **Revista Linhas**, v. 24, n. 54, p. 311-325, 2023.

BOTREL, Thunay Venzi. ***A fragmentação curricular em educação física na UFJF e suas implicações para a formação profissional***. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes** , v. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da fundação de Esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. BRASIL,Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação completa 10 anos com apenas 2 das 20 metas cumpridas**. Brasília, DF, 24 jan. 2024.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292, de 14 de maio de 1962.** Fixa os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 1962.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 298, de 18 de maio de 1962.** Dispõe sobre a organização dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 1962.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação. Parecer nº 627, de 14 de outubro de 1969.** Fixa os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 1969.

BRASIL**. Conselho Federal de Educação.** Resolução CFE nº 3, de 17 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração dos cursos de graduação em Educação Física. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 23 jun. 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 33, 17 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 23 de abril de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o currículo dos cursos de graduação em Educação Física**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 85.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 09, 04 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 3 de junho de 2024. **Determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 107, p. 60-61, 4 jun. 2024.

BRASIL**.** *Constituição (1988).* **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 14.784, de 27 de abril de 1921. Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 14.841, 6 ago. 1921.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.212, de 27 de abril de 1939. **Dispõe sobre a organização do serviço de contabilidade dos comerciantes**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, 2 maio 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. **Modifica o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 jul. 1969.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.270, de 16 de dezembro de 1945. **Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Contabilidade e dá outras providências.** *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, 31 dez. 1945.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** *Censo Escolar 2023: apresentação coletiva dos resultados.* Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL**.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL**.** Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 maio 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 ago. 2017, p. 26.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 out. 2018, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 104, p. 26, 3 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. ***Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.*** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação (org.). **PIBID - Apresentação.**

BRASIL. Ministério da Educação. ***PE de Meia – Licenciaturas***. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica***. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais**,1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília-DF, 2018b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Brasília-DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio. *DOU*, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep**. Brasília, DF, 17 fev. 2023.

Brasil: debates e representações. **CONEDU–ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES**, v. 2, p. 7, 2021.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Brunna Alves. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação. Porto Alegre**, p. 59-66, 2013.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, Petrolina, Pe, v. 28, p. 1-21, mar. 2023. FapUNIFESP (SciELO).

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 728-753, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: **Vozes,** 2008. p. 295-316.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). ***Sobre o CONFEF.*** Disponível em: https://confef.org.br/confef/conteudo/16. Acesso em: 25 jun. 2025.

COSTA, Luciene Henrique da; SANTOS, Marysol de Souza; GÓIS, Edivaldo. O discurso médico na Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 273-282, 2014.

CRIZEL, Fabiane Laranjo; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANDRADE, Renata Cristina Lopes. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022.

CRUZ, Amália Catharina Santos**. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura-Bacharelado.** 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CRUZ, Marlon Messias Santana et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 227-235, 2019.
currículo, v. 2, p. 53-60, 1999.

DA SILVA, Giuliano Roberto et al. A importância do desenvolvimento psicomotor na educação escolar, junto à educação física: uma revisão literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 313-331, 2017.

DA SILVA, Wanderson Diogo Andrade; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. A Licenciatura em Química como espelhamento do bacharelado e a desprofissionalização docente em pauta: um olhar sobre pesquisas de pós-graduação através do estado da questão. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 438-454, 2020.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des) ordem na educação física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Papirus Editora, 1995.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Autores associados, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. 2001.

DE MORAES CASTRO, Laurenia; DA SILVA MAIA, Jorge Sobral. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UMA ABORDAGEM INTEGRADA PARA A SUSTENTABILIDADE. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 7, p. 500-508, 2024.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DOS REIS NEUHOLD, Roberta; POZZER, Márcio Rogério Olivato; PELLEJERO, David Cristopher. A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 25, n. 1, p. 1-34, 2025.

DOS SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino; DOS SANTOS BASTOS, Robson. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 3, p. 317-327, 2019.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Construindo a malha educativa: reflexões sobre políticas e descontinuidades na formação docente. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v. 16, n. 5, p. e4294-e4294, 2024.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. **Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco**, 1989.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. **Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco**, 1989.

EVANS-PRITCHARD, Edward E.; PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Antropologia social: passado e presente. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 30, n. 2, p. e191852-e191852, 2021.

FACULDADE de Educação Física e Desportos. 2024. Disponível em: https://www2.ufjf.br/faefid/. Acesso em: 09 dez. 2024.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolfo; DE OLIVEIRA, Breynner Ricardo; COELHO, Jianne Inês Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** , p. 940-956, 2021.

FOUCAULT, Michel. ***A arqueologia do saber***. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: **Editora Scipione**, 1989.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. Reflexões sobre o currículo: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

FREIRE, **Paulo.** ***Pedagogia do oprimido*****.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Conceição de Maria Lopes. Democracia, educação inclusiva e currículo: a diferença enquanto princípio. **PROJEÇÃO E DOCÊNCIA**, v. 15, n. 1, p. e1524DO10-e1524DO10, 2024.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FURTADO, R. P. et al. Instabilidade jurídica e outras determinações: o CNE e a proposta de novas DCNs para a educação física. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 19, n. 4, 2016.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GATTI, Bernadete et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 2019.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp** , n. 100, pág. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** , v. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A.; SILVA, Rose Neubauer da; ESPOSITO, Yara Lúcia. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cad. Pesqui**, p. 7-14, 1990.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. .p. 295-295, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** . Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1211-1234, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ** , [S. l.], 2017.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: rio de janeiro, século xix e início do século xx. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 139, 4 dez. 2012.

GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo.** Tese (Doutorado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 10-15, 1999.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; DE ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 58, n. 1, p. 151-173, 2013.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues**.** Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 106-117, dez. 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade** , v. 2, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. Comunicação & Cultura , n. 1, pág. 21-35, 2006.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. São Paulo**: Cortez**, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista eletrônica de educação** , v. 2, pág. 273-292, 2014.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 351-365, 2013.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015.

KUNZ, E. PEDAGOGIA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA E PAULO FREIRE. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [*s. l*], p. 20-29, 01 set. 2021.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor; BOSCATTO, Juliano Daniel. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 4, 2012.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 25-32, 2003.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento**.1ª ed. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1983.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; TRISLTZ, Rodolfo Gabriel; DE CARVALHO, Alonso Bezerra. Educação e ética: O valor da presencialidade e da alteridade na formação e atuação do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 0688-0702, 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo. 2011.

LOPES, Franz; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Estudos culturais e multiculturalismo: possibilidades para o currículo. **Dialogia**, p. 145-153, 2019.

LOVISI, A. et al. EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DAS LINGUAGENS: uma revisão sistemática da produção científica brasileira. **Rei - Revista de Educação do Unideau**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 1-26, 10 abr. 2025. Brazilian Journals.

LOVISI, Ayra et al. Análise das relações pedagógicas construídas no estágio curricular supervisionado. **Educação em Foco**, v. 29, n. 1, p. e29001-e29001, 2024.

LOVISI, Ayra. **O DEVIR DOCENTE: olhares para a formação dos licenciandos em educação física a partir do estágio curricular supervisionado.** Tese (Doutorado em educação física) - Faculdade de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de fora, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; CASTRO, Thomas Selau. Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. **Educação em Foco**, v. 26, n. 48, 2023.

MALCHESKI, Raquel de Fátima Boza dos Santos. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SUA TRAJETORIA HISTÓRICA. **Formação de Professores:**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 2204-2218, 01 jan. 2017.

MALDONADO, Daniel Teixeira. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CORPO E SAÚDE. **Corpoconsciência**,, Cuiabá, p. 1-19, 29 mar. 2022.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; DA CUNHA, Márcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, v. 9, n. 2, p. 334-341, 2013.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.
MARINHO, I. P. História da educação física e dos desportos no Brasil. V. III, Brasil, República, 1937-1945. Rio de Janeiro: DEF-MEC, 1953.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica**, v. 30, p. 43-57, 2011.

MARTINY, Luis Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; NETO, Eloy Maciel. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação Física e Esporte** , [São Paulo], v. 3, pág. 241-247, set./dez. 2021.

MARX**, Karl. Preface to "A Contribution to the Critique of Political Economy"**. 1859.
MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

MEDEIROS, Simone. A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão. **Educação em Perspectiva, Viçosa**, v. 1, n. 2, p. 231-354, 2010.

MENDES, Cristiano. Pós-estruturalismo e a crítica como repetição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, p. 45-59, 2015.
MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1992. p. 269-269.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos et al. A docência universitária e os professores bacharéis: o estado da questão. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A expressão cultura corporal na obra Metodologia do Ensino de Educação Física. **Pensar a Prática** , v. 25, 2022.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiaí: **Paco Editorial,** 2019

NEIRA, Marcos Garcia, NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emilia de (Orgs.). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática** –volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 124, p. e0244258, 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. **Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise**, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 4, 1 abr. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: **Melhoramentos**, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 571-590, 2018.
NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**, v. 20, n. 2, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Ed.). **Monstros ou heróis?: os currículos que formam professores de educação física**. Phorte Editora LTDA, 2017

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. **São Paulo: FEUSP**, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA, Raquel Aline Pereira de. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA, Raquel Aline Pereira de. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, [S.L.], v. 34, n. 65, p. 1-16, 1 jul. 2022.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de Educação Física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 108-124, ago. 2019

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, pág. 71-84, 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 67, p. 1–14, 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

NUNES, Mário Luiz Ferrari, NEIRA, M. G. Educação Física na área de códigos e linguagens. **Educação Física cultural: escritos sobre a prática.** Curitiba: CRV, p. 51-72, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Saúde na educação física escolar: diálogos e possibilidades a partir da perspectiva cultural. **Temas em educação física escolar**, v. 5, n. 2, p. 16-27, 2020.

OLIVEIRA, B. R. et al. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro, Joaçaba, Edição Especial**, p. 47-76, dez. 2018.
OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a prática**, v. 14, n. 2, 2011.

OPENAI. ChatGPT (GPT-4) [**ferramenta de inteligência artificial]**. 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 30 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a Glance** 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2024.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento et al. Formação em Educação Física e a regulamentação da profissão: sistema CONFEF/CREFS e a divisão curricular. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 279-292, 2018.

PEREIRA LIMA, Wanderson. Abordagem crítico-superadora: o trato da educação física como prática transformadora da realidade social. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, 2022.

PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PERTUZATTI, Ieda; CANAN, Silvia Regina. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS E DIRECIONAMENTOS A PARTIR DAS DIRETRIZES DE 2002, 2015, 2019 E 2024. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, p. 110-125, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2008.

PORTELA, Thalita Regina de Oliveira; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação física, linguagem e a função social da escola. **Eccos Revista Científica**, n. 66, 2023.

PORTELA, Thalita; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Linguagens, culturas e diferenças no currículo da educação física. **Revista Contexto & Educação**, [S.L.], v. 39, n. 121, p. 1-21, 20 fev. 2024.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES FRENTE AOS AVANÇOS DO CAPITAL. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 69–87, 2006.

RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação.* São Paulo: **Cortez**, 2001.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. *Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?* **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, jan./abr. 2022.

ROSA, Maria Virginia de Freitas; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. ***A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
SANTAELLA, L. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal. São Paulo: **Iluminuras**, 2001.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, pág. 571-580, jul./set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Guias curriculares: propostas para as matérias do núcleo comum do Ensino do Primeiro Grau**. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. Revista RBBA - **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, dez. 2008.

SILVA, Giuliano Roberto da, et al. A importância do desenvolvimento psicomotor na educação escolar, junto à educação física: uma revisão literária. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 313-331, 2017. Disponível em:. E-ISSN: 1982-5587.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e2150, 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar?. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: **Cortez**, 1992.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

SOUZA, Cícera Andréia de *et al*. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA: aproximações a partir da abordagem critico-emancipatória e didática comunicativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 231-244, 1 mar. 2016.
STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. In: **Revista Educação Física**,n. 19, março, 2006.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke**.** Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TANI, G.; Manoel, E.J.; Kokubun, E; Proença J. E. *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista.* São Paulo: **Editora da Universidade de São Paulo**, 1988.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** , n. 13, pág. 24/05, 2000.

TORRES, Wagner Nobrega. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA: PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO PARECERCNE/CP N. º 4 DE 2024. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 3, 2024.

TYLER, Ralph W. ***Princípios básicos do currículo e do ensino***. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. São Paulo: Editora Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Faculdade de Educação Física e Desportos.** ***Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física*****.** Juiz de Fora: UFJF, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **História da UFJF.** Juiz de Fora: UFJF, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução CONGRAD nº 97, de 28 de setembro de 2022. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das Licenciaturas da UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 11, de 7 de outubro de 2018.** Aprova Projeto Pedagógico Institucional – PPI das Licenciaturas. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Resolução nº 111, de 2018. **Aprova o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) das Licenciaturas.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**. Resolução nº 42, de 20 de março de 2018**. Altera a Resolução nº 20/2010 que cria o Fórum das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 42, de 26 de setembro de 2018. Altera a Resolução nº 20/2010 que criou o Fórum das Licenciaturas da UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**. Resolução nº 97, de 26 de setembro de 2022**. Aprova alteração no Projeto Pedagógico Institucional – PPI – das Licenciaturas. Juiz de Fora: UFJF, 2022.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: **Cortez**, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v.4.

VIEIRA, R. A. G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva.** 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. 2ª ed. São Paulo**: Editora Nova Alexandria**, 1995

WALTRICK, Ramon Diego; HERBST, Dulce Mari; OGLIARI, Clara Ângela Carlini. Sistemas e métodos de Educação Física na atualidade. **FIEP Bulletin On-line, Rio de Janeiro**, v. 84, p. 1-6, 2014.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, set. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "A compreensão discente sobre a Educação Física na Área de Linguagens: uma análise as partir da formação inicial em licenciatura" (nome provisório). O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a possibilidade fornecer reflexões e subsídios que aprimorem a formação docente em Educação Física, alinhando-a às políticas curriculares, às demandas educacionais e à inserção da disciplina na área de linguagens. Nesta pesquisa pretendemos analisar a percepção dos licenciandos sobre a EF dentro da área de linguagens.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você. Entrevista baseada em um roteiro semiestruturado, que será gravada por um aparelho celular e um notebook. Os depoimentos gravados serão transcritos unicamente pelo pesquisador principal, retornados a você e, após cinco anos, excluídos. Seu nome será mantido sob sigilo durante todos os processos desse estudo.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ___ de _____ de 20

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura do Pesquisador

Pesquisador responsável: Lucas Emanuel de Oliveira Silva
Endereço: José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário, Bairro São Pedro – Juiz de Fora – MG Cep: 36036-900
Telefone celular: (32) 99818-9424 E-mail: lucasemanueldeoliveira@hotmail.com

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO

1 – Qual a sua idade?

2- Qual a sua cidade de origem?

3 – Em que ano ingressou na FAEFID/UFJF? Qual período está cursando?

4 – Em que ano pretende terminar a primeira graduação? Em qual curso seria? Licenciatura ou bacharelado?

5-Já concluiu o bacharelado? Se sim, em que ano? Se não, qual a previsão?

6- Quando pretende se formar em licenciatura?

7 – A Educação Física foi sua primeira opção para cursar no ensino superior? Se não, qual era o curso pretendido?

8 – Ao escolher Educação Física, tinha preferência por alguma modalidade formativa (bacharelado, licenciatura ou ambas)? Essa preferência continua ou mudou no decorrer do curso?

BLOCO 2 – FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA DE EF

9 - Quais disciplinas compõem o currículo da licenciatura?

10 - Essas disciplinas te auxiliaram a compreender a área escolar?

11- Essas disciplinas abordaram a BNCC? Se sim, como?

12- Como a sua formação inicial em licenciatura tem abordado demandas educacionais sociais como inclusão, diversidade cultural, questões étnicas-raciais, de gênero, meio ambiente, desigualdade social entre outras?

13- Na sua percepção, a formação inicial na FAEFID/UFJF possibilita uma atuação coerente com as demandas educacionais e sociais?

14 - Quais experiências/disciplinas/projetos no curso mais influenciam a construção da sua identidade docente? Por quê?

15- O modelo ABI impactou sua escolha e percurso entre bacharelado e licenciatura? De que forma?

16 - Você considera que essa estrutura curricular como positiva ou negativa em relação à licenciatura? Por quê?

BLOCO 3- COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS

17- Você entende e conhece as concepções curriculares da Educação Física escolar? Qual concepção curricular em relação à Educação Física escolar você se identifica?

18- Em qual área do conhecimento essa concepção se insere?

19- Para você, qual o objeto de estudo da EF escolar?

20- Você concorda com a educação física inserida na área de linguagens. O que significa, para você, a Educação Física estar inserida na área de linguagens?

21- Na sua licenciatura, algumas disciplinas abordaram a questão da EF na área das linguagens? Como?

22- A sua formação inicial tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?

23- Na sua formação, te incentivaram ou incentivam você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou outras? O que você acha?

24- Participou de outros espaços de formação (PIBID, PET, grupos de pesquisa, monitoria, projetos de extensão) que abordaram a EF na área de linguagens? Se sim, quais e de que forma contribuíram ou não?

25- Para você, qual a função da Educação Física escolar?

26-Gostaria e realizar alguma observação?

ANEXO I – Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas

Transcrição Entrevista- Sujeito A- SA

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero, masculino, feminino ou ambos?
SA: masculino

L.E.: Qual que é a sua idade?
SA: Eu tenho 24. Confundo ainda.

L.E.: 3- Qual que é a sua cidade de origem?
SA: Barra Mansa, Rio de Janeiro.

L.E.: 4- Em que ano ingressou na FAEFID aqui na Faculdade de Educação Física?
SA: 2021.3, final do ano, setembro.

L.E.: Qual período você está cursando atualmente?
SA: Eu já formei, bacharel. Se fosse contar desde o início, eu estou indo para o meu décimo período.

L.E.: Décimo período, se for contar assim?
SA: É, eu formei com oito certinho, agora eu estou com dois de...

L.E.: De licenciatura?
SA: É.

L.E.: Você compreende bem, ou há diferenças entre a habilitação em bacharel e a habilitação em licenciatura?
SA: Eu acredito que sim, acredito que eu compreendo bem.

L.E.: É? Como que você compreende?
SA: Então, eu vejo que quando você forma bacharel, falando bem, de forma suja, assim. Bacharel você vai se formar para trabalhar com esporte, em geral. Academia, ser treinador de qualquer tipo de modalidade esportiva. Licenciatura você vai se formar para trabalhar no âmbito escolar, no chão da escola.

L.E.: Beleza. Quando você ingressou aqui na FAEFID, você se pensou em formar em licenciatura, bacharel ou ambos?
SA: Nos dois, ambos.

L.E.: Os dois? Desde o início?
SA: Desde o início, desde o início. Desde o início.

L.E.: A outra pergunta, nesse sentido, ao longo da sua trajetória no curso, essa sua opção, essa sua opção, mudou ou se manteve?
SA: Não, nunca, nunca. Meus pais são professores, eu sempre quis trabalhar também com escola, gosto muito. Só acho que aumentou.

L.E.: Aumentou?
SA: Acho que eu quis mais licenciatura do que bacharel.

L.E.: No decorrer do percurso? Por quê?
SA: Acho que questão financeira, de estabilidade. Até exemplo, passar no concurso, eu vou ter mais tranquilidade, mais estabilidade. E pelas vivências que eu tive, eu percebi que eu gostava mais de estar junto, tipo, no ambiente escolar mais, com as crianças, ensinar. Eu prefiro, acho mais, algo que eu conseguiria viver assim, tranquilo, para o resto da minha vida sem achar algo ruim, chato.

L.E.: Entendi, bacana, bacana. Você, né, você falou que você já é formado em bacharelado, desculpa. Quando que você se pretende formar em licenciatura?
SA: Então, estou no mestrado, né, aí fica... Eu ainda não tenho, tipo, pô, vou formar, mas minha meta é formar no começo do ano que vem, eu acho que eu consigo.

L.E.: No começo do ano que vem?
SA: É, faço o TCC período que vem junto com o estágio 1, faço o estágio 2 e acaba.

L.E.: Então, mais dois semestres, né? Beleza, e por que que você optou por se formar primeiro em bacharel?

SA: Ah, porque o currículo leva a gente, né? O meu é. Você acaba tendo, todo mundo vai fazendo matéria de bacharel, você, pô, a galera tá fazendo, vou fazer, depois eu formo em licenciatura. E eu acredito que o de bacharel também é mais chamativo.

L.E.: Por quê?
SA: Ah, eu acho que as aulas, por serem aqui na FAEFID, também, são matérias que, ó, eu gosto muito de esporte. Eu gostava de fazer as matérias que envolvem esporte e queria também fazer matéria com meus amigos. E as licenciaturas que eu fazia, eu fazia junto com meus amigos também, a gente costumava puxar junto, que eu acho que facilitou assim, eu continuar mais para o bacharel do que licenciatura no começo.

L.E.: Beleza, excelente. E aqui, quando você entrou na faculdade, a educação física foi a sua primeira opção?
SA: Foi.

L.E.: Foi?
SA: Foi.

L.E.: Aqui eu vou te apresentar a grade, né? As novas disciplinas, né? E você vai me falar das que você cursou até o momento, agora, né? Atual. Qual que você reconhece como disciplinas da licenciatura.
SA: Tá.

L.E.: Beleza? Quais que você reconhece. Você pode ir descendo.
SA: É, introdução à pesquisa. Acaba que fica para os dois. História e educação física eu acho que é relevante também saber, mas acaba que é no geral também. É, pedagogia do esporte, pelo que eu entendo da educação física, né? A escola pode estar inserida também na pedagogia do esporte. Crescimento e desenvolvimento você acaba levando também. Cultura, corpo, cultura e educação, essa eu nem lembro também que eu fiz. Primeiro período. Tecnologia, medidas. Tecnologia eu não fiz.

L.E.: Teve umas que foram mudando de nome. Essa não tinha nada a ver com reforma curricular. Por exemplo, essa eu não peguei. Eu sou do currículo antigo, mas não fiz, né? SA: Acho que mais essas mesmas. Bacharel. Não foge muito disso, não.

L.E.: Beleza, A. E aí, cara? Você acha que essas disciplinas, ou outras também, elas te auxiliaram a compreender bem a área escolar?
SA: Não.

L.E.: Não? Por que não?
SA: Ah, porque não tem um de enfoque na área escolar. Eu não sei se tinha uma aí também, outra que foi importante, foi da Rayssa, né? Jogos e Brincadeiras. Essa eu acho que foi a mais... disparada que, sim, deu para entender um pouco mais do ambiente escolar.

L.E.: Ah, tá. Beleza.
SA: Essa, de resto, acho que não.

L.E.: Você vê alguma outra também na sua cabeça que às vezes você não viu? Que não tem problema, não.
SA: O que eu lembro foi essa que marcou... É porque a da área que eu fiz foi da licenciatura mesmo. Foram só essa que me marcou mesmo, que falou, pô... Eu já estava inserido na escola, estava no PIBID, já estava... Aí, tipo, foi...

L.E.: Você acha que as outras, no geral, não te ajudam tanto, assim, a te compreender a área escolar?
SA: Não, não.

L.E.: Beleza. Alguma dessas disciplinas abordaram a base nacional comum curricular, a BNCC?
SA: Só, eu acho que só o... o da Rayssa. Jogos e brincadeiras.

L.E.: E você, como que você define a BNCC? Você tem uma definição para ela?
SA: É, eu acho que é mais pelo nome mesmo. É uma base curricular comum para todo mundo usar, sim. Acho que às vezes tem algumas nuances dela que poderiam ter ou não ter a mais,

mas... é isso. É uma base que... um professor que usar ela como referência consegue dar aula de boa, sim. Leu, usou... dá para ir tranquilo.

L.E.: Tranquilo. E você sabe identificar como que a Educação Física é abordada na BNCC?
SA: Está na área das linguagens, né? Aí, de acordo com o ano, ela coloca, tipo, o primeiro período vai ter jogos e brincadeiras, e aí, assim, vai indo.

L.E.: Beleza. Até agora, né, A? A sua formação inicial aqui, que é esse currículo que você falou. Ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social? Ou qualquer outra questão?
SA: Não.

L.E.: Não?
SA: Igual, eu fiz a matéria da Lúcia, eu esqueci de falar também, que era sobre gênero. Era uma eletiva.

L.E.: Ah, está. Matéria eletiva que você fez.
SA: Essa era sobre gênero, não tinha como não falar. Falava sobre gênero no geral, sobre racismo, tudo. Foi a única.

L.E.: Mas era eletiva, né?
SA: Eletiva.

L.E.: Não estava no seu currículo.
SA: Não estava no seu currículo.

L.E.: Tirando essa, não teve alguma outra questão que abordou essa questão
SA: Não. Não.

L.E.: Beleza. E nesse sentido, essas aulas no geral que você teve, de todo o currículo até agora, elas te incentivaram ou incentivam até hoje, né? Você a pensar criticamente sobre essas ou outras questões que envolvem o ambiente escolar. Te incentivaram ao pensamento crítico, né? Como professor de educação física.

SA: Então, sendo bem sincero, como eu tenho pais professores, eu sempre tive uma visão mais crítica. Ainda mais se o meu pai dava aula em escola particular ou em escola pública. Então, o meu ambiente, eu sempre parei para pensar sobre essas coisas. Acabou que aqui, algo que algo não mudou tanto, porque eu acho que eu já tinha um pouco essa percepção que são várias coisas que vão definir ou interferir num indivíduo ou numa aula que você vai dar. Então, eu acho que no mais é isso.

L.E.: Seus pais são professores de qual?
SA: Meu pai e minha mãe são de Geografia e História.

L.E.: Oh, faz dois? É a mesma coisa?
SA: É, mas minha mãe da sociologia e filosofia também.

L.E.: Ah, tá. Bacana. Então, por causa dos seus pais você já tinha essa visão.
SA: Sim.

L.E.: Mas a formação aqui, as disciplinas aqui, você acha que...
SA: Cara, se a pessoa não for correr atrás aqui dentro, eu acho que ela não sai muito. Igual, tem a Marta, Lúcia, tem o professor aqui. Se você chegar junto, você vai ter uma base muito interessante para aprender. Mas, de resto...

L.E.: Bacana. Então, você acha que é mais da pessoa procurar isso, porque aqui não oferece. Tranquilo. E na sua percepção, né? É a formação inicial aqui também, da FAEFID. Ela te prepara para dar com as questões sociais na escola? Que você vai encontrar enquanto futuro professor?
SA: Não.

L.E.: Não? Eu acho que nesse sentido que você falou, fica devendo?
SA: Fica. Exemplo igual, se você fizer um projeto de extensão, aí vocês vão ter a vivência. Aí vai dar para a pessoa entender a vivência ali e fazer. Mas por aula, você está numa aula, é muito difícil.

L.E.: É. Beleza. Quais disciplinas, né? Experiências, projetos, você citou o PIBID, mais te influenciam na sua construção enquanto futuro professor? Até o momento.

SA: Cara, com certeza foi o projeto de extensão de basquete. Me moldou como... me transformei por causa do projeto. E querendo, eu dava aula lá no Semente (projeto social em um bairro perto da faculdade) também, no Dom Boço, pelo projeto. Aí acabou que eu fui para o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

L.E.: Ah, tá.
SA: E eu já conheci muitas crianças lá, então eu sabia como era a estrutura, mas o PIBID também me influenciou muito a saber como montar um plano de unidade, como montar um plano de aula, então o PIBID também me influenciou muito. Acho que no mais foram esses dois.

L.E.: O projeto que você fala é o Mini, né?
SA: É o Mini.

L.E.: Ou o basquete no geral, porque tem outros.
SA: Não, no geral, mas o Mini foi mais importante para mim.

L.E.: Ah, você já estava lá no Semente pelo Mini.
SA: É. Aí eu saí, eu fiquei aqui uns dois anos aí no Semente. Lá que eu tive a maior percepção, porque é outra realidade.

L.E.: Bacana. Outra realidade. Então, o Mini ou o PIBID. Agora mudando um pouquinho de assunto, sobre modelo de entrada por área básica de ingresso, que é o modelo ABI. Você compreende o que é isso?
SA: Sim. Eu, antes de entrar, eu pesquisei saber, né? ABI, que seria, que você tem, não a liberdade, você tem a possibilidade de formar em bacharel e licenciatura. Se quiser formar só um, você pode, nos dois você pode. ABI, se não me engano, acho que no Brasil tem dois ou três só ABI, Educação Física.

L.E.: Excelente, é isso mesmo. Porque a gente tem que fazer pergunta, tem muita gente que não sabe, cara. Então, a gente pergunta para explicar ou não, né? Mas, no seu caso, é excelente, A. E você acha, SA, esse modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI, você acha que ele impactou o seu percurso entre bacharel e licenciatura?

SA: Ah, impactou, né? Porque se eu tivesse feito só um, eu ia ter que correr atrás do outro, provavelmente. E eu tenho muitos amigos, inclusive, que, igual, um amigo meu que faz a UFRJ, ele queria ter tido essa oportunidade, ele falou que ele consegue reingresso lá, só que ele falou que é, tipo, uma ou duas vagas por turno.

L.E.: Ah.
SA: Se tu não conseguir, depois você vai ter que fazer ainda de novo, vai ter que entrar. Então, acho que interferiu sim. Acaba que você fica mais relaxado também, para tipo, ah, você fica mais calmo, ah, uma hora eu vou acabar a licenciatura, por exemplo.

L.E.: Entendi, entendi. Então, interferiu nesse ponto. E você avalia essa estrutura curricular como positiva, negativa?
SA: Cara, o ABI eu acho interessante. Não vou mentir para você que eu acho interessante, pelo conforto do aluno. Só que acaba que muita gente forma, por formar, né? Ah, vou fazer licenciatura ali, por exemplo. O que eu não acho errado também, porque é um caminho que é interessante, mas eu acho que é bom, eu acho bom.

L.E.: Beleza. Agora, na visão, nós vamos para o terceiro bloco, beleza? Que é a parte final, né? Que fala sobre a compreensão da educação física na área de linguagens, beleza? É, para você, qual que é a função da educação física na escola?
SA: Então, na escola eu acredito que a educação física tem a função de apresentar para o indivíduo, não apresentar, porque ele sabe o mundo que ele está vivendo. Mas tentar ajudar o indivíduo a se entender como pessoa ali no ambiente que ele está. E o esporte pode ajudar muito nisso, no meio das práticas corporais em geral. Que aí eu acho que está na linguagem por isso, que seria uma linguagem corporal que a pessoa tem. Eu acho que a educação física tem esse papel. Claro também que tem o papel de... ao meu ver, muita gente fala que com duas aulas, três, é difícil. Mas eu acho que ele consegue fomentar o esporte também. Você introduzir o esporte na vida de uma criança, ela achar aquilo interessante e tentar levar aquilo para a vida dela. Então, eu vejo mais por esse lado. Mas o papel principal para mim é fazer o indivíduo se entender no ambiente que ele tá ali, como pessoa. A cultura dele, o que o esporte também interfere nisso, eu acho que é mais isso.

L.E.: Excelente. E você compreende, conhece as concepções curriculares da educação fisicular? Se sim, qual concepção curricular em relação à educação física escolar você se identifica?

SA: Eu conheço crítico-superador, currículo cultural, que são os mais... atualmente, são os que eu mais vejo o pessoal seguindo. Quando eu fiquei lá no PIBID, o professor que eu estava junto, ele fazia o crítico-superadora. Mas eu, estudando, acho que o currículo cultural pode caber um pouco mais. Para o que eu entendo assim como o ambiente escolar pode trabalhar.

L.E.: Por que assim?
SA: Cara, porque o crítico-superador ele leva um lado mais igual, do comunismo e tal, essas coisas. Não que eu seja contra, eu concordo. Mas eu acho que no ambiente escolar, o currículo cultural tem a função de fazer o indivíduo mais se entender e se entregar para o mundo da forma que ele se entende, entendeu? Não, às vezes, lutar por algo que ele não vai acreditar, mas eu acho que ele entende como pessoa. Eu acho que é por causa disso.

L.E.: Entendi, beleza. Em qual área do conhecimento essa concepção, no caso, você citou o currículo cultural, se insere? Que ela se insere, a área do conhecimento. Qual a área que ela se insere? Para você. No geral?
SA: É, no geral?

L.E.: Educação física, cultural. Em qual área que ela está inserida?
AS: Ah, tipo, seria de linguagens? Isso que você está perguntando?

L.E.: Isso, é. Não sei se você entendeu a pergunta, mas eu não sei.
SA: Pô, essa pergunta aí...

L.E.: Não, mas é isso mesmo. Desculpa, mas é porque acho que você não está entendendo a pergunta. Em qual área que o currículo cultural insere a educação física?
SA: Ah, tá, que seria da linguagem. Entendi você, se eu tivesse... como se fosse algo mais específico, mas era isso.

L.E.: Eu vi que você entendeu, por isso que eu reformulei.
SA: Seria da linguagem também.

L.E.: Isso, eu vi que você entendeu, por isso que eu reformulei. É... E agora, a sua compreensão, está? Interna, bem sincera. Como que você compreende a educação física na área de linguagens?

SA: Cara, sendo bem sincero, eu tenho um pouco de... Eu tinha, ainda tenho, um pouco de dificuldade de compreendê-la na área da linguagem. Ainda mais que a primeira vez que eu ouvi, eu falei, pô, educação física na área da linguagem, por que? Mas depois, lendo, estudando, tendo as aulas um pouco, eu entendo que seria isso um pouco da cultura corporal. Linguagem corporal. Que é o indivíduo que ele... a linguagem que ele tem no ambiente que ele vive. Exemplo, a linguagem corporal ali no Dom Bosco, ele é de uma forma, e lá no centro é de outra forma. Então, eu acho que ele se insere na área de linguagem por causa disso. Porque cada linguagem é diferente. Por isso que o todo tem que estar na linguagem para você entender o particular da linguagem que você tá inserindo. Eu acho que é isso. É o que eu entendo dele estar na área da linguagem.

L.E.: Muito bom. Ótimo. É... E durante esse percurso da sua formação inicial, né? A educação física escolar tem sido abordada na área de linguagens? Nas disciplinas que você cursou aqui? Nos projetos que você participou?
SA: Cara, eu vou ser bem sincero. Eu lembro de ser muito pouco falado.

L.E.: Nas disciplinas em geral?
SA: Pouco falado. Até na área da licenciatura mesmo. É o que eles não batem tanto... Não falam muito, não.

L.E.: Não?
SA: Não.

L.E.: Alguma disciplina ou professor ou professora tentou explicar isso?
SA: A Marta. A Marta sempre falava disso. A Lúcia também. E a Rayssa. Foram as três que falaram abertamente. Mostraram a BNCC para a gente. Falaram o porquê de cada uma.

L.E.: Mas lá na educação, não tive. Ninguém citou isso, não?
SA: Não me recordam, não.

L.E.: Beleza. A próxima pergunta era isso, né? Quem citou, né? Quem que foi? Quais disciplinas? Você lembra o nome das disciplinas?
SA: Então, a disciplina foi jogos e brincadeiras. Da Lúcia, eu fiz uma com ela de licenciatura, que eu não vou lembrar o nome.

L.E.: Juventude?
SA: É. Essa ela falou. E o da Marta, eu fiz no período passado, que é a infância. Aí ela falou também.

L.E.: Eu lembrei porque eu posso até mostrar o currículo aqui. Então, isso aqui não tem importância, porque é muito difícil lembrar todos os nomes das disciplinas. Já está no décimo período. Durante a sua formação inicial, as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais para você? Ou seja, atravessadas por contextos sociais, históricos e significados variados?
SA: Foi por essas mesmas professoras.

L.E.: As outras disciplinas não abordaram? Por exemplo, a disciplina de futebol. Ela abordou um contexto cultural, social? Fala por alto. Ou outras disciplinas?
SA: Todas podem falar, mas falam bem por alto. Tipo assim, é aquelas coisas óbvias: ahh, pessoa é de tal lugar, mas, tipo assim, é algo bem superficial.

L.E.: Superficial. Beleza. Você citou que você participou do Mini e do PIBID, né? Esses outros espaços de formação, além do currículo formal, eles abordaram educação física na área de linguagens?
SA: PIBID, sim. O Mini é mais iniciação esportiva. Acaba que não leva para esse lado, mas o PIBID, sim.

L.E.: PIBID, sim? O PIBID abordou de uma forma específica?
SA: Não, quando a gente tinha as reuniões, aí falava, se alguém tinha uma dúvida, eu perguntava. Era mais igual... era uma conversa que a gente tinha, não era específico, mas era uma conversa boa. Eu acho que era até mais fácil de entendimento.

L.E.: Você acha que essa experiência no PIBID ajudou a compreender um pouco mais?
SA: Ajudou, com certeza. Eu saí de lá com outra perspectiva.

L.E.: De quando você entrou e saiu?
SA: Com certeza.

L.E.: Sobre educação física no geral ou sobre educação física na área de linguagens?
SA: Na área de linguagens, principalmente. No geral, acho que eu já pensava um pouco, mas na área de linguagens... e eu não tinha tanto entendimento sobre os currículos também. Era algo falado, mas... e, na época, eu fiz a matéria da área junto, que me ajudou muito. Aí eu acabei com... tive um entendimento melhor sobre...

L.E.: Bacana, bacana. Esses...você já citou, não é? Como foi importante para você, o Mini e também o PIBID, né? Eles estão contribuindo com a sua identidade como futuro professor.
SA: Com certeza.

L.E.: De alguma forma, né? Agora, para a gente finalizar, você gostaria de realizar alguma observação, retornar alguma pergunta, responder uma coisa que você acha que ficou fora?
SA: Não.

L.E.: Falar um pouco sobre, sei lá, o PIBID e o Mini, alguma coisa?
SA: Eu acho que, igual, o... O PIBID, eu acho até meio engraçado, porque ele está aqui, né? A gente... É para licenciatura, mas ele está aqui na FAEFID, que é a licenciatura que ninguém fala, praticamente, né? É a Marta e a Lúcia só.

L.E.: Você diz de um espaço, da licenciatura aqui, né?
SA: Eu acho que é engraçado, então. Porque, quando junto ali é legal. O pessoal fala sobre...muda um pouco o foco aqui, né? O pessoal não conversa disso.

L.E.: E aí, o PIBID, você acha que é um espaço para se conversar sobre isso?
SA: É, eu acho que é importante. É importante. Então, eu acho que poderia ser até... tem mais aqui na FAEFID. Tipo, um espaço de... que o pessoal saiba que chega, vai falar sobre. E tem muita gente que tem essas dúvidas, que a gente estava conversando aqui. Muita gente, nessa vez, responde essas perguntas, que está quase formando em licenciatura.

L.E.: Você falou uma coisa nisso, agora que você falou, agora que eu retornei. Você falou sobre... Você acha que o currículo que direciona para o bacharel, por causa que as disciplinas são aqui, da FACED (Faculdade de Educação da UFJF) lá, você acha que essa questão de localização atrapalha?
SA: Com certeza.

L.E. : As disciplinas serem em outra faculdade.
SA: Sim, sim. Mesmo sendo perto, né? Bem perto, mas... por exemplo, eu tenho uma aula que acaba duas horas, eu tenho uma que começa lá duas. Aí, eu posso pegar uma outra que começa aqui duas. Aí, pelo conforto eu fazendo tudo aqui na FAEFID, entendeu?

L.E.: A questão do espaço faz diferença.
SA: É, e é pouco falado no começo, eu acho, licenciatura. Porque, primeiro, o período é obrigatório as matérias, eles te dão. Nenhuma é de licenciatura.
L.E.: Nenhuma?

SA: Não.
L.E.: Mas, eles abordam tema escola, ou...?

SA: Cara, então, o meu primeiro período já faz um tempo. Tem a matéria da Marta no primeiro período que ela fala, mas tem tanto tempo que eu não... mas, eu tenho quase certeza que ela fala sobre.
L.E.: Beleza. Então, então precisa mais de alguma observação?

SA: Não.
L.E.: Está ótimo, vou encerrar aqui, como é que foi? Tranquilo. Vou pausar aqui.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito B- SB

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero? Masculino, feminino ou outro?
SB: Masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SB: Vinte e três anos.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SB: Santos Dumont, Minas Gerais.

L.E.: Em que ano que você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física da UFETF e qual semestre?
SB: 2021.3

L.E.: Qual o período que você está cursando atualmente?
SB: Décimo período, último período de licenciatura.

L.E.: Beleza. Você compreende as diferenças entre a habilitação em bacharelado e a habilitação em licenciatura?
SB: Sim.

L.E.: Quais? As diferenças?
SB: O bacharelado é mais voltado para a área esportivista, além de questões de lazer, esporte, basquete, vôlei, futebol, qualquer coisa de recreação que tem a ver com lazer. E a licenciatura é totalmente voltada para a área escolar.

L.E.: Beleza. Ao ingressar aqui na FAEFID, você se pensa em formar licenciatura, bacharelado ou ambos?
SB: Ambos. Ambos.

L.E.: E ao longo do curso, a sua preferência pela modalidade de ambos no caso, se manteve ou mudou alguma coisa no curso?
SB: Quando eu entrei, eu só pensava em trabalhar em escola. Depois que eu entrei na faculdade, que eu fui admirando mais um pouco o bacharelado, já gostava de musculação, aí eu vi que dava para trabalhar com os dois. E atualmente eu quero trabalhar com os dois.

L.E.: Entendi. Então no início você tinha a ideia de escola?
SB: Escola. Totalmente. Eu nunca pensei, por exemplo, na hora de escolher um PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto) no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A minha ideia era ser professor de educação física e ponto.

L.E.: Entendi. Você tinha essa vontade por quê?

SB: Porque eu sempre fiz curso técnico. Eu entrei em curso técnico de IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), eu fiz mecânica e eu queria ser engenheiro mecânico. Tanto que eu passei para engenharia mecânica, só que eu falei, ah, não é isso que eu quero com a minha vida. Eu já tinha conversado com os professores meus, eles falam que eu era a cara de educação física, do jeito de professor. E eu aceitei, falei, é, eu vou fazer o que meu coração quer e eu resolvi trocar para educação física.

L.E.: Então a sua primeira opção foi engenharia mecânica?
SB: Foi.

L.E.: Depois você mudou por causa dessa reflexão?
SB: É, eu cheguei lá e era uma coisa assim, eu gostava da profissão, não gostei da faculdade.

L.E.: Aí você chegou a fazer a faculdade?
SB: Cheguei e pandemia, né?

L.E.: Ah, tá. Você fez quantos semestres?
SB: Um, né? Aí eu vi que não ia dar certo, falei, ah, eu não quero isso para mim não. Aí eu falei, vou para educação física, o meu coração mandou e eu fui. Tipo, a minha engenharia, assim, eu fui meio por pressão da minha cabeça, sabe?

L.E.: Ah, entendi. Depois você...
SB: É.
L.E.: Entendi. Você já é formado em bacharelado? Qual o ano que você formou e qual o semestre?

SB: Formei em 2025.2.

L.E.: Por que você optou por se formar primeiro em bacharel?
SB: Eu acho que a graduação aqui na educação física, ela meio que te... Não vou falar obriga, né? Mas ela meio que te joga para se formar em bacharelado primeiro. A questão de matéria, da grade, estágio, eu acho que fica meio que te entregue para você fazer bacharelado primeiro. E eu aceitei fazer... Eu podia ter escolhido licenciatura primeiro, mas escolhi porque... até pela facilidade que eu estou agora, que eu consigo trabalhar. E a licenciatura, por exemplo, eu

consigo pegar matéria... Se eu não pegar de manhã, eu consigo de tarde e de noite. Então eu consigo mesclar o horário. Bacharelado é um horário fixo e uma turma só, então...

L.E.: Entendi.
SB: Eu comecei a me [inaudível]. Por exemplo, se eu pego na escola, eu pego na escola todo dia de manhã. Aí eu tenho que terminar o bacharelado na aula de manhã, eu não consigo terminar.

L.E.: Entendi. O bacharel te oferece mais flexibilidade para você...
SB: Mais flexibilidade para eu terminar o estudo, para eu fazer a licenciatura. Se eu fizesse a licenciatura, eu não ia ter flexibilidade para terminar o bacharelado.

L.E.: Entendi. Então você apontou dois motivos. Você falou que o curso meio que te direciona... E devido a flexibilidade do bacharel, facilita formar a licenciatura depois. E a flexibilidade das aulas de licenciatura também. Porque tem mais opções.
SB: Mais turmas, né? De horário.

L.E.: De turma?
SB: Isso. Tem mais turmas e mais horários.

L.E.: Mais dias, né?
SB: Aham.
L.E.: Entendi. A pergunta que você respondeu, que a educação física foi a sua primeira opção, engraçado, você já falou. Agora nós vamos para o segundo bloco, que fala sobre formação inicial e licenciatura de Educação Física. E agora é o momento que eu deixo você consultar a grade, que é rapidamente, porque eu entendo que passou muita matéria já, das disciplinas que você cursou até agora, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? Porque tem uma grade, na verdade, histórica, que você pode dizer sempre, se tiver algum que você acha que compõe o currículo da licenciatura, você pode ficar à vontade de falar.
SB: Essa pedagogia do esporte eu não fiz. Porque é do currículo novo, mas acredito eu que entra nos dois, né? É claro que é do bacharelado em si, mas eu acho que fosse... Assim, é uma matéria que eu acho que está para englobar os dois, sabe?

L.E.: Entendi. Em ambas as formações.

SB: Isso. Igual a introdução em educação física, eu também acho que vale para as duas. Por exemplo, se tivesse só a licenciatura ia ter, se tivesse só o bacharelado ia ter. Saberes tradicionais da licenciatura. Expressão, ritmo corporal, eu acho que teria nos dois cursos. Não sei se fala certo.

L.E.: É, duas habitações.
SB: Eu acho que... dimensões éticas e filosóficas, com certeza, também iam ter nas duas. Crescimento e desenvolvimento, eu acho que é do bacharelado. Mas eu acho que também pode entrar como da licenciatura. Seriam ambos os dois. corpo, cultura e educação física da licenciatura. Pesquisa quantitativa, acho que da licenciatura também, para ajudar na questão do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Práticas pedagógicas da licenciatura. Atividades curriculares de extensão, não sei, porque é da grade nova. Então, é uma coisa que eu não sei o que é. Se é do projeto de extensão, sei lá. Pesquisa qualitativa, ambos. Aprendizagem motora, eu acredito que seja do bacharelado, mas eu acho que também entra nessa questão da licenciatura. São os dois. Educação física adaptada é licenciatura. Todas as ginásticas englobam tanto o bacharelado quanto a licenciatura. Sociologia do esporte também entra na licenciatura. Acredito que psicologia do esporte, pelo menos quando eu fiz a minha grade, era eletiva. Então, meio que não contava com o obrigatório, mas eu acho que seria legal, para o lado da licenciatura, não consegui fazer. Mas eu acho que seria legal. Educação física, saúde e envelhecimento deve ser da licenciatura, não conversei. Introdução à saúde coletiva deve ser bacharelado. Socorro de urgência não fiz, mas deve ser ambos.

L.E.: É aquela do salvamento? É, mudou.
SB: Tem em água e em terra. Eu só fiz em água.

L.E.: É, água e terra?
SB: É, hoje em dia eu faço nos dois. Quando eu fiz era só salvamento aquático.

L.E.: Eu também.
SB: Socorro de urgência na educação física, maneiro. Deve ser licenciatura, na área da minha grade. Natação deve ser só bacharelado. Futebol, acredito que pode ser os dois. Atletismo, os dois. Estudo do lazer, os dois, porque eu acho que é uma pauta muito pouco falada na licenciatura do lazer. Eu acho que pode ser uma coisa que pode englobar. Atletismo, os dois. Dança, os dois. Educação física para grupos especiais, licenciatura. Análise de jogo,

modalidades esportivas coletivas. Ambos. Futsal, ambos. Também não fiz, mas tem um monte que eu não fiz.

L.E.: É essa é eletiva, né, futsal?
SB: Não, nem sabia que tinha. Deve ser da grade nova. Atletismo, os dois, ambos. As ginásticas, como eu disse, ambos. Estudos olímpicos, ambos. Esportes não convencionais. Eu acho que entra mais na licenciatura do que do bacharelado, porque o bacharelado normalmente fica mais nas convencionais. Voleibol, handebol, ambos. Políticas públicas. Aqui está diferente, né? mas tem do esporte a lazer, esse aqui eu não fiz. Mas tem políticas públicas da licenciatura. Estou até cursando, estou fazendo agora, estou fazendo políticas públicas, livras e processo de aprendizagem, nas últimas matérias. Todas as licenciaturas. Basquetebol, ambos. Artes marciais, ambos. Avaliação motora em pessoas com deficiência. Eu acho que poderia ser ambos também, acho que corrobora para os dois. Estágio, cultura e lazer. Acredito que licenciatura. É isso, né?

L.E.: Está, ótimo. Obrigado pelas... Ficar perguntando a pessoa só o que ela lembra...
SB: É legal que eu consigo compreender talvez o que seja, né?

L.E.: E as disciplinas que você fez? O que você acha que compõe a licenciatura? Você acha que elas te auxiliaram a compreender a escola?
SB: Acho que sim. Mas eu acho que o que mais me ajudou a compreender a escola foi fazer... Claro que as matérias me ajudaram bastante. Principalmente saberes me ajudou muito. Eu estou gostando de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Eu acho muito legal LIBRAS. Estou cursando atualmente. Estou gostando muito de LIBRAS. É uma matéria que te prende muito, é uma linguagem visual, né? Então você tem que prestar atenção a todo momento. É... deixa eu pensar... Estado, sociedade e educação era uma matéria que eu não tinha nem ideia do que seria, eu acho que me ajudou muito a entender a questão, fora escolar também, como políticas públicas, eu acho que eu vou aprender também essa questão fora da educação física um pouco. Eu acho que ter essas matérias lá na educação ajuda eu a ter a vivência das outras partes da escola, sabe? Porque aqui a gente fica muito preso na questão da educação física e compreende essa educação física. Mas a escola é um todo e eu tenho que ter ela como um todo, né? Eu fazer a matéria com outros estudantes de outros cursos ajudou muito. Mas eu acho que o que me ajudou mais foi o treinamento profissional e o PIBID.

L.E.: Treinamento profissional?
SB: No João XXIII.

L.E.: Você foi quanto tempo no treinamento?
SB: Um ano.

L.E.: O PIBID está...
SB: Um ano e quatro meses. Mais ou menos.

L.E.: E aí elas te ajudaram por causa dessa vivência, né?
SB: Vivência? Sim, com certeza. Porque às vezes você tem só a teoria, mas você não tem a prática ali dentro. Você tem que ter os dois ali.

L.E.: Entendi. É muito bom. E aqui, essas disciplinas que você fez até agora, né? Elas abordaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nessas disciplinas de licenciatura?
SB: Ah, mas... falar BNCC para seguir as questões...
L.E.: É bom te apresentar a base, mostrar as disciplinas que você fez no geral. Aí é do currículo inteiro, né?
SB: Assim, eles falaram, comentaram, mas não foi um tema muito trabalhado.

Não, nem um pouco. Assim, de comentar, não foi um negócio, por exemplo, ah, eu quero que vocês peguem para ler a BNT, eu quero que vocês façam um trabalho sobre. Não teve.

L.E.: Nem aqui, nem lá na FACED?
SB: Por enquanto, não.

L.E.: E você, qual é a sua definição sobre a BNCC? Como é que você define ela?
SB: Então, eu acho que é um parâmetro legal para a gente ter uma... Como é que eu vou falar assim? Para a gente seguir uma norma, porque nem todos os profissionais levam a educação física muito a sério, tem o famoso rola-bola. Então, eu acho que é uma coisa que ajuda para todo mundo ter, assim, mais ou menos o mesmo ensino e aprendizagem. Por exemplo, eu nunca aprendi ginástica, circo, fui aprender na faculdade. Nunca aprendi nada disso, porque nenhum professor meu o seguia, né? Eu acho legal para ter uma média, assim, para todo mundo conhecer

tudo de questão de cultura, de lazer, de esporte, o que for, mas eu acho também que eu tenho meus ideais, eu acho que teria que seguir 100%.

L.E.: Entendi. E você sabe me dizer como que a educação física é abordada nesse documento, na BNCC?
SB: Não.

L.E.: Beleza. Só a formação inicial, né? Todo esse percurso formativo, essas disciplinas aqui, a FACED, seus estágios, tudo que perpassa esse período inicial que vocês se preparam para ser professor. Ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SB: Sim, isso é o que mais vem sendo falado. Questão de gênero, falam muito. Questão de cultura, falam muito. Qual que foi a outra pergunta?

L.E.: De raça, de inclusão, desigualdade social?
SB: É, inclusão, raça, diferença social, é o que mais bate na tecla.

L.E.: Você acha que fala bastante?
SB: Falou até bastante nas aulas que eu já tive antes. Teve uma aula que eu achei legal, que levou um pessoal de um programa, não lembro o que era o programa, mas mostraram a realidade do bairro do Esplanada. Aí eu gostei, achei bem legal. Na licenciatura eu atendi isso.

L.E.: Quantos disciplina que foi?
SB: Foi o Estado de Sociedade e Educação. Achei bem legal. E para a gente entender que, mesmo em Juiz de Fora que talvez você está num bairro no nível maior e a pessoa não entende que, sei lá, a dez quilômetros de distância a pessoa tem outra realidade. Então eu achei bacana trazer essa vivência e eu acho que todos os professores batem muito nessa tecla. Na licenciatura.

L.E.: Os daqui também?
SB: Daqui também.

L.E.: As aulas que você teve durante esse percurso também, tanto aqui quanto lá, você acha que elas te incentivaram, te incentivam a você pensar criticamente sobre essas questões ou qualquer outra questão?

SB: É, eu acho que todos te levam mais numa abordagem crítica aqui. Todos os professores não. Mas eu acho que tem mais essa questão da abordagem crítica, sim.

L.E.: Mas são alguns professores? Como é que você conta isso?
SB: Então, alguns professores, a maioria lá da educação eu acho que tem mais esse pegado da crítica, do marxista, né. Mas aqui na educação física eu vejo de uma forma diferente. Não muito na pegada crítica, não.

L.E.: Como é que é mais na educação?
SB: Aqui é mais na abordagem cultural, explicando. Não tem nada mais vazio querendo que o indivíduo seja crítico, né, trazendo algumas coisas para a gente fazer uma crítica. Lá na pedagogia, lá todo momento tem algum texto, alguma coisa que eles passam para a gente ver se a gente tem uma crítica sobre o texto e a gente debate em sala de aula. Aqui não teve muito isso.

L.E.: Beleza. E na sua percepção, a formação inicial aqui na FAEFID, ela te prepara pra lidar com essas questões sociais em escolas?
SB: Eu acho que depende da pessoa. Eu acho que se você fizer a matéria por fazer, que muita gente consegue fazer, a pessoa não vai estar preparada. Mas se a pessoa vir e prestar atenção na aula, ler o texto que os professores passam, que a maioria não lê, participar corretamente dos estágios, fazer algum treinamento, alguma bolsa, eu acho que vai preparar melhor. Então eu acho que vai de pessoa para a pessoa, além do currículo.

L.E.: De como que ela aproveita isso para se apropriar.
SB: Sim, uma pessoa pode aproveitar melhor e outra nem tanto.

L.E.: Você acha que se você for um aluno dedicado, que se aproveita e participa da aula, ele consegue estar preparado para lidar com essas questões?
SB: Sim, perfeitamente.

L.E.: Beleza. Quais disciplinas ou experiências ou projetos no curso mais influenciam a sua construção da sua identidade docente? Por que?

SB: Então, eu estou numa balança que eu fiquei com a cabeça até confusa. Eu fiquei um ano no estágio de treinamento profissional e fiquei na questão da abordagem crítica. Crítica-superadora. E eu fiquei um ano na questão da cultural. Então, eu tenho... Eu falo que eu fico na balança porque eu gosto dos dois, mas eu não tenho nada definido ainda. Eu acho que eu ainda estou estudando muito para tentar entender qual vai ser minha concepção de educação física. Acho que...

L.E.: No caso, então, é o seguinte. O projeto ou disciplina ou experiência que tá diferenciando. Não há concepção. Tem algum que está diferenciando? Igual você citou já o PIBID e o treinamento.
SB: É, o treinamento profissional e o PIBID foi o que me influenciou mais. Até agora, hein? Porque eu tive tanto a prática e tive a parte teórica que foi me passando. Não fui só julgado, né? Fui aprendendo a parte teórica com reuniões, aula etc.

L.E.: Então, você acha que essas duas experiências...
SB: Foi o que mais me influenciou.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI? Como é a sua compreensão sobre?
SB: Então, pelo que entendi... Pelo que entendi, né? Posso ter entendido errado. Mas o ABI é a parte do momento que você entra bacharelado e licenciatura junto, como se fosse um ciclo básico, pelo que entendi, que são matérias que podem ser cursadas conjuntas, igual eu falei, ginásticas e esportes. Mas vai ter um momento ali que você vai ter que escolher o que vai ser o bacharelado e a licenciatura que você quer cursar. Aí você vai fazer mais matérias específicas. Tanto que, tipo, tem gente que acha que vai fazer ABI o tempo inteiro, mas você tem que fazer estágios distintos, né? TCC distintos.

L.E.: Beleza mesmo. Estou perguntando porque tem muita gente que não sabe. Eu tenho que perguntar isso e falar para as pessoas. E de que forma que você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura? Você acha que impacta de alguma forma? Ela estar junto de bacharelado, essa possibilidade de tronco comum depois se formarem ambas?
SB: Eu acho, eu acho que no começo do ABI, essa questão das matérias ser conjuntas, eu acho que pode atrapalhar um pouco, porque te leva muito para o esporte. Por exemplo, no ciclo básico, o primeiro e o segundo período você ainda faz muita matéria teórica. Você tem que

fazer anatomia e tal, tem que fazer tudo. Mas na hora que você chega ali, na hora de escolher, um período antes, você faz mais matéria de bacharelado do que de licenciatura, eu acho. Então, eu acho que te leva a escolher o bacharelado.

L.E.: Nesse tronco comum?
SB: No que eu fiz. Agora, no currículo novo, eu não tenho compreensão.

L.E.: Então, você acaba que tem uma predominância?
SB: Tem predominância de bacharelado. Com certeza.

L.E.: Então, isso impacta na licenciatura?
SB: Sim, na escolha.

L.E.: Mas, de forma geral, você avalia isso como positivo, negativo, o ABI?
SB: Eu acho positivo, porque eu acho que vai... não sei, mas eu não sei como é que funciona essa questão das matérias. Eu acho que vai ajudar no processo da faculdade ser um pouco mais curta, porque não faz sentido você fazer, por exemplo, rende bola no bacharelado e rende bola na licenciatura. Então, eu acho que faz ali o ciclo básico junto e depois separa. Eu acho que vai muito da cabeça de cada um, da ideia de cada um. Eu não acho que a faculdade vai mudar totalmente a cabeça. Se a pessoa entrar achando que vai ser professor de educação física, ela vai fazer licenciatura. Mas, se ela entrar com a cabeça que vai fazer só bacharelado, eu acho que ela pode fazer licenciatura.

L.E.: Beleza. SB, agora nós vamos para o terceiro e último bloco, que é a compreensão da educação física na área de linguagens. Para você, SB, qual é a função da educação física na escola?
SB: Na escola? A educação física é um aprendizado, é uma linguagem corporal que aprende muito a questão da cultura, o ambiente que você está inserido. Mesmo a gente trazendo esportes, danças, brincadeiras, eu acho muito legal essa questão da educação física. Ela sempre tenta trazer essa valorização da cultura, de onde o aluno está inserido, para ele entender qual é a sua situação na sua vida. Não para ele ser totalmente crítico, mas para ele entender onde ele está inserido, se ele acha que isso é legal, se ele acha que está faltando alguma coisa, se ele acha que alguma coisa podia melhorar. A questão também, muita gente foca muito nessa questão da aprendizagem motora, coordenação na educação física, mas eu não acho que seja a principal

coisa, porque isso pode ser trabalhado fora da escola. Mas também o conhecimento em geral sobre o seu corpo também é muito importante, entender o que o seu corpo pode fazer em determinadas brincadeiras, danças, ginásticas, esportes. Talvez a pessoa pode aprender de uma forma diferente que ela não consegue aprender dentro da sala, mas a gente pode trazer de uma forma, por exemplo, uma aula interligada de matemática, história, geografia, que dá perfeitamente para a gente ensinar na educação física também, um trabalho conjunto.

L.E.: Beleza. Ótimo. Agora a gente retoma aquela parte das concepções curriculares. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, qual concepção curricular em relação à educação física escolar você se identifica?
SB: Então, eu não tenho ainda uma identificação fixa, porque como eu disse antes, eu fiquei um ano com uma base da abordagem crítico-superadora e fiquei um ano na base cultural. Fiquei muito em cima do balanço, então é uma questão que eu tenho que estudar ainda, que eu tenho que ler os livros para eu ter uma compreensão do que eu quero propor para os meus alunos. Mas eu acho todas as opções válidas e não sei se eu vou ter ainda, se vai demorar agora, se vai demorar um tempo para eu ter uma concepção fixa.

L.E.: Beleza. E você compreende outras concepções?
SB: Então, conheço a desenvolvimentista e conheço a emancipadora. Agora, no momento que eu consigo falar. Conheço outras que eu aprendi em infância, aprendi em saberes, mas não é algumas que eu consigo ver muito a proposta de alguns professores, as mais faladas.

L.E.: Beleza. Das duas que você falou aí, da crítica e da cultural, você saberia descrevê-las?
SB: Então, ao mesmo tempo que eu acho que elas são parecidas, elas não são. É alguma coisa que pode ser igual, a outra muda um pouco e é diferente. A abordagem crítica, ela quer que o indivíduo seja um ser crítico, que entenda onde ele está inserido, para ele ter uma crítica. Eu posso ser uma pessoa melhor? Eu posso ter inserido no ambiente melhor? Ele quer todo momento que ele seja um indivíduo crítico, para ver se isso está correto ou não. E também tem diferença nas questões das aulas, mas algumas coisas são bem parecidas. A parte da cultural é mais a questão da valorização cultural do indivíduo, não tem muito essa questão da obrigação da, por exemplo, da avaliação. Eu acho que na abordagem crítica- superadora erro é mais, dá para ver isso mais pertinente, essa questão da avaliação do aluno. Acho que da cultural é uma coisa mais ampla, você vai olhando durante as aulas, a evolução dele, a participação dele. E uma coisa que eu acho engraçado, que eu acho muito parecida, é a questão da introdução. Eu

esqueci o nome agora, não sei por que, mas esqueci. Mas para você começar a aula, todos os dois você vai entender qual é o contexto do aluno. Você quer entender o contexto do aluno, o que ele já entende sobre o assunto para você levar para a aula. E na cultural tem uma coisa legal que você, esqueci o nome agora, você tenta, não sei se é mapeamento de fato, mas pode ser, por exemplo, ter uma aula de circo, você vai pegar um artista circense e vai levar para a escola para ele dar essa aula. Na abordagem crítica já é uma coisa totalmente diferente.

L.E.: É, no mais o que eu lembro é ótimo. Valeu, já é muito bom. E dessas concepções, você sabe qual área do conhecimento elas se inserem?
SB: Como assim?

L.E.: Em qual área que elas estão colocadas na educação física escolar. Por exemplo, a gente pega a concepção desenvolvimentista, ela já está inserida na área da psicologia e da biologia. Entendeu? Se você pega a saúde renovada, está na área da biologia. Você poderia dizer qual a área que está o currículo crítico e o cultural nesse setor?
SB: É, eu acho que é na área da linguagem. Eu acho que não entendi muito da pergunta, mas eu acho que...

L.E.: Aqui eu não posso falar, mas era nesse sentido mesmo. Essa pergunta gera pessoal que fica na dúvida, mas é normal. Mas é isso, porque uma está na área da linguagem, outra está na área da biologia, outra está nas áreas... Normalmente, na verdade, é mais ou menos as duas. Mas a pessoa pode citar, por exemplo, a área da linguagem como a área de humanas. Para você, qual é o objeto de estudo da educação física escolar?
SB: Hoje, a educação física?

L.E.: Qual é o objeto de estudo?
SB: Você fala... Hoje, o tema de pesquisa do pessoal da...

L.E.: É, tema da educação física escolar. Deve se pesquisar para que se desenvolva essa área escolar.
SB: Eu acho que o que é muito pesquisado é a questão, ultimamente, de gênero, questão de raça, e questão de inclusão. Eu acho que já é uma coisa que, atualmente, é mais pesquisado. Eu acho que, há um tempo atrás, era mais na questão desenvolvimentista e da valorização do

esporte, mas acho que a tendência a crescer é nesse sentido das abordagens críticas, cultural, da área da linguagem. Eu acho que vai ser nesse sentido.

L.E.: Beleza. Você concorda com a educação física na área das linguagens?
SB: Concordo.

L.E.: Como você compreende a Educação Física estar inserida na área de linguagens?
SB: Então, eu acho que até pouco tempo a educação física não era considerada área de linguagens. Depois ela foi considerada na área de linguagens, mas como eu disse, é uma coisa que você aprende como se fosse uma linguagem corporal. Porque às vezes a pessoa acha que a área da linguagem é só leitura, mas a gente também tem isso na educação física, mas às vezes acha que é só português, matemática essas coisas, mas a educação física é muito além. Compreende questão do corpo, da cultura, então para mim não faz muito sentido estar em outra área.

L.E.: No percurso da sua licenciatura, a Educação Física escolar tem sido abordada na área de linguagens?
SB: Sim. Na maioria das aulas, sim. É todas.

L.E.: : Todas as aulas? Todas eu falo assim, tronco comum também.
SB: É, a maioria, com certeza.

L.E.: Sabe me dizer qual ou quais disciplinas abordaram a educação física na área de linguagens?
SB: Saberes, infância... como é que chama a aula da Lúcia?

L.E.: Juventude.
SB: Juventude. Estado, sociedade e educação.

L.E.: Essa disciplina aborda?
SB: Aborda muito pouco. Assim, foi uma aula, porque ela separou um dia para falar dessa questão da separação, porque lá (FACED) não fala tanto da educação física, porque os professores são formados em outras áreas, a maioria. Mas assim, foi em saberes e infância,

porque o restante, para outros cursos, então acho que não foca tanto em educação física...e juventude.

L.E.: E as outras disciplinas daqui, que estão aqui na FAEFID, os esportes, as ginásticas...?
SB: Não. Eles focam, é muito mais esportivista. Eu vejo até... assim, eu posso estar errado, mas eu vejo pouca comunicação por exemplo dos professores da área educacional. Daqui, por exemplo, Michel, Marta, a Rayssa e a Lúcia...é, não vejo culpa de ninguém, mas vejo pouco conversado entre eles e o pessoal, por exemplo, do GAC (Departamento de Ginástica) e do DEP (Departamento de Desportos), eu acho que não tem essa ligação, por exemplo, eu acho que poderia juntar aula, sei lá, de futebol e pega um professor da área pedagógica e vai falar assim: "ah, a gente pode trabalhar assim na escola". Eu nunca tive uma aula assim. Eu me recordo que, por exemplo, essa aula aqui você pode dar aula no JF vôlei e essa aula aqui você pode dar essa aula na educação física.

L.E.: Entendi. Você acha que falta essa articulação entre a área escolar com a área do bacharel.
SB: Sim, eu acho que podia ter essa articulação. Até também na parte teórica, porque às vezes eles cobram muito conhecimento nosso, mas não cobra a forma que a gente pode ensinar, entendeu?

L.E.: : Entendi. Então essas fragmentações em uma parte que foca mais e outra menos.
SB: Eu acho que por, eu não vou falar ego, mas acho que uma coisa que não depende só do currículo, uma coisa que dá para fazer fora do papel. Para o professor convidar um ao outro, não precisa ser a todo momento, mas eu acho que algum momento da matéria, sabe.

L.E.: Mas você acha que essa fragmentação, eles não se articulam, por algum motivo especial?
SB: Então, eu estou por fora, né. Não sei, mas acredito que não, acredito na questão que cada um tem sua matéria para cuidar, cada um tem sua rotina, cada um passou em um concurso diferente de matéria e acho que isso era... sei lá, na hora de se sentar para organizar uma grade que talvez poderia ser falado isso. Porque eu acho que eu vejo muito pouco da abordagem da licenciatura nos períodos iniciais. Por exemplo eu não aprendi atletismo adaptado, por exemplo, na realidade de uma matéria. Vôlei eu aprendi, o Lúcio ensinou a gente a fazer, com sacola, ensinou a gente muitas coisas. Agora handebol, basquete, eu não aprendi de uma forma que eu poderia dar na escola.

L.E.: E eles abordaram a educação física na área de linguagens ou não?
SB: Não.

L.E.: Só as (disciplinas) que você citou mesmo?
PB: É.

L.E.: Beleza. É... durante a sua formação inicial, as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessadas por contextos sociais e históricos e significados variados? Nas práticas no geral, todas as disciplinas.
SB: Não, a grande maioria, não. Eu fui aprender isso no PIBID e no treinamento profissional. A maioria não aborda isso não. Eu acho que tem matérias em si que eu acho mais relevante a gente falar da cultura, né. Porque tem algumas coisas que não veio do Brasil, eu acho que não é uma coisa de ser tão abordada assim, eu acho que falta um pouco disso. Acho que podia ser mais abordado.

L.E.: Beleza. Você participou de outros espaços de formação (PIBID, PET, grupos de pesquisa, monitoria, projetos de extensão) que abordaram a EF na área de linguagens?
SB: Eu participei do PIBID e do treinamento profissional.

L.E.: Ambos abordaram a educação física na área de linguagens?
SB: Sim.

L.E.: teve uma diferença de como foram essas abordagens, em um e outro?
SB: Então, treinamento profissional eu era como se fosse estagiário de um professor só. Então meio que eu aprendi as ideias e concepções dele. O PIBID eu acho que é uma coisa mais abrangente, acho que não é uma coisa fixa só com um professor. Claro que tinha orientação de um professor fixo, mas como tinha mais estagiários, reuniões, então acabava que eu aprendia mais coisa. Alguns outros textos, então não era coisa mais fixa assim.

L.E.: Compartilhava mais.
SB: É, mais as ideias, lá (treinamento profissional) eu era tipo aluno dele e entendia as ideias dele e era isso. As ideias compartilhadas era eu e ele e as concepções dele e o que eu estava entendendo. Não sobre outras coisas da educação física.

L.E.: Essas experiências, esses espaços, contribuíram para sua formação enquanto futuro docente?
SB: Sim, com certeza. É porque eu comecei o treinamento profissional bem antes de começar as aulas de começar a licenciatura. Eu fiz, comecei antes de fazer a licenciatura, então acho que me ajudou até para as matérias de licenciatura em si.

L.E.: Você acha que sem essas experiências, se não tivesse passado nem pelo PIBID e nem pelo treinamento profissional, você acha que estaria preparado para dar aula em escola?
SB: Não.

L.E.: Por quê? Você acha que o currículo comum, sem essas experiências, ele não te prepara ou não é suficiente?
SB: Não, não prepara. Você pode ter o fundamente teórico, igual eu falei, você pode saber muito porque você correu atrás ou você pode saber o básico. Então eu acho que questão de preparar não prepara ninguém se a pessoa quiser, ela tem que correr atrás.

L.E.: Gostaria e realizar alguma observação?
SB: Não.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito C- SC

L.E.: Primeiro bloco de identificação. Como que você se identifica em relação ao seu gênero? Masculino, feminino ou outros?
SC: Masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SC: 23.

L.E.: Qual a sua cidade de origem?
SC: Bicas (MG).

L.E.: Em que ano você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física?

SC: 2021.1

L.E.: 21.1? beleza. Qual o período que você está cursando atualmente? Mais ou menos.
SC: Acho que o décimo primeiro.

L.E.: Décimo primeiro?
SC: Décimo primeiro, é.

L.E.: Você compreende a ou as diferenças ou diferenças entre a habilitação em bacharelado e a habilitação em licenciatura?
SC: Sim.

L.E.: Quais?
SC: No bacharelado seria quando o profissional se forma para trabalhar em áreas esportivas, voltadas mais para a saúde e a licenciatura seria para trabalhar como docente em escola.

L.E.: Ao ingressar aqui na FAEFID, você pensava em se formar em licenciatura, bacharelado ou ambas?
SC: Ambas, mas primeiro bacharelado.

L.E.: Depois isso mudou?
SC: Mudou.

L.E.: Ao longo do curso da Educação Física, sua preferência se manteve ou mudou? Por quê?
SC: A partir do sexto período, quinto período, não lembro exato, mas mais para o meio do curso, eu quis ir para a área da licenciatura porque eu comecei a ter contato com a escola através do PIBID e pela estabilidade talvez ali que a licenciatura dá para trabalhar. Não só por conta disso, mas acho que o principal, porque no bacharelado eu era muito da área do futebol e durante os estágios eu via, às vezes, segunda-feira de tarde, debaixo do sol quente e quem auxiliava nem ligava porque você estava passando ali o calor, queimando o corpo. E essa área do bacharelado eu acho ela muito concorrida, não concorrida, mas ela é muito corrida, você tem que trabalhar em três lugares para ter uma vida digna, entre aspas, e eu acho que a licenciatura dá uma estabilidade maior e ao longo do tempo, através das metodologias ou talvez teorias do conhecimento que eu fui tendo na licenciatura e eu fui conhecendo essa parte mais social e

política também da educação, que eu não tive conhecimento disso durante a minha formação como na educação básica. Aí eu fui conhecendo, eu não sabia exatamente o que era o comunismo, o socialismo o próprio capitalismo eu não sabia exatamente o que era, e aí eu fui tendo contato com isso durante e eu acho que me despertou o interesse de se tornar professor para fazer com que os alunos que eu vou ter contato durante a minha carreira consigam entender isso melhor também e crescer de uma forma diferente do que eu cresci, eu cresci de uma forma mais crítica igual a gente fala na educação física.

L.E.: Você já é formado em bacharelado?
SC: Já.

L.E.: Qual o ano que você formou?
SC: 2025, ponto um.

L.E.: Ponto um? E quando que você se pretende formar em licenciatura?
SC: 26... é porque o calendário está errado, seria 26 pontos...

L.E.: dois?
SC: é, ponto dois agora é ponto um no próximo, ponto dois.

L.E.: Por que você optou por se formar em bacharel primeiro?
SC: Eu acho que eu não tive escolha eu acho que é o que a gente sempre fala, o currículo me levou para o bacharel porque às vezes se lá no início eu tivesse contato com a licenciatura conseguisse entender, tipo a carreira é porque muitas das pessoas falaram não forma a primeira licenciatura porque você não vai ter onde trabalhar, mas se eu tivesse tido contato com a licenciatura lá atrás, tudo certinho eu acho que eu optaria pela licenciatura e o bacharel por conta como o currículo ele é distribuído a gente primeiro faz bacharel nitidamente, tem umas matérias de licenciatura que são nos mesmos horários que a disciplina de bacharelado que a gente acaba dando preferência porque a maioria dos nossos colegas fazem bacharelado também por conta dessa falta de conhecimento eu acho que é por conta da estrutura do currículo que agora vai mudar.

L.E.: Você acha que nesse início desse percurso, desse currículo que você está cursando tem poucas disciplinas da licenciatura? é equilibrado ou não?

SC: Não, tem bem pouca disciplina tem bem pouca disciplina a gente começa a perceber que tem disciplina mesmo quando eles dão a grade curricular eu acho que é a partir do 4º período, 5º período mas é bem escondido tem uma disciplina que nem tem, que a gente tem que ir na coordenação e falar, algum amigo meu que já formou me falou que tem essa disciplina a gente tem que fazer, aí eles falam a verdade tem que colocar na grade mas não é igualitário não o bacharel tem muito mais disciplina.

L.E.: Educação física foi sua primeira opção a ingressar aqui no ensino superior?
SC: Sim.

L.E.: Beleza, agora nós vamos para o 2º bloco chama formação e licenciatura. Das disciplinas que você cursou até o momento você sabe reconhecer quais compõem o currículo da licenciatura e aí eu posso até abrir aqui o histórico pode ser que tenha alguma disciplina que seja diferente ou não esse histórico que é do currículo antigo de 2013, só que ele também mudou durante o tempo. Você pode dar uma corrida se não lembrar de todas se você achar alguma que compõe o currículo da licenciatura...
SC: Eu vou lembrar. Saberes... saberes da educação física escolar, políticas públicas, escola, educação física, educação física escola e infância, educação inclusiva, educação física inclusiva no caso, estado, sociedade e educação, prática escolar, o estágio supervisionado 1 e o 2. Essas reflexões eu não fiz, mas seria igual questões filosóficas?

L.E.: reflexões eu acho que é junto com o do estágio.
SC: Verdade, o Ricardo (professor que leciona na faculdade de educação da UFJF) falou isso que é completa carga e questões filosóficas acho que é essas.

L.E.: Você fez alguma eletiva assim?
SC: Não, nunca fiz eletiva de licenciatura.

L.E.: Beleza. As disciplinas por exemplo iniciação em atletismo, anatomia, história da educação física prática de expressão rítmica iniciação em natação outros desportos no geral você classifica como sendo da licenciatura? do bacharel?
SC: Eu acho que é mais bacharel, mas algumas disciplinas eu talvez destacaria que falam sobre a licenciatura também igual ginástica rítmica que eu falo sobre como trabalhar na escola é até meio que fala mais do bacharel, mas é fala bastante parte comparado as outras disciplinas sobre

a licenciatura. E... vôlei também iniciação ao vôlei e a prática, é porque o professor no caso o Lúcio (professor que leciona na FAEFID/UFJF) ele fala ele eu acho que foi o único professor que realmente na minha vivência ele demonstrou para a gente como fazer na escola, mas é aquilo também uma educação física que não especificamente é como a gente conhece, que é mais crítica e tal, mais crítica. Pode ser que ele ensinou de uma forma mais técnica, mais voltado para a técnica, não de uma forma mais sobre reflexiva sobre a cultura corporal que a gente fala hoje em dia, mas ele é uma ele foi um dos únicos professores que abordou a escola faz assim faz tal jeito.

L.E.: Agora as disciplinas que você citou como sendo cuido de licenciatura você acha que elas auxiliaram e auxiliam a compreender bem a área escolar?
SC: Algumas, não destacaria todas não. Eu acho que políticas públicas sim, mas não especificamente a prática eu acho que ela traz muito a questão da reflexão sobre como a escola é um talvez um instrumento, vou falar instrumento, mas não é, eu esqueci o nome. Aparelho, aparelho de estado como ela é uma forma de às vezes não é estrutura, moldar os alunos pra se encaixarem no capitalismo eu acho que foi o que mais me ajudou políticas públicas foi isso. Metodologia foi uma disciplina que me falou muito sobre a crítica superadora, então acho que poderia ser melhor. Saberes escolar é uma disciplina eu não lembro muita coisa, mas eu lembro que falam muito sobre a escola. Estado, sociedade e educação mais ou menos, eu acho que é isso, o que eu destacaria mais seria políticas públicas que faz refletir mais sobre a função da escola.

L.E.: E as e as disciplinas que ficam mais, que acontecem mais aqui na FAEFID, que elas estão localizadas aqui?
SC: Ah, sim. A disciplina da Marta (professora que leciona na FAEFID/UFJF), aí eu não lembro o nome escola, sociedade infância, não lembro o nome se eu ver eu vou lembrar. Ela é uma disciplina que ela talvez ensinou mais a gente sobre as metodologias de ensino da educação física e a própria metodologia do Marcos (professor que leciona na faculdade de educação da UFJF) aí ela falava sobre como trabalhar na educação infantil os tipos de metodologia de abordagens que existe, ela levou a gente na escola para conhecer também, é isso que eu disse dela talvez ela é a disciplina que mais realmente mostrou a gente a como realmente a escola talvez funcione ali, porque a gente visitou escolas, eu acho que foram até duas escolas, uma creche no caso que era mais voltada para a educação infantil e uma escola aqui dentro da UF. E a outra é educação física inclusiva que é aqui na FAEFID também que eu achei ela legal

porque a gente não tem educação física adaptada, ai é meio que uma segunda, a gente fala que é uma segunda parte de adaptada e foi uma disciplina legal, mas é aquilo também ela ensina como fazer as atividades adaptadas não para todas as deficiências, mas para mais deficiências físicas que falam, as vezes para cadeirante para aluno que tem dificuldade, às vezes tem algum membro superior é mais nesse caso não aborda todas as deficiências.

L.E.: Beleza e essas disciplinas geral do currículo inteiro, que você vivenciou até agora as abordaram a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC?
SC: BNCC todas não. A Marta abordou, que é da escola, eu não vou lembrar o nome.

L.E.: Infância?
SC: infância, juventude, alguma coisa assim.

L.E.: juventude é da Lúcia, é
SC: Da Marta, eu esqueci o nome.
L.E.: acho que é escola, infância educação física, não sei.
SC: Eu não lembro a da Marta (Educação Física, Escola e Infância) aborda a BNCC, a do Michel (professor que leciona na faculdade de educação da UFJF) também, que é saberes, políticas públicas fala sobre ela só comenta, mas não tem nenhuma aula específica sobre BNCC acho que só e é algo que eu sinto até falta, porque até hoje não sei se é obrigatório ou não a BNCC eu acho que não é ela não é obrigatória.

L.E.: Como você define a BNCC, suas palavras?
SC: Se eu fosse definir, seria um não é receita, tem como eu uso uma palavra mais bonita, é uma... como é que fala? é como se fosse um currículo para os professores seguirem, é um currículo formativo que o professor tem que seguir para... educar os alunos talvez, é um passo a passo do que passar para os alunos de acordo com a disciplina. Por exemplo, o terceiro ano vai aprender jogos e brincadeiras o quarto ano já aprende outra coisa acho que seria um passo a passo para o professor.

L.E.: E você saberia dizer como que a educação física é abordada na BNCC? em qual área? como que ela é abordada no geral? qual foi a sua compreensão sobre isso?

SC: Eu entendo que ela é abordada na área das linguagens o objeto de estudo seria a cultura corporal e só, acho que só e que ela é dividida em determinados conteúdos que eu não tenho conhecimento de quais seriam e porque eles estão em determinada série na série escolar.

L.E.: A sua formação inicial até agora ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SC: Tem, disciplina da Lúcia (Educação Física, Escola e Juventude) falam muito sobre isso a da Marta (Educação Física, Escola e Infância) também, eu lembro que a Marta até sempre passa uma imagem lá que é da favela e de um condomínio um do lado do outro e pede para a gente falar sobre. Políticas públicas, principalmente, e falam muito sobre que é o que até me fez refletir mais sobre isso e o restante também, mas o que me vem na mente é isso acho que é uma coisa que está até muito bem já estruturada todos os professores sempre têm uma pauta sobre isso, às vezes em todas as aulas ou em determinadas aulas.

L.E.: Mas no geral também? em outras disciplinas que compõem o tronco comum por exemplo?
SC: É, mas o tronco comum, os esportes não, aí não.

L.E.: Você está falando só das disciplinas que você citou?
SC: Só das que eu citei.

L.E.: Só do geral?
SC: Do geral acho que não, mas bem no início da faculdade, corporeidade fale sobre do que eu lembro, talvez eu possa estar esquecendo de alguma, não lembro das esportivas no caso, falar sobre.

L.E.: Você acha que colocando todos os que você fez até agora, você saberia me dizer se é uma quantidade se é pouco, médio ou muito que você aborda esse assunto no geral.
SC: Não só nas disciplinas sociais? eu acho que seria pouco porque a maioria a meu ver é de bacharel, é a minoria de licenciatura então como licenciatura que mais fala sobre eu acho que seria pouco.

L.E.: Beleza. É as suas aulas durante esse percurso formativo e todas as suas aulas que acompanham o currículo de licenciatura, também as disciplinas do tronco comum entendendo

que elas também fazem parte disso, elas te incentivaram ou incentivam você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou qualquer outra questão você acha?
SC: Sim, sim, mas é aquilo, é no geral ou?

L.E.: é no geral tronco comum mais disciplina da licenciatura, vamos dizer assim.
SC: É porque eu acho que vai ter mais disciplina da licenciatura vamos supor, tem nove da licenciatura e sei lá, seis do tronco comum então licenciatura é maioria eu diria que sim, entendeu? mas pegar, vamos supor, tirou a licenciatura pegar só tronco comum eu acho que não eu acho que elas vão falar mais sobre educação física e como a gente tem que abordar ou tratar não o cliente ali, mas o aluno, as etapas de desenvolvimento é mais voltada para o biológico do que para essa questão social.

L.E.: Entendi. E se for pegar só as disciplinas que têm na FAEFID, todas, do tronco comum o que você acha? Que tem essa abordagem social que auxilia, incentiva a pensar criticamente sobre as questões sociais, você acha que faltam?
SC: Faltam.

L.E.: Na sua percepção, a formação em licenciatura aqui na FAEFID, ela está te preparando para lidar com essas questões sociais na escola?
SC: Não.

L.E.: Você acha que você teria subsídios para chegar na escola, por exemplo, lidar com uma situação de racismo ou de homofobia ou você se depara com condições de desigualdades sociais tão grandes que você teria que agir pedagogicamente para intervir nisso, você acha que você teria esse conhecimento essa estrutura?
SC: Então, eu acho que por conta do PIBID e por conta, às vezes, dos projetos de extensão que a gente tem a prática ali que a gente, às vezes até uma ação que a gente vai fazer, a gente compartilha com outra pessoa que está junto, a gente fala vi aquilo ali, vou, falo, aí o amigo fala não, vai lá e intervém. Eu acho que por conta disso sim, mas se for falar sobre disciplinas por exemplo, a gestão do esporte, vai me ensinar a fazer isso? não, voleibol teve um caso de racismo, não. Talvez psicologia do esporte, mas é uma disciplina eletiva, né? mas as disciplinas em si, não, às vezes a prática que a gente tem do dia a dia com os projetos de extensão, sim.

L.E.: Tem alguma outra disciplina eletiva que você sabe? que você acha que é boa de te dar essa estrutura.
SC: Que eu fiz? Não. Talvez a de treinador do Diego (professor que leciona na FAEFID), mas não especificamente na escola, mas eu geralmente eu transfiro muito às vezes a abordagem de um treino com a abordagem eu sei que é diferente, mas algumas estratégias, eu acho que talvez a de treinador formação de treinador.

L.E.: Beleza, beleza. Vamos para a próxima, perdi... quais experiências ou disciplinas ou projetos no curso mais influenciam a sua construção da sua identidade de docente até agora? sua identidade como futuro professor e por quê?
SC: PIBID porque eu acho que foi aqui que eu aprendi tudo sobre a licenciatura, eu aprendi principalmente que eu acho muito importante a questão da base, base teórica da metodologia que a gente vai usar. Tipo de qual fonte a gente está bebendo, de como abordar essas questões que você falou antes, social racial que acontece na escola, eu acho que o PIBID me ensinou o que é a licenciatura como que eu faço para trabalhar, quais são as vezes os benefícios que vai dar também para o financeiro que é importante, eu acho que o PIBID especificamente assim, eu acho que próprias práticas escolares elas ajudam a gente a influenciar a escola, mas não é tanto.

L.E.: Você acha que o PIBID amplia essa visão da escola aqui na sua formação inicial?
SC: É, é. Através do PIBID que eu tive conhecimento da escola, da educação física escolar.

L.E.: Você faz parte de mais projetos, né?
SC: Faço, hoje em dia eu faço parte do projeto de futebol, eu já fiz parte do mini basquete e fiz estágio, aí eu não conto que eu fiz parte, do ginástica também.

L.E.: Você compreende o que é um modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI?
SC: o que é um modelo? Não compreendo, mas eu posso tentar falar. Pode?

L.E.: Pode tentar falar, porque depois eu também posso explicar.
SC: O modelo de ingresso é quando a gente vamos supor, vou entrar na faculdade aí eu tenho direito a fazer as duas disciplinas, eu associaria a isso, tipo, eu posso fazer bacharel e licenciatura.

L.E.: É basicamente isso, você entra por uma vaga, você fez o ENEM ou o PISM que entrou, você cursa um tronco comum depois você pode se especializar em bacharel, licenciatura ou em ambos. É um modelo único para você se formar em duas especializações, duas habilitações, entendeu? porque geralmente você tem que ter que fazer para bacharel, depois fazer um outro concurso para uma outra entrada, para fazer licenciatura, é isso mesmo, é bem isso esse tronco comum que você se especializa, é como funciona aqui, beleza. Você acha que... como que você avalia essa estrutura curricular em relação a licenciatura aqui na FAEFID? Esse modelo que tem um tronco comum e depois você pode se especializar em um ou outro?
SC: Eu acho que é muito ruim, tipo se eu voltasse lá atrás hoje e falasse para minha pessoa lá atrás: " você no futuro vai querer fazer licenciatura", eu ia falar não, não sei nem o que é isso, por conta da estrutura do currículo que não mostra para gente que a licenciatura é boa, que é importante, ainda mais visto hoje pensando na questão de trabalho a defasagem que tem de professor de educação física ainda mais quando a gente vai graduar, que tem às vezes gradua 40 de bacharel, 2 de licenciatura. Acaba que a gente observa que é uma área que tem pouca gente e às vezes a gente formando licenciatura a gente pode ter mais ingressos no mercado, mas eu avaliaria como muito ruim a nossa entrada na licenciatura pelo tronco comum, pelo currículo da faculdade.

L.E.: Tranquilo, agora nós vamos para o terceiro último bloco, compreensão da educação física na linguagem, isso para você qual é a função da educação física na escola?
SC: Na escola? agora eu vou falar bonito [risos]... é socializar o conhecimento que no nosso caso seria a cultura corporal para os alunos, socializar o conhecimento que foi historicamente produzido, no nosso caso seria as práticas corporais, e abordar elas de forma não só biológica, mas também de forma crítica nos alunos para que eles consigam compreender que tudo aquilo que eles fazem hoje, qualquer prática que eles fazem hoje, ela não é algo natural é sempre produzido e eles sempre tem o interesse de valor. E aí dentro da perspectiva que eu estou mais inclinado, que seria a crítica superadora, pedagogia histórico crítica, eu acho que é fazer com que os alunos tenham esse conhecimento crítico e consigam transformar essa realidade que eles vivem.

L.E.: Muito bom, depois da entrevista eu elogio [risos]. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? se sim, qual concepção em relação à educação física escolar você se identifica?

SC: Seria a crítica-superadora, pedagogia histórico-crítica na perspectiva crítica-superadora. As outras eu conheço eu conheço já algumas coisas, mas que eu não sei tanto é a cultural a abordagem sistêmica, mas essas agora eu só conheço por nome, abordagem sistêmica humanista, não sei, interacionista, alguma coisa eu destacaria essa, sistêmica, desenvolvimentista, a crítica-superadora é a cultural, o restante eu não vou lembrar muito bem.

L.E.: Para você, a crítica superadora que você citou, qual área do conhecimento ela se ensina?
SC: Como assim, área do conhecimento?

L.E.: Por exemplo, desenvolvimentista se insere na biologia e na psicologia a saúde renovada na biologia.
SC: Eu acho que na área social, razão social que os autores falam.

L.E.: Na área social, beleza. E para você, qual é o objeto de estudo da educação física escolar?
SC: Cultura corporal.

L.E.: Por quê?
SC: Nossa, nunca sabia responder o porquê. Por que seria cultura corporal? porque eu acho que ela é uma coisa, não só um nicho, né por exemplo, ela não é só desporto, ela não é só fundamento, ela é uma, não sei se é uma prática, mas ela é um a cultura corporal ela vai significar na minha visão, práticas corporais que englobam todas aquelas atividades humanas, né, que a gente produziu ao longo do tempo e eu acho que é mais importante a gente saber sobre todas do que, por exemplo, se ela fosse desportiva a gente teria que saber só sobre desporto, e eu acho que na sociedade que a gente vive hoje, é importante saber em geral, não só algo específico não sei se seria isso.

L.E.: Você concorda com a educação física na área de linguagens?
SC: Concordo, mas surgiu ali um artigo que eu fiquei em dúvida, se ela realmente tem que estar na área das linguagens, ou se tem que criar uma área específica para a educação física eu não sei falar sobre, mas o conhecimento que eu tenho hoje, sim concordo.

L.E.: Você sabe o nome do artigo?
SC: Sei, a Marta que me mandou o artigo fala até sobre a sobre essa mais sobre a área das artes e outras disciplinas que falam que não tem que estar na área das linguagens.

L.E.: Como que você compreende a educação física inserindo na área de linguagens?
SC: Na área das linguagens, eu acho que ela está na área das linguagens por conta da prática corporal ser uma forma não só de movimento por exemplo, quando a gente vai passar futebol, o futebol não é só jogar, ele também transmite significados, valores, diversas coisas que isso eu acho que está junto na questão da linguagem que talvez o significado seja essa expressão de valores que determinada prática possui, aí eu acho que a educação física seria isso por conta da cultura corporal são práticas corporais que tem significados e valores que se encaixam na área das linguagens.

L.E.: No seu percurso da sua formação inicial licenciatura, geral também, tronco comum e disciplinas de licenciatura a educação física tem sido abordada na área das linguagens?
SC: Tronco comum, não. É... licenciatura, sim. Tronco comum eu diria que não, porque a gente não aprende. Igual eu falei do futebol, aprendi futebol bacharel, não aprendi licenciatura.

L.E.: Entendi. Quais disciplinas abordou ou abordaram a educação física na área de linguagem você poderia me dizer?
SC: Eu acho que todas da licenciatura e só.

L.E.: Do tronco comum, teve algumas disciplinas esportivas que abordou a educação física?
SC: Não, não. Talvez introdução à educação física lá atrás, mas aí eu nem prestei atenção porque eu talvez nem sabia.

L.E.: Durante sua formação inicial as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais? ou seja, atravessados por conteúdos sociais, históricos e significados variados?
SC: Não, não. Eu talvez falaria técnica seria uma coisa, acho que seria técnica, algumas falam por exemplo, futebol surgiu no campo não sei o que, mas não falam muito da razão social que tem aquilo ali. Ainda mais esses esportes, futebol, tem muita razão social ali a gente não aprendeu nada é mais técnico mesmo e a história do jogo como ele desenvolveu tecnicamente e tática.

L.E.: Você citou alguns outros projetos que você participou e participa, algum desses outros espaços, PIBID, PET, grupos de pesquisa, monitoria, projetos de extensão, abordou a educação física na área de linguagens?

SC: Não. Só o PIBID. PIBID sim e o restante não.

L.E.: E o PIBID abordou isso de uma forma específica ou não? Saberia me dizer como foi essa abordagem dentro do PIBID?
SC: Como assim abordou de uma forma específica?

L.E.: Por exemplo, ele abordou a área de linguagens em uma perspectiva curricular específica?
SC: Não, não. Sempre vai muito dos supervisores. Por exemplo, eu tive já tive contato com a crítica-superadora, que eu estou mais inclinado agora, e as minhas duas experiências eu tive com o currículo cultural. Foi com a Lays e Vitória (professores supervisores do PIBID). Foi o currículo cultural.

L.E.: Então não tem uma abordagem fixa, né.
SC: São várias abordagens.

L.E.: Você falou sobre isso, mas gostaria de escutar um pouco mais. 25.2. E de que forma o PIBID contribui para sua identidade enquanto futuro docente?
SC: Eu acho que contribui de uma forma que me incentiva a ser mais curioso. Eu me considero um cara até chato, porque eu fico muito curioso. Como tudo é novo, a gente não tem contato na faculdade com isso. A crítico-superado é uma coisa, por que ela é crítico-superadora? Ah, ela vai beber nas fontes de Marx, o que ele falava? por que que muitas pessoas ainda o cita. Eu acho que contribui para eu ser muito curioso sobre a prática do professor, sobre a estrutura teórica que ele vai utilizar. E também para compartilhar, às vezes eu gosto de conversar com os meninos que são do PIBID também sobre: “po, o que a gente pode fazer na escola, como que a gente faz? “. E tentar e na maioria das vezes vai dar errado. E a gente repensar e fazer de novo. Eu acho que contribui de uma forma que eu chamaria até a minha segunda faculdade assim, onde eu realmente estou me formando para ser professor.

L.E.: Gostaria e realizar alguma observação?
SC: Não, acho que não.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito D- SD

L.E.: Como você se identifica em relação do seu gênero masculino, feminino ou outro?
SD: Masculino.

L.E.: Qual a sua idade?
SD: 30.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SD: Angra dos Reis, Rio de Janeiro.

L.E.: Em que ano ingressou na Faculdade de Educação Física aqui da UFJF
SD: Segundo semestre de 2017.

L.E.: Qual período está cursando atualmente de licenciatura?
SD: No penúltimo período de licenciatura.

L.E.: Penúltimo? Mas tem algum número assim? Décimo, décimo.
SD: Rapaz, eu acho que devo estar no décimo terceiro, décimo segundo, por aí [risos]. Se somando bacharel em licenciatura, deve estar por aí.

L.E.: Você compreende a ou as diferenças ou diferenças entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SD: Sim.

L.E.: Qual que é a sua compreensão sobre isso?
SD: Basicamente, a minha compreensão é... o licenciado é habilitado para trabalhar com educação. Seja ela em todos os níveis, pré-escolar, infantil, ensino médio ou ensino superior. E o bacharelado é habilitado para a parte voltada à saúde, treinamento físico, desportos.

L.E.: Beleza. Ao ingressar aqui na FAEFID, você pensava formar em bacharelado, licenciatura ou ambos?
SD: Inicialmente em bacharelado. Aí, no decorrer do curso, eu optei também por fazer a licenciatura.

L.E.: E aí a outra pergunta é nesse sentido também. É... ao longo do curso de educação física aqui na FAEFID, sua preferência pela modalidade formativa, se manteve ou mudou no decorrer do curso? Você disse que mudou, né?

SD: Ampliou, ela ampliou. Eu formei o primeiro no bacharelado e estou terminando a licenciatura agora.

L.E.: E por que que ampliou?
SD: Mais por opções de mercado, por conta de uma certa estabilidade que a carreira acadêmica tem, que para o professor, dependendo de um concurso, é um pouco mais estável. A renda é um pouco melhor, dependendo da cidade do estado que for trabalhar.

L.E.: Beleza, perfeito. Você já é formado em bacharelado?
SD: Sim.

L.E.: Em qual ano que você se formou?
SD: Primeiro semestre de 2025.

L.E.: E você se pretende formar em licenciatura?
SD: No final do ano, segundo semestre de 2026.

L.E.: Segundo de 2026. Por que você optou de formar em bacharel primeiro?
SD: Por conta de concurso que eu pretendia fazer, só que ele exigia o bacharelado. Só que como me atrasou e teve greve no meio do caminho e atrasou a minha formação, aí acabou que eu estourei o teto limite da idade do concurso e aí eu já estava fazendo bacharel, só terminei ele e estou fazendo licenciatura agora.

L.E.: A educação física foi sua primeira opção para ingressar no ensino superior?
SD: Não.

L.E.: : Qual curso foi pretendido?
SD: Minha primeira opção, cara. Eu tive algumas primeiras opções antes da educação física [risos]. Eu ingressei em 2017. Em 2014, eu terminei o ensino médio em 2011. Fiz concursos militares até 2013. Tive um problema de joelho, parei. Aí em 2014, 2015 eu passei para tecnólogo de gestão ambiental, só que deu um problema na faculdade, não prosseguiu a documentação aí depois eu passei para engenharia metalúrgica aí só que aí não, não foi viável porque era em outra cidade e tal eu não ia conseguir me manter durante o curso. E quando eu

me inscrevi para educação física eu fiz educação física e engenharia elétrica, se eu não estou enganado, na época. Aí consegui passar para educação física e eu vim para educação física.

L.E.: Agora, hoje, D, nós vamos começar o bloco 2 que fala sobre formação inicial em licenciatura de educação física. Das disciplinas que você cursou até o momento. Todas elas, tanto aqui na FAEFID quanto na FACED, no curso de licenciatura. É... você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E aí, D, aqui nesse momento a gente permite olhar uma matriz curricular do curso antigo, né? Pode ser que alguma outra disciplina seja com o nome diferente do que você cursou, porque a gente entende que também é difícil de decorar essas coisas. Você pode dar uma passada de olho aqui assim, se você puder identificar qual que você acha que compõe o currículo da licenciatura, e aí é todas as disciplinas que você fez até o momento.

SD: Daqui para mim, na licenciatura, eu lembro bastante da prática 1de atletismo, que o Cuco, na época, sempre frisava a questão de... era muito voltado para o desporto, mas ele dava algumas questões de trabalhar o atletismo dentro de sala de aula, como montar uma aula, um plano de aula e tal. É tanto ela, tanto como os outros esportes, como voleibol, iniciação ao voleibol, iniciação ao handebol, iniciação ao basquete. Todas foram, vamos dizer assim, 80% da carga horária voltada para o bacharelado, mas tinha os seus momentos ali que o professor fazia uma montagem de plano de aula, exigiam uma montagem de um plano de aula para um determinado grupo que poderia ser facilmente adaptado para uma aula em ensino fundamental, ensino médio, por exemplo, que eu acho que sem o conhecimento dessa disciplina, não teria como fazer. Além dessas disciplinas, acredito que a introdução à educação física é o básico do curso, então, independente para o bacharelado, para a licenciatura, é prático de fazer. Expressão rítmica corporal, eu acho muito viável também na licenciatura, porque... você trabalhar principalmente no pré e no ensino infantil ali, eu acho que é uma área que você pode ajudar o desenvolvimento motor das crianças, então é uma disciplina importante a ser trabalhada. Vamos lá. Fundamentos da ginástica segue o mesmo padrão das outras disciplinas de desporto que eu falei. Ética é o básico do da função [risos]. Vamos lá, cinesiologia, já não vejo tanta importância para licenciatura, pesquisa em educação física é importante para, principalmente para a área acadêmica e tal do profissional. Fisiologia do exercício já não é tão importante. É iniciação à dança segue o mesmo princípio do voleibol, handebol, basquete. Estatística seria importante para, por exemplo, fazer uma análise de um de um mestrado para um seguir uma profissão acadêmica, né? É... educação física adaptada inclusiva. Eu vejo também como importante para licenciatura, haja vista a quantidade de de pessoas portadores de deficiência, pessoas com

deficiência que existem hoje no ambiente escolar, então é importante você saber numa aula de educação física como montar uma aula e como dar uma aula para esse público, vamos lá. Educação física na saúde, mais para o bacharelado. Futebol e artes e lutas marciais seguem o mesmo das outras. Aprendizagem motora muito importante para a parte de licenciatura, para você entender como funciona a questão da aprendizagem, a questão do sensório-motor, das fases de aprendizado da criança. Eu acho isso muito importante para a licenciatura, principalmente, é uma das questões que mais caem em concurso público de licenciatura, cai muito essas questões. Recreação em jogos. Lazer, eu vejo bastante na licenciatura, principalmente nos anos iniciais do fundamental, no pré. Acho bastante viável. Educação física inclusiva já falei, educação física, escola, infância, muito importante. Política, gestão pública escolar, estado, sociedade, educação. As práticas escolares, as 3, né? Os estágios supervisionados. E a metodologia de ensino, escola, educação física e Juventude e as questões filosóficas. Acredito que neste currículo sejam todas.

L.E.: Está bom, é... E essas disciplinas, todas essas que você citou, você acha que elas te auxiliaram ou auxiliam a compreender a área escolar?
SD: De modo superficial. Eu acredito assim que é... alguma ou outra disciplina eu ainda não cursei. Outras eu estou cursando, é, mas a maioria eu já cursei. Eu digo porque, então, por exemplo, para você entrar na instituição de ensino, você precisa saber o básico, que é uma montagem de plano de aula, como funciona a BNCC, como funciona o PNE, projeto político pedagógico da escola. Eu acho que algumas dessas disciplinas, ela passa por isso, mas de uma forma muito superficial. Vamos dizer assim, eu acredito que ela te forma para você trabalhar, eu vou te dar o básico para você conseguir chegar na escola, olhar o seu público, olhar o que você tem de aluno ou fazer, por exemplo, alguma aula de brincadeira, alguma coisa assim, para você ter uma noção de como é o desenvolvimento motor daquelas crianças, para você conseguir, a partir da BNCC, montar um plano de ensino para você trabalhar ali naquele ano baseado na PNE e tudo. Mas eu acho que é muito superficial. Você ela, tipo assim, ela te dá um ponto inicial e o resto você se vira para achar como é que faz [risos].

L.E.: Beleza. E você citou a BNCC, essas disciplinas da licenciatura, elas abordaram a base nacional comum curricular, que é BNCC?
SD: Fala sobre, as que eu já fiz, algumas falaram sobre, mas não de trazer a BNCC, de explicar com as divisões das áreas de das áreas de atuação de cada disciplina. É isso aí não.

L.E.: E para você, né? Como que você define a BNCC? Qual sua compreensão sobre ela?
SD: Cara. Em certas partes, eu concordo e discordo dela, porque é a questão da... eu não, eu não vejo muito como se enquadraria a educação física numa área de linguagens. Eu não acho que ela se enquadraria numa área de linguagens, porque vamos dizer assim, se olhar para alguns aspectos, a gente pode equiparar com uma aula de artes para botar no mesmo grupo? Pode. Pode comparar com uma aula de música e tal? Pode. Mas é muito é muito diferente de um português e um inglês, por exemplo, que está no mesmo grupo, sabe? Eu acho que essa questão de separação das disciplinas, eu acho que não ficou assim, a meu ver, muito bem-feito, muito bem descrito, sabe?

L.E.: Beleza. E para você, o que é BNCC?
SD: Para mim, a BNCC, ela foi criada como uma forma de tentar padronizar o ensino nas escolas do Brasil. O que eu compreendo, né? Porque dentro da BNCC, por exemplo, na educação física, você tem lá estipulado para determinado seriado qual conteúdo dentro da educação física aquela turma tem que ver, como ela pode ver, como aquele conteúdo pode se encaixar naquela turma, como esporte de marca, esporte de campo e tal, lutas, práticas de aventura. E vem separado, vamos dizer assim, por categorias, vamos dizer assim, por séries, para poder tentar padronizar com que o aluno, por exemplo, que esteja no sexto ano aqui ou no sexto ano no Rio de Janeiro, veja praticamente o mesmo conteúdo com uma ou outra alteração, a depender, lógico, do ambiente escolar, da infraestrutura de escola, de material disponível e tudo.

L.E.: Beleza. Acabou que você falou sobre isso um pouco também na outra pergunta, mas como que a educação física é abordada na BNCC?
SD: Eu vejo educação física na área das linguagens. Ela é abordada na área das linguagens, só que eu não concordo muito não [risos].

L.E.: Mas era essa a dúvida mesmo. Agora, voltando sobre a formação inicial, as disciplinas que você teve até agora e as matérias, ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão? As disciplinas que você cursou abordou essas questões tanto aqui quanto lá na FACED.
SD: Você fala dentro da escola, um ambiente escolar,

L.E.: É.

SD: É... inclusão? sim. É questões de adaptação escolar? sim, mas questões de raça também. Mas gênero, gênero não me recordo. Talvez seja abordado mais na parte de políticas públicas, né? Que eu não fiz ainda.

L.E.: Questões desigualdade social?
SD: sim, sim, sim.

L.E.: Isso tanto nas disciplinas da educação quanto aqui?
SD: Mais na da educação, mais nas disciplinas da educação.

L.E.: Daqui você acha que quer que essa abordagem é menor do que lá?
SD: Não, aqui na nas disciplinas aqui da FAEFID foram abordados assim, mais outros aspectos, né? Questão de inclusão, questão de desigualdade social, questão de às vezes uma criança com que moram num local mais vulnerável que o outro e tal. Isso aí sim foi abordado, mas eu digo assim, questões mais, vamos dizer, voltadas à política, voltado a questões que necessitam, que fogem da nossa alçada, eu acho que mais nas disciplinas da FACED.

L.E.: Beleza. As aulas durante esse percurso formativo, essas disciplinas que você cursou, todas elas. Elas te incentivaram ou te incentivam você pensar criticamente sobre essas questões sociais ou qualquer outra questão? Você acha? Incentivam um pensamento crítico?
SD: Cara, acredito que sim. Assim, eu já tenho uma opinião muito formada em relação a muitas coisas. Então assim, para a igual semestre passado eu tive um embate com a professora lá na FACED lá que. Nós ficamos uma meia hora debatendo com a forma de a forma de abordagem da educação física dentro de uma sala de aula, por exemplo. Porque igual por exemplo, é... muito se estuda o os críticos, né? O ensino crítico, currículo crítico, né? Hoje em dia e eu acho assim, na educação física eu não vejo como isso se encaixa muito, sabe? Porque tanto não só assim baseado no meu pensamento, mas baseado em alguns outros relatos e fatos e tal, como, por exemplo, de uma escola de São Paulo, recentemente que um diretor assumiu a direção da escola e era uma escola com bastante índice de evasão escolar muito alto e o diretor e uma área de região muito violenta do que a escola se situou. E o diretor, ele, a partir de prática esportiva, a partir de horários integrais, a partir de incentivo, de lutas, de esportes, de tudo, foi conseguindo reverter essa situação, fazendo com que, mesmo que a escola se vivesse um ambiente violento, ela conseguisse voltar a ser uma escola. Conseguisse ter até um reconhecimento internacional sobre essa ação dele, principalmente com o esporte. Então eu acho que a prática do desporto, a

prática do esporte na escola, é você treinar um aluno às vezes para um campeonato, às vezes igual o JEMG (Jogos Escolares de Minas Gerais) que tem, o Campeonato Mineiro e tal. Eu acho isso importante, não só você falar para o aluno, falar igual um exemplo, você vai jogar o vôlei, ele vai sacar para você, a manchete se faz dessa forma. Eu não preciso, nesse momento que eu estou ensinando a ele, dele pensar criticamente do porquê é dessa forma, mas eu preciso que ele entenda e faça e execute para que ele consiga talvez obter um êxito num jogo, por exemplo. Então, assim, a educação física eu vejo muito nessa parte, não só na questão de desportos, mas às vezes, essa parte de pensar criticamente e tal é importante, mas em alguns pontos, eu acho que em outros pontos não. A gente não pode botar tudo na mesma sacola e igualar tudo, sabe?

L.E.: Beleza.
SD: Não sei se eu respondi a sua pergunta.

L.E.: Respondeu. Era isso mesmo. Na verdade, é... Se sobre as disciplinas, você acha que elas incentivam ou discutem essas questões?
SD: É, não, ela discute, discute. Mas assim, como as disciplinas da FACED são mais voltadas para todas as licenciaturas, não é específico da educação física, aí acaba que tem uma discussão ou mais ou outra por conta de outros cursos e não por conta da educação física.

L.E.: E as disciplinas que acontecem aqui?
SD: Um no outro eu acredito que sim, que faça você pensar um pouco criticamente sobre a faculdade, mas não a ensinar. Eu não vejo como ensinar isso numa escola de um currículo crítico-emancipatório. Tá ligado? Entendi.

L.E.: Entendi. Você acha que é que é difícil visualizar isso na prática?
SD: Eu acho que na prática, na minha concepção, eu acho um pouco exequível.

L.E.: Beleza. E nesse sentido também, na sua percepção, você acha que a formação inicial aqui na FAEFID, né? na licenciatura, ela te prepara para lidar com algumas questões, como tais questões sociais na escola, se isso aparecer na escola, questões que envolvam questões de gênero, de raça, desigualdade social ou a própria inclusão, ou outras?
SD: Eu Acredito sim, que essa questão é mais uma questão de respeito do que uma questão de você saber lidar. Porque, independente da forma que a pessoa é se identifique, ou independente

da forma que ela seja, negra ou parda ou branca e tal, o negócio é você a respeitar como pessoa, entendeu? E você adequar ou se necessário por conta de uma deficiência, uma atividade desportiva para aquela pessoa, fazendo uma inclusão dela na turma, não uma segregação, porque ela se identifica de tal forma ou não.

L.E.: Beleza, mas as disciplinas. Então, ou você acha que não precisa?
SD: Eu acho que não precisa, porque eu acho que isso já deve ser, tipo assim, já deve ser o mínimo de educação que a pessoa já deve ter antes de entrar no ambiente universitário, entendeu?

L.E.: Beleza. Quais experiências ou disciplinas, projetos no curso mais influencia a sua construção da sua identidade docente quando futuro professor? Teve alguma, projeto, alguma disciplina ou alguma experiência que você passou nessa formação até agora?
SD: Cara, eu faço parte até hoje do PIBEJA (Projeto de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos), que é a iniciação à docência da EJA no João XXIII. Já tem 2 anos e um mês que eu estou lá. É assim, é bastante, é um público diferenciado, diverso, com idades totalmente distintas, que eu acho que dá uma base boa para você encarar qualquer escola depois.

L.E.: Lá é educação física?
SD: Educação física.

L.E.: E lá tem alguma perspectiva, algum tipo de concepção específica de educação física ou não?
SD: Cara, a abordagem adotada pela coordenadora lá do da bolsa, é mais voltada para a cultural. Se a gente for botar assim no dentro das abordagens, eu identifico mais como uma abordagem cultural.

L.E.: Bacana, está há 2 anos e meio?
SD: 2 anos e um mês.

L.E.: É, você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI?
SD: Sim.

L.E.: Como que você compreende esse modelo?

SD: Eu entendo como sendo o básico necessário para o exercício da função, tanto para o bacharelado como para a licenciatura.

L.E.: Isso, é nesse sentido mesmo. É uma entrada única, que a gente faz esse curso, esse tronco comum, a gente forma em um ou em outro ou em ambos. Muita gente não sabe. Esse modelo, que você faz o tronco comum depois ramifica para uma modalidade ou ambas, que é o modelo por área básica de ingresso. Você acha que ele impactou o seu percurso entre o bacharel e licenciatura ali?
SD: Não, para mim não, mas eu conheço algumas pessoas que sim, mas para mim não, porque eu já entrei basicamente já pensando no bacharelado, então ele já ele já te propensa ao bacharelado, então eu já. Já fui só encaminhando.

L.E.: Por que que você acha que ele propensa ao bacharelado?

SD: Eu acho que, vamos dizer assim, pela forma que o que a grade horária é montada, eu acho que para o aluno, às vezes que ele vem, por ser um curso de período integral, eu acho que ele já tipo assim, por exemplo, a licenciatura são aulas muito espaçadas. Então, para ele poder otimizar o tempo dele na instituição, ele acaba pegando outras disciplinas que é do bacharelado para cobrir aquele buraco que fica ali entre uma disciplina da licenciatura e outra. Então eu acredito que isso seja um fator assim muito, vamos dizer assim, decisivo, entre aspas, para que acaba levando a pessoa a formar no bacharelado primeiro.

L.E.: Entendi. Beleza. É, e a pergunta que eu ia fazer, qual que é? Como que você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura estrutura ABI? O que você falou um pouco
SD: Assim, ela é bom porque você já faz algumas disciplinas comuns ali no início, mas ao mesmo tempo fica um horário de disciplinas muito isoladas, né? Você faz uma disciplina 8 horas da manhã, de 8 às 10, a outra é só 5 horas da tarde e você fica com aquele buraco ali e acaba que a pessoa que às vezes depende de um trabalho, depende de outra coisa, não consegue. Talvez assim, por pelo fato da faculdade de licenciatura, a licenciatura não ser 100% na FAEFID, talvez assim, vamos dizer, num futuro, quem sabe, às vezes possa existir um curso de licenciatura noturno, por exemplo. Eu acho que seria uma opção para otimizar o tempo da pessoa e não... e às vezes uma pessoa que depende de um trabalho e tal não atrapalhar esse serviço dela.

L.E.: E D? Qual que é a sua opinião sobre essa diferença, por exemplo, de ter disciplinas aqui no FAEFID e de ter disciplinas lá na FACED. Qual sua opinião sobre isso?
SD: Cara, por mim, eu acho que seria tudo aqui. Eu não vejo... Por mais que lá seja uma faculdade de educação, aqui eu também vejo como uma faculdade de educação, entendeu? Independente de faculdade, lá o título é faculdade de educação e tal. Mas aqui você também forma educadores. Então, vamos dizer assim, 90% do curso de educação física da licenciatura é da FAEFID. Então eu não vejo sentido você deslocar esses 10% para a FACED, entende? Tendo em vista que, vou botar assim, algumas disciplinas que são na FACED também são profissionais de educação física que dão. Então eu não vejo esse sentido de a aula ter que selar.

L.E.: Agora vamos para o terceiro e último bloco. Que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Vou pedir que você continue com a sua sinceridade, que é muito importante para a nossa pesquisa. Para você, na sua opinião, D, qual que é a função da educação física na escola?
SD: A função da educação física na escola, na minha opinião, acredito que seja específico em turma, período ou não?

L.E.: Não, para você na escola geral.
SD: Então assim, a partir do primário, né? Eu acredito que a partir do primário a educação física seja importante, assim como no exemplo a escola que tem aqui no campus, E o professor de educação física, ele faz muito práticas de aventura com as crianças. Não sei se você já teve a oportunidade de ir na escola ali, que as crianças tem o balanço na árvore, tenham uns pedaços de madeira para ficar correndo em cima. Eu acho isso importante nessa primeira fase, para desenvolver equilíbrio, desenvolver coordenação motora, desenvolver algumas habilidades que necessitam na educação física e leva a pessoa para o resto da vida. E já no fundamental 1, 2 e tal, eu vejo a educação física, a meu ver, ela deveria ser muito voltada, não muito voltada, mas um pouco mais voltada também para o condicionamento dessas crianças. Porque a partir do momento que eu não tenho um incentivo de esporte na escola, a criança não vai levar aquilo para a vida. Entendeu? Porque, tipo assim, por exemplo, eu posso incentivar, nem que seja num contraturno com algum desporto, igual existia antigamente o projeto segundo tempo, que tinha um projeto escolar de educação física, de práticas esportivas no contraturno escolar, que a criança ela teria essa...esse envolvimento com o esporte, seria um pouco mais cobrada fisicamente. E eu acho que isso evitaria a quantidade de crianças obesas sedentárias que a gente tem hoje em dia no Brasil. Então, assim, eu vejo isso como o retrato dessas crianças, assim hoje,

como, de certa forma, uma falha dos docentes em educação física nas escolas, que às vezes é a, sei lá, talvez esteja muito voltado para certas coisas que que não às vezes preparar ou ajudar essa criança a para manter uma qualidade de vida mais saudável, entendeu?

L.E.: Beleza, ótimo. E você, compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, qual a concepção curricular em relação à educação física escolar você se identifica?
SD: De tudo que eu já falei, eu acho que mais a tradicional, a desportiva. Vamos dizer assim, a tecnicista, eu acho que mais nessa para esse lado. E não, não deixando, não que não seja importante, a depender do local, uma abordagem cultural, mas a crítica-emancipatória já não vejo tanta importância na escola. Por exemplo, um local que talvez seja importante a crítica-emancipatória, talvez, vamos dizer assim, fugindo da escola, seria talvez um professor de salão de academia, vamos dizer assim, que eu vou lá e ensino o aluno, ele vai fazer aquilo ali, eu vou embora e ele se vira, pensa ali com a cabeça dele como que tem que ser e vai fazer aquilo ali, entendeu? Porque o aluno eu acredito assim, que como professor, você tem que acompanhar aquele aluno sempre. Então a partir do momento que você pensa, faz o aluno pensar de uma forma crítica, ficar crítica, vamos dizer assim, pensando outras formas que aquilo ali poderia ser feito, ele poderia estar aproveitando esse tempo para cuidar melhor da saúde, para ter um desenvolvimento melhor em relação a isso também, porque não sei se cabe aqui, o meu projeto do TCC é mais ou menos nisso. É uma análise comparativa do projeto segundo tempo que existia e o ensino integral, comparando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social, das crianças. Se o que que era melhor para elas, se elas se desenvolviam mais com os esportes da forma que era o projeto segundo tempo, se ela desenvolvia mais da forma que era do ensino integral, que enxugou e engoliu os esportes do projeto de segundo tempo. Então assim, é mais ou menos dessa ideia, porque eu prezo muito pela prática desportivo. Não que todos os outros assuntos da BNCC não sejam importantes, mas todos eu vejo como se a prática dele fosse mais importante do que a teoria. Porque às vezes é muito mais importante eu levar um aluno para uma quadra, sei lá, esticar uma corda para ele fazer um salto em altura e ele entender a mecânica, entender como funciona e talvez ali, se for no primário, conseguir estimular ele para que ele vire um potencial atleta do que às vezes só mostrar ali a teoria, ficar em vídeos, em sala de aula e não e o cara não tem a vivência do que é aquilo, entendeu?

L.E.: Beleza. É para você, em qual área do conhecimento essa concepção que você falou mesmo, esportivista, se insere?

SD: Rapaz, aí eu não lembro de todas da BNCC não [risos].

L.E.: Não, a que você que se identifica, por exemplo, foi esportivista, né? É para dizer qual área do conhecimento ela se insere. Por exemplo, a crítico-superadora, crítico-emancipatório na área de linguagens, que é uma área das humanas, entendeu? Para você aqui você se identifica.
SD: Rapaz. Aí eu não sei porque, tipo assim, porque da forma que a BNCC montou, ficou muito engessado as coisas, ficou exatas linguagens e não tem...

L.E.: Mas não precisa pegar a BNCC comparando O que você acha assim?
SD: Eu acho que deveria ser uma parte separada assim, por exemplo, uma parte de, sei lá, só se a gente fosse botar no mesmo bloco. Vamos dizer assim, a educação física, aula de artes, aula de música, eu acho que ficaria mais ou menos tudo no mesmo grupo, vamos dizer assim, né? Porque, por mais que a história da arte tenha toda a filosofia, tenha toda a parte de humanas em volta, também requer ali o manejo de alguns materiais, requer uma coordenação fina e tal. Então eu acho que isso aproxima mais ela dos esportes junto com a educação física do que de uma área de humanos, por exemplo. Então eu acho que deveria, vamos dizer assim, se fosse, na minha opinião, separa tudo de novo, cria um outro grupinho. Mas o grupinho da educação física é separado ali.

L.E.: Beleza. Para você, qual que é o objeto de estudo da educação física?
SD: Objeto de estudo?

L.E.: É.
SD: Acho que o desenvolvimento da criança.

L.E.: : Desenvolvimento infantil, né?
SD: O desenvolvimento infantil.

L.E.: Agora vamos lá. Você concorda com a educação física na área de linguagens? Sei que você já falou bastante disso.
SD: Eu concordo muito não [risos].

L.E.: Por quê?

SD: Porque, exatamente por conta disso, porque ela na área das linguagens, eu acho que ela fica muito, vamos dizer assim, filosófica. Foge um pouco do que eu vejo da educação física.

L.E.: E como que você compreende essa concepção da educação física na área de linguagem? O que você acha que as pessoas, os defensores da educação física na área de linguagens, querem que ela esteja nisso? Qual que é sua compreensão sobre isso? Apesar de você não concordar.
SD: Cara, eu não consigo entender muito não, porque tipo assim, porque eu sei que hoje em dia existem muitos estudiosos da educação física que falam que a educação física é muito mais do que prática corporal, do que é muito além disso, envolve questões sociais, questões étnicas, raciais e tal, mas eu acho que tipo assim, chegou num ponto que tá extrapolando muito além do que tu precisava, entendeu? Ou, por exemplo, existe o racismo? Existe o racismo, existe a desigualdade social? Existe a desigualdade social, mas eu não, mas assim, ao mesmo tempo que existe um negro pobre que mora na favela no Rio de Janeiro, existe um branco pobre que mora no sertão nordestino, entendeu? E, tipo assim, só porque ele é branco não quer dizer que no sertão ele tenha uma vida melhor do que um que mora na favela no Rio de Janeiro, um negro, entendeu? Então assim, eu vejo como essas partes que a educação física se entra muito, eu vejo que foge um pouco do âmbito da educação física, que eu acho que não deveria ser discutido isso. Não que não seja importante, mas não que seja da alçada da educação física, vamos dizer assim, entre aspas, né? E... eu acredito nisso, cara, porque assim, você agir com um currículo crítico-superador e tal, eu não vejo, é assim, pode ser bom um determinado assim, vamos dizer que a gente não vá, não vá dar 100% do currículo baseado na BNCC com o currículo tradicional. Talvez seja inviável da forma que está estruturada a BNCC. Talvez seja inviável. Não parei para analisar tudo ainda, mas sim, talvez seja. Mas eu não vejo como ela pode ser 100% crítico-superadora, entendeu? Eu não vejo como ela pode ser 100% cultural. Acho que isso.

L.E.: Está ótimo. Respondeu. No seu percurso da sua licenciatura todo aqui. A educação física escolar tem sido abordada na área de linguagens? As disciplinas assim trazem essa perspectiva de educação física?
SD: Não especificamente, mas porque principalmente as disciplinas da licenciatura da FACED, elas são multicurriculares. Vamos dizer assim. São de vários cursos, então elas não abordam especificamente uma formação de currículo ou um tipo de currículo. É, vamos dizer assim, a disciplina que eu tive semestre passado foi... acho que processo ensino-aprendizagem. Ela aborda muito. essa parte de currículo crítico, de crítico- superador e tal, ela é uma das poucas que faz muito essa abordagem desse tipo de currículo. Os demais não citam abordagem.

L.E.: E as daqui, da FAEFID
SD: Aqui, acredito que a... da Juventude, eu não fiz ainda, mas a da infância da Marta ela trata um pouco de todas as abordagens, ela não traz especificamente uma é melhor que a outra. Ela passa um pouco por todos.

L.E.: Tem alguma outra disciplina que abordou a educação física na área de linguagens?
SD: Não.

L.E.: Durante a sua formação inicial. As práticas corporais, elas foram apresentadas, nessas disciplinas, como produtos culturais, ou seja, atravessadas por contextos sociais e históricos e significados variados?
SD: Não que eu me recorde,

L.E.: Você acha que elas foram abordadas mais em qual sentido? Por exemplo, os desportos, quando abordou o futebol, trouxe esses contextos culturais ou não.
SD: Os históricos culturais, de quando foi fundado, de quando surgiu, de como era na época e tal, até virar da forma que é hoje, sim, nesse sentido, sim.

L.E.: E contextos sociais assim?
SD: Não acredito que não.

L.E.: Você participou, acabou que você citou o antes, o PIDEJA. Você participou de outros espaços de formação, por exemplo, PIDEJA, PIBID, PET, grupo de pesquisa, monitoria, algum projeto de atenção que abordou a Educação Física na área linguagem? Eu não sei se o PIDEJ aborda.

SD: O PIDEJA na verdade ele não especifica a educação física na área da linguagem, ele também não fala fora. Ele só é um programa que, vamos dizer assim, é literalmente a iniciação à docência, da mesma forma do PIBID. Eu vou, monto o plano de aula, faço os cronogramas, tudo e executo esses planos de aulas, majoritariamente, vamos dizer assim, em um semestre letivo de 18 aulas, eu chego a dar 10 aulas, entendeu? Fico para a frente por bastante tempo das turmas. Além disso, eu participo do projeto de monitoria, mas aí não, não foi, não foi na área da licenciatura, foi na, foi de monitoria de natação.

L.E.: É, é isso. Você gostaria de realizar alguma observação? Quer retomar alguma pergunta?

SD: Não, está tranquilo. Por mim, está tranquilo. Se tiver tranquilo para perguntar.
L.E.: Vou encerrar aqui.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista – Sujeito E- SE

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero, masculino, feminino ou outro?
SE: Feminino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SE: 29 anos.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SE: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física da UFJF e qual período?
SE: 2022, ingressei no primeiro período.

L.E.: E atualmente, qual período você está cursando?
SE: Seria o nono período.

L.E.: Você compreende ou há as diferenças entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SE: Desculpa, repete.

L.E.: Você compreende a diferença ou as diferenças entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SE: Sim.

L.E.: Quais? Qual que é a sua compreensão sobre essas diferenças?
SE: A minha compreensão é de que o bacharelado forma o graduando para atuar em ambientes informais que você pode atuar com educação física. Academias de ginástica, de musculação,

clubes, escolinhas de esporte, clubes de times esportivos mesmo, instituições esportivas como treinamento. Consultoria esportiva, a parte mais de gestão de esporte e da educação física. E a licenciatura, por outro lado, ela forma a pessoa para poder atuar no ambiente formal de ensino que seriam as escolas, escola de educação básica.

L.E.: Beleza. Ao ingressar aqui na FAEFID, Faculdade de Educação Física, você pensou em se formar em bacharelado, licenciatura ou em ambos?
SE: Em ambos sim, mas como prioridade a licenciatura.

L.E.: Prioridade a licenciatura? Ao longo desse percurso que você está desde quando você entrou aqui, nas disciplinas que você cursou, esse percurso da formação inicial aqui na FAEFID, essa foi a sua preferência pela modalidade formativa, você quer em ambos, mas um pouquinho puxado para a licenciatura. Ela se manteve ou ela mudou durante o decorrer do curso?
SE: Não, ela se manteve, inclusive em vários momentos do curso. Até hoje eu ainda cogito fazer só a licenciatura e nem fazer o bacharelado. Às vezes eu penso também em fazer o bacharelado.

L.E.: Você ainda está na dúvida se vai fazer o bacharelado?
SE: A dúvida é com relação ao bacharelado. A licenciatura é certeza.

L.E.: Entendi. É, a próxima pergunta seria isso mesmo. Se a sua preferência se manteve, está firme?
SE: Sim.

L.E.: E por que você tem essa preferência assim? Parece que durante a faculdade ficou mais forte, digamos assim.
SE: Sim. Então, antes de fazer o curso, eu já pensei em ser professora de educação física mesmo na escola. Mas eu fiz a minha primeira graduação na área de jornalismo, que em algum momento da vida eu acabei também sendo atraída para essa área da comunicação. Mas mesmo quando eu estava na faculdade de jornalismo, eu tive muito contato com projetos, com bolsas, com estágio, sempre voltados para a área de educação. Trabalhei, fui estagiária na Secretaria de Educação da Prefeitura, na assessoria da Secretaria de Educação. Eu fiz um projeto, participei de projeto de bolsa no Fórum da Cultura, em que eu estava em contato com escolas, com estudantes, para poder já convidar as escolas a irem nas peças de teatro que tinham lá. E o

próprio projeto que eu fiz dentro da faculdade, que era uma bolsa também de treinamento profissional, a gente fazia um programa de entrevistas, que tinha como um dos principais assuntos a parte de educação. O professor orientava a gente e tal. Então, assim, eu sempre fui atraída por isso. Depois que eu me formei em jornalismo, eu não consegui emprego de cara na área. Acabei atuando um tempo como autônoma mesmo, fazendo freelancer, projetos de mídias sociais e, mesmo assim, minha principal cliente era uma escola particular. Então eu tomava conta das redes deles, fazia campanha. Eu cuidava ali, auxiliava eles como se fosse uma consultora de marketing. E aí depois acabei entrando no Estado, nas escolas estaduais, porque a minha mãe já trabalha nas escolas estaduais, então eu já tinha conhecimento de como que é o processo para você ser contratado para a escola. E nesse tempo aí, devia ter uns 3 anos que eu tinha me formado em jornalismo e ainda não estava com emprego fixo. Então eu acabei me inscrevendo para poder ser contratada pelo Estado, só que não como professora, que também tem a parte administrativa das escolas. Eu fiz uma inscrição para trabalhar na secretaria da escola, porque eles ampliaram as possibilidades, antes aceitava só quem tinha algum curso técnico na área administrativa, secretariado, contabilidade, mas eles ampliaram para aceitar qualquer pessoa com curso superior em qualquer área do conhecimento. Então, com o meu curso de jornalismo eu poderia atuar. Aí eu acabei conseguindo. Fiquei contratada ali por quase dois anos, só que quando eu entrei na escola, comecei a atuar diretamente no espaço escolar, brilharam mais os olhos mesmo. Eu vi como que é a rotina da escola, as crianças, mesmo de dentro da secretaria, eu conseguia ter uma ideia de como que é o clima escolar e aí eu fui gostando cada vez mais. Aí eu falei: poxa, lembrei que quando eu era criança eu queria ser professora de educação física. Aí eu falei: acho que eu vou fazer outro curso. Acho que só trabalhar aqui na Secretaria não está me satisfazendo totalmente. Quero ser professora também. Aí eu resolvi fazer a matrícula, fiz o ENEMde novo para poder entrar no curso de educação física, com esse objetivo mesmo de fazer a licenciatura.

L.E.: Bacana. Você está na dúvida sobre se vai formar em bacharel depois?
SE: Sim.

L.E.: Você não decidiu isso?
SE: Ainda não decidi, não.

L.E.: É porque eu ia perguntar quando que você pretende se formar, mas você ainda vai decidir?
SE: Sim.

L.E.: A outra pergunta é que você respondeu também. Educação física foi sua primeira opção ao ingressar no ensino superior? No caso foi a segunda. Foi a segunda, mas dessa segunda vez já veio..SE: Dessa segunda vez já veio para a licenciatura mesmo.

L.E.: Mas tipo assim...
SE: Só anos atrás, quando eu tinha terminado o ensino médio, que a minha primeira opção foi jornalismo.

L.E.: Aí eu digo, da segunda vez fez ENEM de novo, que você falou.
SE: Fiz.

L.E.: Aí lá no momento ela foi sua primeira opção mesmo?
SE: Foi.

L.E.: Porque tem várias opções.
SE: Foi a única. Acho que eu nem coloquei segunda opção, não. Eu falei: vou tentar essa. Se eu não entrar com essa nota aqui, com essa prova...

L.E.: O interesse era na educação física. Interessante. Beleza. Agora nós vamos para o segundo bloco, que fala sobre a formação inicial em licenciatura da educação física. E agora é o momento que eu deixo você até consultar o histórico rapidamente. Das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe e reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E aí, como a gente entende que são muitas disciplinas e ninguém tem um computador na cabeça, a gente deixa olhar aqui o histórico, se quiser. Se tiver alguma disciplina que não está aí também, porque esse histórico é o antigo, mas tem disciplina que muda de nome.
SE: Eu acho que a maioria que eu fiz são essas aqui mesmo. Deixa eu ver. Eu acho que, pelo conteúdo que eu tive durante essas disciplinas, também costuma variar muito de acordo com o professor que dá a ela. Mas a História da Educação Física, eu acho que ela também vale para o bacharelado, mas eu diria que ela tem bastante coisa da licenciatura. Introdução à Educação Física, com certeza. Essas Experiências e Projetos Educativos Contemporâneos não tive, nem sei do que se trata. Essa aqui eu já até tinha visto no histórico, mas eu nem sei o que é. Eu tive uma reunião outro dia com a coordenação para ver a análise do meu currículo, para ver como que está andando, e ela até falou que essa disciplina faz equivalência com outra disciplina que

realmente não existe mais para a gente. Deixa eu ver aqui. Concepções Metodológicas Aplicadas à Ginástica, pelo conteúdo que eu tive, foi bem voltado mesmo para a licenciatura, para currículo o currículo da educação básica, da educação física na escola. Saberes da Educação Física Escolar. Iniciação às Artes Marciais e Lutas, eu acho que ela é bem mais do bacharelado, mas a professora com quem eu tive essa aula tratou bastante também do lado da licenciatura, da abordagem das lutas como conteúdo na escola.

L.E.: Marina?
SE: Marina, sim. Recreação e Jogos, bastante também, principalmente na educação infantil. Ela fica bem nesse foco...

L.E.: Nesse foco.
SE: É, com esse foco. Educação Física Inclusiva, Educação Física Escola e Infância, Políticas Públicas, estou fazendo inclusive agora nesse período. Estado, Sociedade, Educação. Prática Escolar, no caso, a 1, a 2 e a 3. Os Estágios Supervisionados no Ensino de Educação Física, acho que são os dois estágios da licenciatura mesmo. Essa de Reflexões aqui é outra confusão também, não tem mais. Ela, na verdade, era para ser junto com o estágio. Aí mudaram.

L.E.: Isso aí aconteceu comigo. Meio que estava embutido lá porque não tinha esse momento de reflexão.
SE: Tínhamos que fazer uns estágios, pegar uns estágios do bacharelado mesmo para poder complementar essa carga horária. Porque a disciplina de estágio que a gente tem hoje é só 60 horas, aí ela não dá essa complementação. Educação Física, Escola e Juventude. Metodologia do Ensino de Educação Física também, Questões Filosóficas Aplicadas à Educação também. Aí tem Orientação, Seminário e Apresentação, tem dos dois, né? Tem para a licenciatura e para o bacharelado. São essas aí mesmo que eu falei.

L.E.: Beleza. Acho que eu te perguntei no início, mas antes de você estar gravando, Você pretende se formar em licenciatura no segundo semestre?
SE: No segundo semestre desse ano, 2026.3.
L.E.: Essas disciplinas que você apontou, que compõem o currículo da licenciatura, elas te auxiliaram a compreender a área escolar?
SE: Auxiliaram.

L.E.: Sim. E essas disciplinas, elas abordaram a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC?
SE: Acho que a maioria delas, talvez uma ou outra não tenha falado sobre a BNCC, mas a maioria sim.

L.E.: É?
SE: Sim.

L.E.: E aí eu falo dessas disciplinas todas, da FAEFID e da FACED.
SE: Sim, isso.

L.E.: E você, como que você define a BNCC?
SE: A BNCC, eu entendo que é um documento obrigatório para ser seguido nas escolas, tanto na rede pública quanto na rede particular, e que determina os conhecimentos que são obrigatórios de serem ensinados na escola nas diferentes áreas, na área da educação física, assim como na matemática, na língua portuguesa, nas ciências, geografia, história e todos os componentes curriculares que existem na educação básica. Essa base nacional é uma formação que é meio obrigatória. E além dessa base nacional, as escolas, aí vai de acordo com o governo municipal, estadual, por exemplo, uma escola estadual em Minas, uma no Rio de Janeiro, São Paulo, cada governo, aquele grupo de escolas também pode pensar num currículo, adaptar o seu currículo para oferecer outras disciplinas e componentes que vão interessar mais ao projeto de ensino daquele local. Vou dar um exemplo: na escola que eu trabalho, ela é estadual e lá eles fizeram a implementação do Ensino Médio Integral há algum tempo, e eles têm o currículo que é uma referência de Minas Gerais para o Ensino Médio Integral, que tem algumas matérias além da BNCC, e que trabalham Projeto de Vida, Atividades Integradoras... são disciplinas que vão além desse conhecimento obrigatório da BNCC. Tem também o curso técnico, no caso, a escola podia escolher, fez uma votação, e escolheram logística. Consideraram que pelo mercado de trabalho da região seria mais interessante os alunos saírem do ensino médio com esse curso técnico profissionalizante. Então eles passam lá um período da tarde também, além da manhã, e têm as aulas desse curso técnico de logística. Mas a BNCC em si, o próprio nome fala, é a Base Nacional Comum, então são os conhecimentos, os saberes, a cultura construída historicamente pela humanidade. Eles fizeram uma seleção do que é mais importante e que tem que ser ensinado em âmbito nacional. Ou seja, é o que não vai diferenciar de uma região para outra. Lá no Norte, no Sul, aqui no Sudeste, esse conhecimento da BNCC tem que ser passado em todas as escolas, para todos os alunos.

L.E.: Beleza. E como que a educação física é abordada na BNCC?
SE: A educação física na BNCC é abordada pelo que eu aprendi aqui na faculdade, ela está na área das linguagens e é abordada a partir de conhecimentos divididos em temáticas. As temáticas principais são: jogos e brincadeiras, esportes, práticas de aventura, as ginásticas, as danças. Eu acho que eu estou esquecendo mais um.

L.E.: Lutas?
SE: Isso, lutas, isso mesmo. Então, não quer dizer que esses conhecimentos de cada temática são ensinados separadamente. Muitos acabam se encaixando, se relacionando. Você pode trabalhar uma manifestação da cultura corporal que está dentro da temática de lutas, mas ao mesmo tempo é esporte, uma modalidade esportiva institucionalizada, mas que também é prática de luta ou pode ser vista como brincadeira ou jogo. Então, não são conhecimentos segregados. E a educação física na BNCC vai trabalhar esses conteúdos para mostrar possibilidades para os alunos e para eles terem uma compreensão do mundo a partir desses conteúdos, que são manifestações da cultura, antes de ser cultura corporal, da cultura mesmo, conhecimentos e práticas construídos historicamente pela humanidade, alguns mais antigos, outros mais contemporâneos. É isso.

L.E.: Excelente. Nesse sentido, sua formação inicial tem abordado questões sociais, como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão? Se se encontra, na formação inteira aqui e lá na FACED também.
SE: Eu acho que sim, porém, de forma bem rasa, acho que não se aprofunda muito, sabe? Algumas disciplinas que eu fiz foram mais a fundo nesses temas de raça, gênero, desigualdade social, inclusão das pessoas com diferentes deficiências. Mas, no geral, eu diria que foi pouco abordado. Podia ser mais aprofundado.

L.E.: Aprofundar mais?
SE: Sim.

L.E.: E essa abordagem, tanto aqui quanto lá na FACED?
SE: Mais na FACED. Lá é mais discutida do que aqui na FAEFID.

L.E.: Entendi. Beleza. E as aulas que você teve durante esse percurso formativo? Você acha que elas te incentivaram ou incentivam ainda a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou qualquer outra questão?
SE: Sim, sim.

L.E.: Tanto aqui quanto lá na FACED.
SE: Tanto aqui quanto lá.

L.E.: Beleza. E na sua percepção, a formação inicial aqui na FAEFID e UFJF, ela te prepara para lidar com tais questões sociais na escola?
SE: Entendi. Eu acho que não. Aí quando chega na escola, acho que parece que tem uma parede assim, sabe? Porque essa discussão aqui na universidade, ela é mais natural, é mais comum, principalmente lá na FACED. A gente tem professores que incentivam essas discussões e os próprios alunos do ambiente universitário já têm a mente mais aberta. Mas a gente fala muito da dificuldade de chegar na escola e tratar dessas questões lá dentro, porque já é outro ambiente. Você tem ali a maioria dos alunos menores de idade, que vão ter responsáveis com visões de mundo diferentes, e acho que na escola tem uma resistência maior. Mesmo que você chegue lá e os outros professores e a direção concordem que isso seja importante, vai ter um receio inevitável por causa dessa questão das famílias e responsáveis que acham que falar desses assuntos dentro da escola é ideologia, que é doutrinar os alunos, querer fazer a cabeça deles. A gente sabe que não é, mas infelizmente levar esse discurso é mais difícil. Então não é exatamente um muro, mas a forma como é tratado aqui, a gente não consegue reproduzir lá.

L.E.: Não consegue transferir isso para lá, né?
SE: Sim.

L.E.: Na escola. Você acha que alguma coisa poderia ser feita diferente aqui para facilitar essa transferência, saber lidar com isso na escola, ou acha que é mais um problema externo mesmo do que interno?
SE: Eu acho que sim. Acho que tem alguma coisa que deve ser feita. Não vou saber dizer o que, mas eu acredito. Acho que se a gente continuar pensando sobre esse assunto, fazendo pesquisas como você está fazendo, discussão, grupos de estudo, seminários, palestras, talvez não seja um resultado que apareça rapidamente, mas de pouquinho em pouquinho a gente consegue chegar

em estratégias para transferir essas discussões para dentro da escola também. Porque não acontece de forma tão naturalizada como é aqui na universidade.

L.E.: É um ambiente mais propício a isso, né?
SE: É menos rígido, sabe?

L.E.: Entendi, beleza. Quais experiências, disciplinas ou projetos no curso até agora mais influenciaram a sua construção, sua identidade docente como futura professora? Você teve alguma experiência, projeto ou vivência específica?
SE: Sim, acho que tem algumas disciplinas, como eu te falei, da Educação Física Inclusiva, Educação Física Escola e Juventude, que a gente teve a oportunidade de falar sobre e fazer uma observação numa escola. Acho que as práticas escolares também. Mas de projeto, acho que o principal deles é o PIBID. O PIBID é um projeto muito diferenciado. Ele traz o que as disciplinas não conseguem suprir. Não porque estão sendo mal lecionadas, mas pela questão da imersão que o PIBID promove. A gente tem os dias certos para estar na escola, é um compromisso nosso, não é igual faltar a uma aula da faculdade. No PIBID você está recebendo bolsa, sendo incentivado e cobrado. Tem que estar na escola toda semana, participar das reuniões, das reflexões, estudar o material da coordenadora. Foi uma experiência mais imersiva e completa para mim, influenciou bastante.

L.E.: Bacana. Você acha que o PIBID em comparação com o estágio, porque o estágio também tem essa imersão na escola... Quais os principais apontamentos que você faz de diferença entre os dois?
SE: Então, eu acho que o que tem de diferente seriam as reuniões semanais e o fato de estar todo mundo participando. Toda semana no PIBID tem reunião com todos os bolsistas, a coordenadora e os professores supervisores. Junta todo mundo numa sala e fica ali 2 horas conversando, debatendo, planejando, discutindo ideias. E no estágio é mais assim: a gente tem uma reunião inicial com o professor da disciplina no início do semestre. Ele faz a distribuição e manda procurar o professor na escola. A gente combina os horários, providencia documentação e faz o estágio semanalmente. Às vezes o professor da escola tem uma janela e reúne com os estagiários, mas o professor da disciplina da faculdade não está lá. A gente não encontra com o professor da disciplina para discutir as observações da semana. Só lá no final do estágio que volta para entregar o relatório. Não tem esse momento frequente de todo mundo reunido para falar sobre as observações.

L.E.: Entendi. Excelente. Você compreende o que é o modelo de entrada por Área Básica de Ingresso, a ABI?
SE: Mais ou menos. Eu entendo que você ingressa no curso, como a Educação Física, e ele tem a possibilidade de duas formações, o bacharelado e a licenciatura. Você não precisa ingressar diretamente para um ou outro no primeiro período. Você entra na ABI e, pelo que me falaram, até o quinto período você tem as disciplinas comuns do tronco comum, obrigatórias para os dois. A partir do sexto período você pega as disciplinas para o lado que escolheu. A ABI te dá a possibilidade de fazer esse caminho comum primeiro, o que garante mais tempo para se decidir. Se você entrasse direto no bacharelado, não teria jeito de mudar de escolha facilmente. A ABI te dá um tempinho a mais para se familiarizar com o curso.

L.E.: Excelente, isso mesmo! Essa entrada você faz o tronco comum e depois se especializa. Você acha que esse modelo da ABI impactou no seu percurso entre o bacharelado e a licenciatura? Houve alguma influência de um sobre o outro?
SE: Não, eu acho que não. Para mim, pessoalmente, não.

L.E.: E como você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura, que tem esse tronco comum?
SE: Eu acho que, infelizmente, muitas disciplinas do tronco comum que seriam para abordar conteúdos tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado não cumprem esse objetivo. Quando você me mostrou o histórico, eu vi disciplinas do tronco comum obrigatórias, mas eu não citei porque não senti que elas me ensinaram algo para a licenciatura, entende? Eu acho que a maioria deixa um pouco a desejar pelo lado da licenciatura. Abordam disciplinas de esporte, atletismo, futebol, voleibol de forma muito técnica e quase nenhuma se preocupa em falar sobre a aplicação desse conteúdo na escola. Teve uma disciplina que eu até falei com o professor: "Poxa, professor, você está ensinando muita técnica, regra, tática... mas eu estou estudando para ser professora. Quando chegar na escola, não vou saber o que fazer com isso, porque lá é outra realidade. Eu não estou me formando para ser treinadora."

L.E.: E ele?
SE: Aí ele tentou fazer uma aula lá mais ou menos, mas ainda assim ficou muito na parte técnica. Não deixa de ser importante, mas se a disciplina é para bacharelado e licenciatura, deveria ser equilibrada, e a maioria não equilibra esses conteúdos.

L.E.: Entendi. Beleza. Agora vamos para a parte do terceiro bloco, tá? Que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Beleza?
SE: Beleza.

L.E.: Para você, qual a função da educação física na escola?
SE: A função da educação física na escola é apresentar o mundo para as crianças e para os jovens por meio das práticas corporais, da cultura envolvida nos esportes, nas ginásticas, nas lutas. E fazer com que eles conheçam o mundo, vejam possibilidades e discutam outras questões que estão disfarçadas ali. Por exemplo, se vou trabalhar futebol na escola, não vou só ensinar passe e regras. Tenho que trazer questões sociais, explicar que ao longo da história houve muita separação por gênero, mulheres foram proibidas de jogar, segregação racial, demorou para clubes aceitarem atletas negros, além das questões econômicas do esporte como mercado financeiro é instrumento de poder. A educação física na escola é ir além da prática, é trabalhar essas questões sociais e culturais.

L.E.: Show de bola. E você compreende e conhece essas concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, qual é a concepção curricular em relação à educação física escolar com a qual você se identifica?
SE: Eu me identifico não com uma só, mas com as mais críticas, como a educação física do currículo cultural e a pedagogia histórico-crítica.

L.E.: E você conhece algumas outras concepções?
SE: Conheço. Eu sei citar: a desenvolvimentista, educação física para a saúde, a esportivista.

L.E.: Sobre as que você se identifica mais, a cultural e a histórico-crítica, por que você se identificou com elas?
SE: Porque elas vão além da parte técnica da prática. Elas têm a preocupação de trabalhar questões sociais e o pensamento crítico do aluno. As outras focam muito na aptidão física e acabam sendo excludentes. As críticas pensam em metodologias para atender um grupo mais diverso, tornando a aula inclusiva. Se o aluno não souber fazer o gol, não tem problema; o importante é ele entender aquela manifestação. A aula não é para formar atleta ou só para resolver problemas de sedentarismo. Para isso existem outros espaços. A escola trata de outras questões e desenvolve o aluno mental e socialmente.

L.E.: Em qual área do conhecimento essas concepções com as quais você se identifica inserem a educação física?
SE: É na área da linguagem. É a área de linguagens mesmo, que eles também chamam de linguagens, códigos e suas tecnologias.

L.E.: Nesse sentido mesmo. E para você, qual que é o objeto de estudo da educação física escolar?
SE: O objeto de estudo eu acho que é a cultura corporal.

L.E.: Beleza. Você concorda com a educação física na área de linguagens?
SE: Concordo. Concordo.

L.E.: E sobre isso, como você compreende que a educação física está inserida na área de linguagens?
SE: É a educação física com o objetivo de abordar conteúdos da cultura corporal e as questões que atravessam esse conteúdo. É a educação física que olha a prática não apenas pela prática, mas busca fazer uma leitura do mundo pelos significados que a cultura carrega. Um movimento não é só um movimento, um gesto não é só um gesto; ele está cheio de significado e a educação física busca entendê-los para fazer essa leitura do mundo.

L.E.: Excelente. Você sabe quais teorias, livros, autores ou artigos embasam a educação física na área de linguagens? Sabe citá-los?
SE: Os principais que conheço são os do Coletivo de Autores, Carmen Lúcia Soares, Valter Bracht... E lembrei que tem mais um que a gente estuda bastante no grupo de pesquisa, que é o Neira também.

L.E.: No percurso da licenciatura, a educação física escolar tem sido abordada na área de linguagens nas disciplinas, na formação inicial? O que você acha?
SE: Sim, em algumas disciplinas.

L.E.: Algumas disciplinas? Aqui na FAEFID ou ambas? Aqui e na FACED?
SE: Ambas, aqui e na FACED.

L.E.: Você lembra qual ou quais disciplinas abordaram a educação física na área de linguagens?
SE: Sim, Introdução à Educação Física, Saberes da Educação Física Escolar, na FACED, Metodologia do Ensino da Educação Física, Educação Física Escola e Juventude, Educação Física Escola e Infância.

L.E.: Beleza. Durante a sua formação inicial, as práticas corporais, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e brincadeiras foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessadas por contextos sociais, históricos e significados variados?
SE: Foram.

L.E.: Foram?
SE: Sim. Nessas disciplinas que eu falei.

L.E.: Nas outras você citou que alguns esportes foram muito técnicos?
SE: Exatamente. Depende da disciplina. Nas disciplinas da área das linguagens foi muito falado. Agora, na Ginástica Artística, por exemplo, não foi abordado como produto cultural.
L.E.: Você acha que nessas disciplinas de práticas corporais diversas, foi abordado mais de uma forma técnica?

SE: Muito mais técnica, sim.
L.E.: Entendi. Dos espaços de formação que você participou, como o PIBID, grupo de pesquisa, extensão... eles abordaram a educação física na área de linguagens?

SE: Sim, o PIBID e o grupo de pesquisa do LABEF (Laboratório de Educação Física Escolar). Eu participo do projeto orientado pelo Michel, da Educação, que o próprio nome é "Educação Física na Área de Linguagem". É o carro-chefe nosso.

L.E.: É o GEFIC, o grupo?
SE: Não sei o nome do grupo, mas é no laboratório LABEF. As reuniões são na terça. E era um projeto da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), que acabou em janeiro.

L.E.: Entendi. Aí vocês produziram?

SE: Sim, eu entrei mais para o final, mas participei da produção de um artigo junto com a Lúcia, estudando justamente a formação inicial.

L.E.: Olha, legal, interessante. Por fim, você gostaria de realizar alguma observação ou retomar alguma questão que acha que deixou para trás?
SE: Não.

L.E.: Tudo tranquilo?
SE: Tudo tranquilo.

L.E.: Então vou encerrar a gravação.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito F- SF

L.E.: Como você se identifica em relação ao gênero? Masculino, feminino ou outros?
SF: Feminino.

L.E.: Qual a sua idade?
SF: 26 anos.

L.E.: Qual sua cidade de origem?
SF: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano ingressou na FAEFID/UFJF? E qual semestre?
SF: Em 2019, 2 (segundo semestre).

L.E.: Qual período está cursando atualmente da licenciatura?
SF: Eu estou aperíodo, porque terminei o bacharelado, fiz a pós-graduação e voltei agora; juntei todas as matérias possíveis para fazer dentro das possibilidades de horário.

L.E.: Compreende a diferença entre a habilitação em bacharelado e a habilitação em licenciatura?
SF: Sim.

L.E.: Você poderia explicar qual sua compreensão sobre essas diferenças?
SF: Bom, pelo que eu acredito, a grande diferença é a possibilidade do campo de atuar na escola, o que a licenciatura permite e o bacharelado não. Então, a forma de abordagem será diferente, visto que o campo também é diferente. O bacharelado vai se dividir em diversas formações, mas não necessariamente você vai formar as pessoas como cidadãos, assim como se faz na escola. O papel formativo já é de um grau diferente, não que não haja, mas em questão conceitual, acredito que não se fala muito, mas seja um conceito amplo e aberto. Eu penso dessa maneira. A licenciatura seria, então, nessa perspectiva mais voltada para a educação na escola e a possibilidade da formação inicial do indivíduo no ambiente formal mesmo.

L.E.: Ao ingressar na FAEFID, você pensava em se formar em licenciatura, bacharelado ou ambas?
SF: Em ambas. Eu gosto bastante do campo do educar e acredito muito na educação.

L.E.: Ao longo do curso de Educação Física na FAEFID, sua preferência pela modalidade formativa ambas se mantiveram ou mudaram no decorrer do curso?
SF: Talvez eu tenha amadurecido minhas ideias com relação ao plano de carreira, mas não mudou as possibilidades. Eu acreditava muito no mestrado e doutorado para passar para o ensino superior e, hoje, já penso até que ponto vou fazer tantas outras graduações ou se fico no ensino básico. Mas o fato é que nunca desconsiderei a possibilidade de dar aula porque acredito que, além da questão da estabilidade, que outros ambientes não têm , é algo para o qual acredito ter vocação em certo grau. A licenciatura, não tenho certeza do meu grau de afinidade; pensava muito sobre o ensino superior, mas ainda assim, nunca a desconsiderei.

L.E.: Você já é formado em bacharelado? Ano que formou e qual semestre:
SF: Foi no final de 2023, e a colação de grau foi no início de 2024.

L.E.: Por que você optou por se formar em bacharel primeiro?
SF: O currículo nos induz a ir para o bacharelado. Não se fala muito sobre fazer paralelamente os dois. A ideia que é difundida entre os próprios alunos é que você termine um para depois fazer o outro de forma opcional. Isso é muito forte aqui na FAEFID. Acredito que o desporto, que a gente é induzido a fazer toda a parte do bacharelado e depois a licenciatura.

L.E.: Essa indução você acha que parte apenas dos alunos ou há alguma indução direta de professores e da coordenação?
SF: Acredito que o currículo, pois peguei o antigo, já houve uma reestruturação, nos leva a isso. A grade é enviada todo semestre e vemos como obrigatórias aquelas disciplinas que levam à formação de bacharel. Ai lá para o final, quando se está quase colando grau, é que se decide se fará a licenciatura ou o bacharelado. Não há uma instrução de, por exemplo, fazer a licenciatura primeiro ou ambos ao mesmo tempo. Não tem essa orientação por parte da coordenação fica meio solta, meio perdida.

L.E.: Quando você pretende se formar em licenciatura?
SF: No próximo semestre, em 2026/2.

L.E.: A Educação Física foi sua primeira opção para ingressar no ensino superior?
SF: Não, eu não tinha certeza do que ia fazer. Foi uma opção viável entre as minhas opções.

L.E.: Quais eram suas outras opções?
SF: Na época, eu gostava bastante de nutrição também. Era uma área que eu pensava pela questão da estética e do esporte. Era uma das maiores concorrentes, mas hoje eu já não faria.

L.E.: Agora vamos para o Bloco 2: Formação Inicial em Licenciatura de Educação Física. Vou mostrar para você a grade curricular antiga. Das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura?
SF: Na verdade, é muito complicado falar sobre isso porque não recebemos essa informação de cara. Podemos até baixar no SIGA, mas não estudamos o nosso currículo. Eu sei que a licenciatura não é composta só pela parte da FACED (Faculdade de Educação). Ela compõe também, por exemplo, o Atletismo e as partes do esporte também é licenciatura. Só que temos a tendência, por causa dessa fragmentação, de pensar que licenciatura é apenas "Saberes e Práticas Escolares", mas eu acredito que a licenciatura inclua todos os esportes também que é: Natação, Atletismo, Ginástica, Vôlei, Handebol, Dança e Basquete. Não tenho certeza de algumas, como Recreação e Jogos, e outras como Pesquisa, que acho que toda faculdade tem, não só especificamente a licenciatura. E as do final, como Estado, Sociedade e Educação, com certeza, Prática Escolar e Educação Física Inclusiva, mas é difícil eu falar quais exclusivamente está só na licenciatura tirando essas que já são deixadas para depois.

L.E.: Então você compreende que o currículo de licenciatura é composto por todas essas disciplinas então?
SF: Sim, pela Educação Física na parte desportiva também.

L.E.: Essas disciplinas te auxiliaram a compreender a área escolar?
SF: Acredito que depende muito do posicionamento do professor. Desde o primeiro período, no Atletismo, aprendi muito com Cuco sobre como adaptar para as crianças, pensando na parte docente. Existem professores que são mais tecnicistas, por exemplo: Fisiologia não sei se ela entra no campo da licenciatura, mas é bem mais tecnicista. Mas nos desportos sempre há alguma adaptação para o ensino. No Vôlei e no Basquete, sempre ensinam a forma pedagógica, talvez não de forma predominante, mas ensinam uma maneira de aplicar em aula.

L.E.: Você acha que existe predominância voltada para o bacharelado ou para a licenciatura nessas disciplinas de desporto?
SF: Eu vejo de forma equilibrada. Muitos dirão que é mais voltado para o esporte, mas os professores não deixam de colocar a questão de educar e levar o esporte para a escola. Como são muitas partes da matéria, entende-se o que é o esporte, como surgiu e seu cenário tanto na escola quanto do esporte. Por mais que seja equilibrado, talvez a tendência, até pela pessoa dos professores, é que eles tenham tido uma vivência maior no esporte do que na escola e, por consequência, falem com mais propriedade sobre o esporte.

L.E.: Essas disciplinas abordaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
SF: Estou tentando lembrar, porque participei de alguns projetos e, no PIBID, eu trabalhei a BNCC. Foi durante a pandemia, de forma online. Depois, fiz iniciação científica com o com Michel também. Mas nas disciplinas, se abordou, porque eu não vou lembrar, foi tipo uma aula. Talvez a Rayssa (professora de Jogos e Recreação) tenha citado, mas não deu tempo de aprofundar, mas tem um tempo, então não vou lembrar com exatidão.

L.E.: Como você define a BNCC?
SF: Acho que é um documento de importância para a base mesmo, como o nome diz. Claro que será aliado ao projeto político pedagógico, que dará o tom de como as coisas seguirão, mas ela unifica e orienta como esse trabalho deveria ser. Então acho importante, pois senão o ensino seria muito difuso, ainda mais em cidades grandes, em um país tão grande quanto o nosso.

L.E.: Você sabe dizer como a Educação Física é abordada na BNCC?
SF: Eu já li esse documento, mas faz tempo. Sei que se separa por unidades: Lutas, Jogos e Brincadeiras, e separa também pelo ano de formação, mas não lembro exatamente a estrutura. Sei que existem essas cinco unidades temáticas que serão trabalhadas em todos os anos, mas não lembro com muita clareza.

L.E.: Sua formação inicial tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SF: Sim, bastante.

L.E.: Você lembra como foram feitas essas abordagens ou discussões?
SF: Mais na FACED. No bacharelado, o cenário não era tão enviesado. Na FACED existe essa preocupação de compreender a pluralidade do indivíduo. Predominantemente na FACED lá, aqui na FAEFID não muito. Às vezes, dependendo do tom do professor, como a Rosa (professora de Aprendizagem e Desenvolvimento Motor), que falava das desigualdades em algumas aulas. Mas depende muito do professor e do conteúdo, em Fisiologia, por exemplo, que fala sobre cardiologia, então acho que depende muito do professor e também do conteúdo, pode ter uma dominância maior.

L.E.: Na sua percepção, a formação inicial na FAEFID/UFJF te prepara para lidar com tais questões sociais na escola?
SF: Acho que é um debate importante, que cria uma base, mas as situações são muito específicas de cada local. É muito diferente dar aula no colégio Fernando Lobo, no São Mateus, ou em um colégio no Linhares. A questão da territorialização e da regionalidade é o que dará o tom. Eles nos dão o básico e nós construímos a partir disso, dependendo do território.

L.E.: Quais experiências/disciplinas/projetos no curso mais influenciam a construção da sua identidade docente? Por quê?
SF: O PIBID é muito importante, como o nome diz: Iniciação à Docência. Os professores que participam dele ajudaram muito. Eu sempre tive vontade e vocação para isso, então meu pensamento é muito enviesado nisso. Então é claro que, alguns professores que estão na matéria do deporto, eles vão orientar um pouco menos nesse ponto (licenciatura). Mas de forma marcante eu diria o PIBID e a iniciação científica que fiz com o pessoal (professores) da licenciatura que seria o Michel, a Lúcia e a Marta.

L.E.: Beleza. Você disse que seu pensamento é muito enviesado nisso. Como assim?
SE: Desde, antes de entrar na faculdade, por mais que eu goste do mundo da musculação, eu sempre cogitei algo acadêmico. Como se a musculação fosse algo transitório, mas se eu fosse me estabelecer em carreira, de fato, em algo mais acadêmico. Então eu sempre pensei nesse cenário, seja ensino básico, seja superior, eu sempre pensei nessa... onde eu poderia estar alocada, mas que eu estaria alocada na educação.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por Área Básica de Ingresso (ABI)?
SF: El seria, é... Eu acredito, por mais que não seja falado com muita ênfase, talvez no primeiro período um dia tenha falado, que há um tronco comum para as duas formações. Não é obrigatório você fazer bacharel ou licenciatura, mas existem possibilidade de fazer os dois inclusive.

L.E.: O modelo de entrada por Área Básica de Ingresso (ABI) impactou o seu percurso entre bacharelado e licenciatura?
SF: Eu já tinha muito claro que eu ia fazer o que eu tenho feito hoje, não a parte da especialização que eu terminei de bacharel, eu fiz a minha especialização e voltei. Mas eu sabia que eu ia fazer os dois. Eu acho que muitas pessoas desanimam da licenciatura quando terminam o bacharel que já estão no mercado. Para mim, especificamente, que eu já tinha esse desejo, não impactou, mas eu sei que não é o cenário geral. Eu gostaria de ter tido essa formação plena que os nossos professores tiveram, que aí você já fazia tudo e saía com a possibilidade dos dois. Não vejo vantagem você entrar especificamente para um ou para outro. Eu acredito que tem que ter as duas opções, sim. Só que de forma equilibrada, né? Assim, para mim sempre foi claro que ia fazer os dois.

L.E.: Beleza. Acabou que você respondeu um pouco a outra pergunta também, que era sua avaliação sobre essa estrutura curricular em relação à licenciatura. Você acha que o ideal seria a licenciatura plena?
SF: A formação plena. Não só a licenciatura, mas o não fragmentar a licenciatura e bacharel, mas você é formado como um profissional de educação física. Você vai atuar tanto num clube quanto numa escola. Você não precisa ter ramos. Acho que você consegue juntar todas as matérias necessárias. Não precisa separar. Claro que vão ter pessoas que têm vocação maior para um educador ou para um treinador, mas ela não precisa excluir dela a oportunidade de ter

a possibilidade no futuro. Acho que ela vai fazer a escolha dela no futuro, mas eu gostaria que fosse mais fácil, mais simples. Tipo assim, terminei em 4 ou 5 anos e tenho a possibilidade de fazer os dois. Não precisa ser um seguido do outro, mas os dois juntos.

L.E.: Entendi. Diminuir a burocracia.
SF: Sim.

L.E.: Agora nós vamos para o terceiro e último bloco, que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Eu pedi bastante sinceridade, mais uma vez. Para você, qual que é a função da educação física na escola?
SF: A questão da educação física na escola, ela é muito complexa porque ela é uma disciplina como as demais, mas ao mesmo tempo o objeto de trabalho é diferente. Tem a parte prática que é predominante, de certa forma, não que necessariamente deve ser. Mas a expectativa que as pessoas têm é que seja. Então, hoje o cenário, por mais que a gente tenha parâmetros e diretrizes que nos orientem a trabalhar os conteúdos, não exclusivamente práticos, mas hoje o cenário é de uma expectativa e de uma vivência motora, o que não é ruim, porque eu acredito que também é importante as crianças terem esse desenvolvimento motor, essa vivência, até pensando em construir um hábito de exercício físico para a posteridade, porque a sociedade está sedentária, adoecendo. Então acho que é importante, sim, ter esse momento de prática, mas não como recreação, mas entendendo os conteúdos com tanta seriedade quanto os outros. Mas é difuso e muito heterogêneo a questão da realidade nas escolas, de professores mais velhos, professores mais novos e das faculdades que eles vêm. Então não há uma homogeneidade de trabalho. Existem abordagens.

L.E.: É sobre isso, acabou que você já deu o link para a próxima pergunta. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação escolar? Muitas pessoas também chamam de abordagens ou de currículos. Se sim, tem alguma concepção curricular ou abordagem em relação à educação física que você se identifica?
SF: Eu acho que a emancipadora, ela é muito presente até na nossa formação. Como se a gente fosse, de certa forma, doutrinado a ser assim. Por ser mais atual, talvez mais adequada. A gente pensa dessa maneira. Não tiro a importância das outras, que foram a base para chegar nessa crítico-superadora, emancipadora. É, acredito muito na vertente da saúde também, mas não precisa ser positivista. Então não, não é exatamente uma, mas a junção das partes boas, das

partes aplicáveis dessa bagagem de abordagens. Claro que a pessoa, até pela personalidade, ela vai seguir uma ou outra.

L.E.: Então você se identifica com mais de um, no caso?
SF: Sim, não que eu seja positivista e veja o ser humano com o olhar biológico, mas eu acredito na importância do impacto na saúde, mas eu acredito também na importância da formação do cidadão, da crítico-superadora e da emancipadora. Então, eu acredito que não estou em prática hoje, mas é tão importante a prática quanto as discussões. Então a prática ela seria não por um fim em si mesma, mas com uma intencionalidade que seria uma discussão, mesmo que seja 20 minutos da aula. É, então assim, não é fazer por fazer, é fazer por refletir e por criar cidadãos mesmo.

L.E.: Beleza. Citou o crítico-superadora, emancipatória, a educação física para a saúde, tem mais outras concepções que você conheça?
SF: Existem várias, mas assim, como a gente acaba passando como se fosse uma linha do tempo e a gente abandona aquelas primeiras, eu fico mais nessas mesmo. O conhecimento que eu tenho foi mais assim durante as disciplinas e hoje eu não me recordo tanto de como elas eram.

L.E.: Em qual área do conhecimento essas concepções você entende que elas se inserem? Vou dar um exemplo que essa pergunta que pega muitas pessoas às vezes não entende. Por exemplo, vou citar uma outra concepção, sem que foi citada, que é a desenvolvimentista. Ela muitas vezes ela é inserida na área da biologia e da psicologia, entendeu? E para você, qual a área do conhecimento, a crítico-superadora, emancipatória e a educação física para a saúde se inserem? Você entendeu?
SF: Talvez na parte mais das ciências humanas, que é mais pensar no ser histórico, na sociologia, no ambiente dele.

L.E.: E a para a saúde também?
SF: A parte da saúde não, talvez mais para a biologia.

L.E.: Beleza. Para você, qual que é o objeto de estudo da educação física escolar?
SF: É a cultura corporal de movimento.

L.E.: Beleza.Você concorda com a educação física na área de linguagens?

SF: Entendendo esse conceito, sim.

L.E.: Como que é a sua compreensão sobre educação física estar inserida na área de linguagens? Como é que você compreende isso?
SF: Entendendo que o corpo fala, que a linguagem não é só verbal, que existe a expressão através dos movimentos. É bem esse conceito que foi criado mesmo da cultura corporal. É de sermos produto talvez da cultura e do ambiente, que a gente reproduz isso através dos gestos, do modo de agir, pensar e falar, mas também de se movimentar, do que gosta de fazer em práticas e em outros ambientes também.

L.E.: Beleza. Você sabe quais teorias, livros, autores, artigos ou etc., embasam a educação física na área de linguagens?
SF: Eu penso em autores, Darido, Neira... Tem alguns outros, mas assim, esses são os nomes de literaturas mais atuais e mais fortes. Mas tem alguns outros porque tem algum tempo que eu não pego nessa temática.

L.E.: Tranquilo. 23 - No percurso da sua licenciatura, até aqui. A educação física escolar, ela tem sido abordada na área de linguagens, no sentido geral, assim, disciplinas?
SF: Não.

L.E.: Não?
SF: O que eu penso sobre tem muito a ver com a iniciação científica que eu fiz, mas na aula eu acho que ainda pouco se fala.

L.E.: Nas disciplinas e no currículo normal que você segue, pouco se fala?
SF: Talvez até pela formação dos professores. Por exemplo, prática escolar com o Marcos (professor de metodologia do ensino da educação física), ele é um professor mais velho e aí ele não, talvez não tenha essa compreensão com a exatidão. Alguns professores como a Rayssa, a Lúcia, o Michel, que estão com essa pesquisa, estão nesse núcleo, eles já entendem mais. Mas a gente tem pouco contato com eles. O Michel vai ter Saberes. Eu fiz há algum tempo já. E aí ele trabalha um pouco isso, mas aí falta algumas disciplinas para fazer, a Lúcia, por exemplo. Mas em grande maioria pouco se fala sobre.

L.E.: Beleza. Então você respondeu essa pergunta, que era das disciplinas quais que abordavam na área de linguagens,
SF: Acho que esses professores que vão ser os nomes que talvez induzam o pensamento a isso. Na licenciatura, o Michel e a Lúcia.

L.E.: Beleza. Durante a sua formação inicial, as práticas corporais diversas que foram apresentadas no currículo... elas foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessados por contextos sociais, históricos e significados variados. Você entendeu a pergunta?
SF: Sim, estou pensando. O histórico das matérias sempre é apresentado, mas não necessariamente com tanta ênfase na cultura. Talvez com uma pincelada inicial. Ah, começou dessa forma e tal. É gastar uma ou duas aulas para isso. Em algumas matérias. Tem algumas que, por exemplo, algumas ginásticas, elas são muito mais voltadas para a prática do que para você pensar sobre onde ela veio, como que surgiu. Tem muitas que são muito práticas. É, então. Talvez tenha tido uma ou duas aulas, mas a ênfase maior não foi essa, foi mais a prática mesmo.

L.E.: Beleza. Você citou, você participou de do PIBID, da iniciação científica. Além desses projetos, você participou de algum outro projeto ou atividade que abordou em educação física na área de linguagens?
SF: Não. Eu participei de outros projetos, mas não abordavam isso. Não.

L.E.: O PIBID e a iniciação, sim?
SF: Sim.

L.E.: O PIBIBD você ficou quanto tempo?
SF: Foi de 2020 a 2022, se não me engano. Foi bem na pandemia mesmo.

L.E.: Foi tudo online?
SF: Foi.

L.E.: E a iniciação científica era sobre o quê?
SF: Estava pesquisando os currículos da educação física na área de linguagens das diferentes faculdades do ensino superior.

L.E.: E aí, como é? Vocês começaram a fazer a pesquisa ou vocês tinham momento de reflexão?
SF: Tínhamos encontros semanais, fazíamos as pesquisas, mas conversávamos sobre também nesses encontros semanais. Mais do que a coleta de dado, a gente tentava compreender o porquê era tão difícil esse acesso. Então, houve sim essa parte, tanto científica quanto conceitual.

L.E.: E você lembra quantos estudantes tinham de licenciatura na graduação?
SF: Na graduação...

L.E.: Que participava da iniciação científica?
SF: Dessa iniciação científica? Tinha o Willian, a Inêz, eu, o Givanildo. É porque alguns estavam no bacharel. Laura. Éramos esses. É assim. Alguns no final do bacharel, até pelo por alguns já terem vivido o PIBID, já estava inserido com professores da docência. Mas é, estava mais para final de... acho que só o Fabiano que estava só na licenciatura, a gente estava mais no final do bacharel.

L.E.: E você acha que esses projetos que você participou, certo? Acabou que você falou isso anteriormente, deixa eu reformular. De que forma esses projetos contribuíram para a sua identidade, formação de sua identidade docente?
SF: O PIBID, ele foi o meu primeiro projeto, ele deu uma base muito boa para eu entender, por mais que seja online, tínhamos discussões com a professora da escola, que era a Vitória. Também as discussões com os professores que eram semanais, o Marcelo, a Marta, o Michel, a Lúcia, não, a Lúcia, não, Rayssa [risos]. Eles me ajudaram muito a crescer no entendimento do educar. Já a iniciação científica já foi uma fase mais posterior da graduação. E eu tive oportunidade de ir ao congresso, que foi muito enriquecedor para mim, porque aí eu, que foi lá no norte. É..., a gente pôde estar em palestras, em debates que discutiam muito sobre a educação física na escola, então até mesmo ver o Neira em pessoa. É, então assim, ajudou muito a crescer nesse sentido mais maduro. É, então foi bem informativo essa parte.

L.E.: Beleza. Por fim, né, 26 - você gostaria de realizar alguma observação, retomar uma questão?
SF: Não, acho que já foi falado sobre tudo mesmo.

L.E.: Então está bom, então vou encerrar agora, vou para a gravação.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito G- SG

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero? Masculino, feminino ou outros?
SG: Feminino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SG: 22.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SG: Varginha.

L.E.: Varginha, Minas Gerais?
SG: Uhum!

L.E.: Em que ano que você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física da UFJF?
SG: 2021.

L.E.: 2021 e qual semestre?
SG: Primeiro, primeiro semestre.

L.E.: Qual o período da licenciatura que está cursando atualmente?
SG: Segundo período da licenciatura.

L.E.: Ah, mas depois o tronco... Se for colocar o tronco comum, você está no...
SG: Estou no décimo primeiro período.

L.E.: Entendi.
SG: Formei no bacharelado no nono.

L.E.: Você compreende a diferença entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SG: Sim.

L.E: Qual que é a sua compreensão sobre isso?

SG: O bacharelado é para atuar em academias, fora das escolas, tudo fora de escola, e licenciatura para atuar dentro das escolas. Seria isso?

L.E.: Beleza.
SG: Acertei a primeira? [risos].

L.E.: Ao ingressar aqui na FAEFID, vocês pensavam em formar em bacharelado, licenciatura ou ambos?
SG: Ambos.

L.E.: Desde quando você entrou?
SG: Sim. O foco principal sempre foi bacharelado, mas eu tinha o objetivo de já terminar a licenciatura também.

L.E.: Beleza. E ao longo do curso que você vem fazendo até agora, tanto o bacharel quanto a licenciatura, a sua preferência pela modalidade formativa de ter uma preferência para o bacharel. Ela se manteve, mudou, oscilou ou não?
SG: Eu continuo com o foco no bacharelado, mas o meu interesse pela licenciatura aumentou do que era quando eu entrei.

L.E.: Entendi. Por que, teve algum motivo?
SG: Acho que pela vivência nas escolas, assim, estágio, pelas matérias, não muito, mas pela vivência, melhorou.

L.E.: Você fez o estágio agora, você gostou? Você achou interessante?
SG: Sim, aham. E surgiu a oportunidade de emprego também na minha cidade para escola, concurso e tal. Aí já aumentou um pouco mais o meu interesse também.

L.E.: Lá em Varginha?
SG: Isso.

L.E.: E poucas matérias, não?
SG: Mas eu acho que é tudo porque a gente sai daqui que é uma faculdade mais assim. Por mais que tenham matérias difíceis também, que a gente sabe que é importante se aprender tudo,

mesmo que seja mais prático, é tudo mais prático, mais descontraído. Aí a gente vai, por exemplo, nas matérias da Faced. É teoria, teoria, teoria, principalmente aquelas que são comuns de outros cursos. É muita política. Acho que o estilo dos professores também é diferente, que é tudo muito político também, a maioria. Aí eu já não gosto muito dessa coisa muito teórica, muita leitura, artigo assim.

L.E.: Entendi, beleza. Política, você fala, no caso, os temas, política partidária, o que é isso?
SG: Eu acho que, por exemplo, posso dar um exemplo?

L.E.: Pode, fica à vontade.
SG: Período passado eu comecei a matéria de políticas públicas, eu até tive que trancar porque não estava dando certo, peguei esse período de novo. Mas com a professora que eu fiz no período passado, ela, tipo assim, a primeira aula, que eu só fiz uma aula, ela já deixou tudo claro, a opinião política dela, ela deixou assim, ela falou mesmo e ela meio que deu a entender de que o intuito dela ali seria passar isso para a gente e tentar convencer a gente daquilo. E o discurso dela durante a aula toda foi girando em torno daquilo. Independente se eu concordo, se eu não concordo com o que ela estava falando, eu acho que assim, não é um negócio muito legal. Você ter ali 20 pessoas que estão confiando em você e você entrar e impor uma ideia ali, uma opinião. Aí eu acho que acontece muito isso também, às vezes explícito e às vezes meio velado, e assim, mas deixa, joga aquelas coisas, aquelas opiniões políticas assim, sabe? Eu acho que acontece mais do que acontece aqui.

L.E.: Aqui, entendi. Agora entendi, está ótimo. Você já respondeu, por ser formado em bacharel? Você se formou em qual ano e semestre.
SG: 2025.1.

L.E.: E licenciatura, você pretende se formar em qual ano?
SG: Nesse período agora.

L.E.: Nesse atual? 26.1?
SG: Isso.

L.E.: Então está quase. Por que você optou por se formar em bacharel primeiro?

SG: Eu acho que acaba sendo o que a faculdade... Não é que impõe, mas é que acho que é o mais comum, assim, que a faculdade acaba levando a gente a fazer e cursando bacharelado. E é o que a maioria faz e também era o meu foco. Aí foi a forma que eu fui seguindo de pegar as matérias, minha turma toda também, que foi uma das únicas turmas que a gente foi, que a gente manteve até o final, muita gente junto, e todo mundo fez a mesma coisa, bacharelado primeiro. Acho que as duas coisas, por ser minha prioridade e por ser mais ou menos como as coisas foram indo assim.

L.E.: Beleza, a educação física foi a sua primeira opção a ingressar no ensino superior?
SG: Uhum!

L.E.: Foi a primeira? Bacana. Agora nós vamos para o bloco 2, que é sobre a formação inicial.: E agora é o momento que eu vou deixar você olhar aqui o histórico curricular. Aqui está o histórico do currículo antigo. Pode ser que alguma outra disciplina esteja com nome diferente ou tem alguma disciplina que você não cursou, porque apesar de ter trocado o currículo agora, também tem disciplinas que elas variam, beleza? Porque a gente tem de que nem todo mundo vai lembrar. Vou deixar você tirar essa cola. Eu vou te perguntar o seguinte, das disciplinas que você cursou até agora, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E aí eu vou te mostrar as que você acha que compõem o currículo da licenciatura? Você pode apontar para mim, por gentileza. As que não, você só pode ignorar, por favor.
SG: É para eu já ir te falando?

L.E.: Pode ir falando, o que você acha?
SG: Nossa senhora, agora já está dificultado [risos]... é anatomia, acredito que seja. Biologia celular.

L.E.: Da licenciatura.
SG: Aham, não é não?

L.E.: Não, não estou de pena, só para...
SG: É biologia celular. Atletismo, prática do atletismo, história da educação física e do esporte, introdução à educação física, expressão rítmica e corporal. Introdução ao estudo da corporeidade. Práticas de expressão rítmica, bioquímica, acredito que sim também. Atletismo 2. É natação, prática de natação, prática de atletismo 2. Ética, crescimento e desenvolvimento,

fisiologia um, fundamentos da ginástica, salvamento aquático, acho que não. Vôlei, prática de vôlei, handebol, prática de handebol, ética 2. Tem um aqui que eu não sei o que é, não acho que está diferente da minha.

L.E.: É, às vezes você pode até não cursar.
SG: Ah, deve ser. Eu imagino que seja experiências e projetos educativos contemporâneos, cinesiologia, pesquisa em educação física 1, fisiologia do exercício, fisiologia, iniciação à dança. Prática da disciplina de iniciação à dança, concepções metodológicas aplicadas à ginástica, saberes da educação física escolar, iniciação ao basquetebol, prática da disciplina de iniciação ao basquetebol, estatística acho que sim também. Pesquisa em educação física 2, biomecânica, educação física adaptada, prática de educação física adaptada, ginástica artística, ginástica rítmica, prática de ginástica rítmica, educação física na saúde, prática de ginástica artística, nutrição, acredito que sim também. Iniciação às artes marciais e lutas, iniciação ao futebol. Prática de artes marciais e lutas, prática de futebol, aprendizagem motora. Projeto de pesquisa em educação física. Acho que medidas de avaliação não. Estudo do lazer, recreação e jogos, prática de recreação de jogos, ginástica geral, processo ensino-aprendizagem. Prática escolar 2, prática escolar 3, educação física inclusiva, prática de educação física inclusiva, educação física, escola, infância, políticas públicas e gestão do espaço escolar, estado, sociedade, educação, prática escolar 1, estágio supervisionado no ensino de educação física um. Espera aí, pode acabar. Reflexões sobre a atuação no espaço escolar 1. Estágio supervisionado em ensino de educação física 2. Reflexões sobre a atuação no espaço escolar 2, ensino de educação física, educação física, escolas de Juventude. Metodologia do ensino de educação física. Questões filosóficas aplicadas à educação. É tudo da licenciatura [risos]

SG: Eu, deixa eu posso interromper para perguntar. Essa aí, reflexões.
L.E.: Essa aí deveria acontecer no estágio. Não sei se ele (professor) falou isso, deveria ser junto com o estágio e aí acaba que ele dá só uma aula no início e no final, né? Mas era para acontecer sempre, porque as horas de estágio é maior do que a que a gente cumpre mesmo. Então por isso que tem esse aqui, porque formalmente a gente cumpre as 400 horas, mas lá na prática não.

SG: Eu não peguei essa matéria não.
L.E.: Não, mas essa matéria também que junta com o estágio.

SG: Não precisa matricular não.

L.E.: Quando você faz o estágio, está junto.

SG: Eu olhei e falei, mas eu não quis isso.
L.E.: Está junto, acontece, mas lança sim. Depois você pode até confirmar com a coordenação por via das dúvidas. Mas é assim mesmo, porque eu também eu fiz. Eu lembro quando eu fiz e ele fala isso. Não sei se ele me explicou que a ideia era fazer um estágio e encontrar uma reunião para discutir sobre comunicação. Mas não faz. Não tem, não tem como. E você acha que essas disciplinas todas está daqui e da FACED, elas estão te auxiliando a compreender a área escolar?

SG: A maioria sim. Outras, eu acho que não.
L.E.: É, por que você acha que não?

SG: Ah, porque tem matérias que eu penso, tipo assim, que não interferem ali diretamente na minha atuação na escola. Posso dar um exemplo também na velha. Questões filosóficas. Tipo assim, não é uma coisa que agregou para mim. E aí entra na questão também de que não é minha praia. Eu não sou de muita leitura, não sou muito dessas coisas de filosofia. Aí eu acho que esse tipo de matéria assim não...

L.E.: Você acha que não agrega muito para a escola?
SG: É sim, exatamente. Acho que não.

L.E.: Então você vê que tem muitas disciplinas que são e outras que não.
SG: É processo ensino-aprendizagem que eu fiz período passado, achei que super válido. É uma coisa que está diretamente ligada. Agora tem outras matérias que eu acho que não muito.

L.E.: Essas disciplinas que estão na licenciatura, tanto daqui quanto de lá. É, elas abordaram a base nacional comum curricular, a BNCC?
SG: Sim, algum sim, não vou conseguir lembrar também não, mas faz algumas pegadas.

L.E.: Você acha que a maioria?
SG: Não, não. Eu lembro que a gente pegou bastante isso em alguma matéria que é aqui da FAEFID.

L.E.: Daqui mesmo?

SG: É, não é lá da FACED. Da FACED, acho que foram poucas que a gente pegou assim diretamente isso para estudar.

L.E.: Entendi. Eu não.
SG: Eu não lembro direito qual foi a matéria, mas eu lembro que foi alguma daqui que a gente trabalhou bastante de BNCC.

L.E.: Beleza. E qual que é a sua compreensão sobre o BNCC? Como é que você define esse documento?
SG: Nossa, isso sempre foi para mim. Tipo assim, eu acho que seria tipo um, como que fala? Me fugiu a palavra. Algo padronizado, assim, tipo um currículo mesmo. Tipo assim, uma que define cada área, cada coisa a ser trabalhada, cada coisa a ser abordada, sei lá, meio que assim, não é? Eu não sei muito bem não, vou ser bem sincera, mas é tipo, para mim é algo que os professores têm que seguir. Se basear. Eu esqueci a palavra que eu queria, mas se basear naquele negócio ali.

L.E.: É isso, orienta a construção dos cursos escolares. É isso mesmo que você falou.
SG: Só que meio bolado.

L.E.: Não se preocupe em responder ou responder, está bom? O que a gente quer é sinceridade, só isso. Você saberia me dizer como que a educação física é abordada na BNCC? É alguma coisa assim?
SG: Em que área que estava?

L.E.: Em que área ou como ela é abordada? Se você lembrar de alguma coisa da educação física nesse documento? Em qual área você lembra?
SG: Olha, eu vou chutar pelo que você me mandou e pelo que eu já tinha ouvido há um tempo, é linguagens?

L.E.: Isso.
SG: Eu até pesquisei, eu falei, nossa, eu já ouvi falar isso de que estava, algum professor comentou de que estava dentro da área de linguagem.

L.E.: De linguagem, o documento, ele aborda a versão final de linguagens. A sua formação inicial tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SG: Uhum!

L.E.: Sim? E como que tem abordado isso? É isso? Essa abordagem acontece na formação como um todo ou em algumas? No início, você falou-se muito sobre a Faced ou só lá, por exemplo, aqui também. Essas questões sociais?
SG: Eu acho que essa parte de questões sociais foi um pouco mais trabalhada lá nas matérias de lá. Até nessa, assim, de questões filosóficas, ele chega a comentar algo, às vezes, até de uma forma diferente, assim, mas fala políticas públicas, fala bastante. Eu estou fazendo agora. Aí eu estou até fazendo com outro professor, ele é bom. Aí ele comenta bastante sobre isso também, mas esses problemas sociais e tal. Ele até fala que a cada semana a gente vai discutir um texto e tal, mas que também vai comentar sobre o que está acontecendo no mundo. Ele fala sobre essas guerras e tudo. Eu acho que foi mais lá que chegou a ser abordado, mas também pode ter sido, pode ter tido algo aqui. Eu não estou lembrando.

L.E.: Entendi. Aqui você não se recorda.
SG: Eu não estou lembrando, mas provavelmente teve também, né? Eu só não estou lembrando agora.

L.E.: Beleza, as suas aulas durante esse percurso formativo. Aí eu falo as aulas como um todo. Sempre lembrando do aqui e de lá. Te incentivaram ou incentivam você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou outras? O que você acha?
SG: Sim. É nessa questão, você perguntou se engloba questões sociais e se essas, se o que eles falam me incentivam a refletir.

L.E.: É sobre essas questões?
SG: Sim.

L.E.: Acha que sim?
SG: É, acho que é algo que às vezes, assim, não, talvez a gente não fosse mesmo tendo consciência assim, às vezes tem até um pouco menos do que quando eles falam, a gente amplia

um pouco mais esse conhecimento e às vezes pensa sobre isso. Uma coisa que talvez a gente não fosse parar para pensar no dia a dia, assim, se não fosse numa aula, talvez.

L.E.: E aqui, essa segunda aqui, você também acha que tem esse incentivo crítico, ao pensamento crítico?
SG: Que eu me lembre, acho que a maioria não. Não que seja algo ruim também, né? Mas é que, sei lá, vamos supor, aula de vôlei, a gente não fica muito nisso de problemas sociais e tal. A gente foca ali na técnica, como ensinar, tudo, acho que é isso.

L.E.: Beleza.
SG: Por isso que eu acho que essas matérias mais teóricas naturalmente englobam mais essas coisas, né? Fazem a gente refletir mais.

L.E.: Beleza. Quais experiências ou disciplinas ou projetos no curso que você fez até agora mais influenciam a construção da sua identidade docente? Ou seja, quais disciplinas, experiências ou projetos mais influenciam você nesse percurso de estar se tornando professora. Tem alguma?
SG: Geral, em tudo?

L.E.: É que você vivenciou aqui. Pode ser qualquer?
SG: O principal de tudo é o projeto de extensão. Conta?

L.E.: Conta.
SG: O projeto de extensão de natação, que eu sou bolsista lá e eu dou aula para as crianças.

L.E.: Ah, bacana.
SG: De natação. É o que eu sempre quis, natação desde o início, eu sempre gostei, principalmente para criança, então assim, ali eu estou fazendo o que eu gosto. E a cada dia que a gente está ensinando algo, a gente também aprende, né? Então está sempre construindo algo. E em segundo lugar, eu colocaria o estágio nas escolas, que foi assim, uma das primeiras vivências mesmo aí que eu tive com a educação física escolar e que foi quando aumentou o meu interesse nisso, né?

L.E.: Assim, você fez com qual escola?

SG: Fiz no João XXIII, primeiro ano passado, o estágio um. Aí eu fiquei na turma do sexto ano. E esse período agora eu vou fazer no ensino médio terminar.

L.E.: Quanto tempo você está no projeto de natação?
SG: Nossa, acho que desde o início do ano passado, é ou início de 2025 ou final, acho que final de 2024.

L.E.: Bacana. Você compreende o que é o modelo de entrada para a área básica de ingresso? Modelo ABI?
SG: Não sei, mas com a sua pergunta, talvez as matérias de base comum?

L.E.: Isso, esse modelo mesmo, porque é igual acontece aqui na faixa, faz um tronco comum, depois você pode se especializar ou em bacharelado ou em licenciatura. Você acha que esse modelo que tem esse tronco comum? Ele impactou o seu percurso entre bacharel e licenciatura? Acho que é uma influência de uma sobre a outra.
SG: No sentido, você diz do formato como eles colocam as disciplinas, assim, tipo de um atrasar o outro ou de um de fazer ao mesmo tempo, assim, você diz?

L.E.: É tipo assim, a sua percepção, se um atrasa o outro ou se os dois, você acha que os dois estão organizados bem um com o outro? Ou se você acha que impacta no outro de uma forma?
SG: Eu acho que fica assim um pouco bagunçado, porque eu, por exemplo, eu comecei na teoria, você faz as de base comum ali, o tronco comum que você falou, depois você escolhe uma ou outra, ou então você escolhe um e vai fazendo e depois outro. Mas eu comecei a pegar a matéria da licenciatura, mesmo que fosse uma ou duas por período, no sexto período, eu formei no bacharelado no nono. Se eu não tivesse pegado essas matérias, eu não conseguiria formar em 2 períodos na licenciatura. Então eu acho que isso não é muito bem organizado. Tipo assim, você tem que ir encaixando uma matéria ali, outra aqui. Acho que até os professores de lá reclamam um pouco que a gente chega sem pré-requisito entre aspas, né? Aí eu acho que nesse caso é um pouco ruim. Porque fica uma coisa meio bagunçada ali. Mas é, acho que é isso. Respondi.

L.E.: Respondeu.
SG: Acho que seria isso. É.

L.E.: E eu ia te perguntar, como que você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura? Se você acha que é positiva, negativa ou neutra em relação à licenciatura?
SG: É, eu acho que talvez para a licenciatura seja um pouco negativa. Porque, igual você perguntou, o que a gente faz antes? A maioria faz o bacharelado antes, a licenciatura acaba ficando ali de segundo plano, né? Depois a gente termina a licenciatura e os professores também reclamam, né?

L.E.: É, eles reclamam? De lá ou daqui?
SG: De lá, de lá, é. Acho que foi o... Acho que foi o Ricardo (professor que orienta o estágio) que reclamou onde ele estava falando, tipo, pela licenciatura ser deixada de lado mesmo assim, ficar priorizando sempre o bacharelado que a gente chega lá, fez uma matéria que não fez uma matéria que você teria que ter feito antes para depois, tipo assim, chegar alguém e fazer o estágio sem ter feito prática escolar 3.

L.E.: Entendi, mas assim, outro professor que reclamou?
SG: Eu não lembro, talvez o Marcos (professor de metodologia do ensino da educação física), não sei se o Marcos já chegou a comentar algo do tipo. Entendi, mas acho que se não, foi só o Ricardo.

L.E.: Beleza, então. Agora nós vamos para o terceiro e último bloco. Que é sobre a compreensão, que fala sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Para você, qual que é a função da educação física na escola?
SG: Eu acredito que seja, acho que tem muitas coisas. Eu acho que envolve a parte de movimentar o corpo, de praticar exercício físico, sei lá, mesmo que sejam duas vezes ali na semana em cada turma. Acho que envolve essa parte de praticar exercício. Envolve a parte também da descontração ali, de um momento mais leve do que normalmente é para todo mundo. A educação física é um momento de, não é que é brincar, mas todo mundo leva um pouco por esse lado. E de interação também aí e de conhecer o esporte. Acho que talvez entre essas 4 coisas aí.

L.E.: Beleza, tranquilo. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Tem gente que coloca como abordagens, concepções da educação física. Deixa eu falar, qualquer coisa eu posso dar um exemplo, por exemplo. Existem várias concepções ou

abordagens ou currículos da educação física que eles veem funções diferentes da educação física, né?
SG: Ah, está, sim, aham, entendi agora.

L.E.: Entendeu? Você conhece alguma delas?
SG: Não, não sei diferenciar assim, mas eu lembrei do que você falou. Mas o professor que eu acompanhei no estágio do período passado, ele comentou com a gente sobre isso e o departamento ali, pelo menos a parte dele, eles fazem questão de, tipo assim, ensinar tudo assim. Ele é dividido por, por exemplo, o sexto ano vai aprender basquete, futebol e sei lá, alguma outra coisa. Aí no sétimo que vai aprender uma outra coisa. Eu acho que o foco deles maior é, tipo assim, ensinar o esporte na compreensão do esporte mesmo. Acho que seria isso.

L.E.: Tem, por exemplo, o esporte tem a esportivista. Aí tem a da saúde renovada, que é mais voltada para a promoção da saúde. Tem a crítico-superadora. Que tem uma isso.
SG: Eu não lembro o que é, mas eu não sei se você...

L.E.: Tem a crítico-emancipatória. É uma ideia de o aluno ser crítico, de ser emancipado das amarras da sociedade. Tem a cultural também e tem várias. Mas é nesse sentido mesmo. Você tem alguma concepção com a qual você se identifica assim?
SG: Eu achei muito legal. É legal essa desse professor do período passado. É, porque, por exemplo, na prática, prática escolar, que eu fui a uma escola ver as aulas, eu acho que a maioria que a gente vê hoje em dia é o professor que dá a bola e é o rola bola. E lá no João XXIII, nessa que todo mundo eu acompanhei, eu achei que foi, tipo assim, um exemplo de aula. É muito bem-organizada, tipo assim, tantas semanas vai ser sobre o basquete, na primeira semana vai ser os fundamentos básicos, depois vai ser a parte de, sei lá, ataque e defesa. Então eu achei que essa forma foi muito legal, porque tem organização, as crianças conhecem o esporte e praticam de uma forma organizada e acho que assim, eficaz, sabe?

L.E.: Bacana.
SG: Eu gostei, não sei qual seria o nome dessa, mas essa eu gostei bastante.

L.E.: Legal. É como o último professor, o nome dele também não aparece.
SG: É Eduardo.

L.E.: Ah, eu conheço o Eduardo.
SG: Eu fiz com ele e com a Lara. Só que o que me acompanhava mesmo assim era ele, só que eles dão aula juntos. Nossa, ele é ótimo professor. Eu gostei muito. Eu fiz com ele e com a Maria Teresa.

L.E.: É, mas ele é muito, ele é muito bom, né? Ele é bom, ele é bom.
SG: Qual que é? Você sabe qual que é a dele?

L.E.: Eu acho que é a crítico-superadora. Lá é o sonho, né?
SG: Nossa. Uma estrutura gigantesca, né? Tipo assim, eles têm auditório.

L.E.: Lá é muito bom. Para você, qual que é o objeto de estudo da educação física escolar? Se você ficar na dúvida, posso tentar dar algum exemplo. Por exemplo, vou utilizar outro componente curricular. Exemplo também não sei se é esse, mas matemática. Qual que é o objeto de estudo da matemática? São os números. Qual que é o objeto de estudo da língua portuguesa? Sei lá, os fonemas?
SG: Seria o corpo humano?

L.E.: Pode ser. É, mas essa pergunta, ela não é fechada. As pessoas dão, tem vários tipos de atribuições ao objeto de estudo das pessoas. Mas é por isso que eu perguntei para você, qual é a sua opinião?
SG: É, o que vem na cabeça é o corpo.

L.E.: Beleza. Agora, muita sinceridade. Você concorda com a educação física lá na área de linguagens?
SG: Dela estar dentro da área de...

L.E.: É. Você concorda?
SG: Não, não... eu vou bem sincera. Para mim não faz sentido. Eu, inclusive, eu me achava até meio burra assim de não saber disso, sabe? Mas. Tipo assim, eu não entendo o porquê, não. Mas também pode ser um pouco de ignorância por não ter procurado saber.

L.E.: Não, mas é conversa. Estou estudando isso até hoje e é difícil de entender.

SG: Eu acho que, tipo assim, sei lá, devia estar numa parte junto com a biologia da vida e, sei lá, acho que faz mais sentido do que de linguagens. Mas eu gostaria, então faria para refletir também.

L.E.: Está ótimo, eu gosto da sinceridade. Mas sobre isso, né? Educação física na área de linguagens, qual que é a sua compreensão disso? O que você entende sobre isso? Por exemplo, onde escutou alguém falar?
SG: Então, quando você me mandou o nome da pesquisa, é que eu atinei e aí eu já tinha escutado alguém falando aqui na faculdade mesmo, acho que algum professor comentou por alto, porque também não me lembro de alguma matéria que ensinou para a gente que estava na área de linguagens, ou se ensinou tem tempo e por isso que eu lembro, mas eu tive essa... Dessa vez aí alguma matéria que falou que era da área de linguagens e agora que você me mandou no WhatsApp lá dentro da área de linguagens. Essa aí, espera, agora eu não entendi como que era a pergunta.

L.E.: Qual que é a sua compreensão sobre isso?
SG: Ah, tá, é. Eu não sei mesmo. Tipo, o porquê, assim, qual a ligação?

L.E.: É o que você imagina que seja ou você não imagina? Não tem problema.
SG: Agora eu fiquei impressionada, não vou conseguir pensar nada.

L.E.: Não tem problema, não. Se não souber, tem problema não, sério mesmo. Você conhece, por exemplo, algum autor ou livro da educação física que já citou ela na área de linguagens? Não na sua licenciatura até agora, a educação física tem sido abordada dentro da área de linguagens. Por exemplo, nas suas disciplinas que você fez. A sua formação inicial é a educação física. Ela foi abordada nessas disciplinas dentro da área de linguagens? O que você acha?
SG: Eu acho que não, pelo menos não que eu me lembre. Tanto é que eu nem lembrava que era da área de linguagens e não sei por que que é. Não tem problema, mas não vou julgar como se não tivessem falado. Eu posso não estar lembrando, mas não lembro.

L.E.: Beleza. É a próxima pergunta tem nesse sentido. Você sabe se alguma... você até citou. O que alguma disciplina abordou? Você lembra mais algum ou o nome do professor ou professora que abordou a educação física de linguagens? Você consegue lembrar o nome? Não tem problema não.

SG: O que você tinha falado da BNCC deve falar que a educação física está dentro da área de linguagem, deve ter algo desse tipo. Eu lembro que eu acho que a gente trabalhou BNCC com a Rayssa em jogos e brincadeiras, eu acho que ela pegou... coisa da BNCC. Eu acho que ela, que eu me lembre, acho que a gente teve que pegar mais o dela, que ela deu um trabalho para a gente, que cada um tinha que ficar com a página, não sei qual e tal da BNCC lá. Não sei como é que era, não lembro, tem muito tempo que eu fiz, mas ela eu lembro que passou bastante coisa da BNCC, então talvez...

L.E.: Durante a sua formação inicial, até agora, desde quando você fez. As práticas corporais, elas foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessadas por contextos sociais, históricos e significados variados? Se quiser, eu também dou um exemplo, tá?
SG: Eu acho que algumas sim, outras não.

L.E.: É?
SG: É. Acho que talvez lutas aborde mais isso. Agora, ginástica rítmica, artística, eu não lembro muito bem de ter.

L.E.: De ter sido abordada?
SG: É.

L.E.: E os esportes? Você lembra?
SG: De contexto social?

L.E.: É histórico, cultural.
SG: Não lembro de algum que tenha falado... Lutas eu tenho certeza que chegou a trabalhar desse jeito, que aí conta muito a história dos esportes também, né? Mas agora, fora isso, a história da educação física deve ter falado no primeiro período.

L.E.: É muito tempo, está apertando também, mas eu lembro.
SG: Eu lembro disso, só não sei... Os outros espaços não estou lembrando agora.
L.E.: Beleza. Você citou que você participou do projeto de natação. Participo do projeto de natação. Teve mais algum outro projeto, tem um estágio, participou de mais algum espaço de formação igual, por exemplo, PIBID, PET, grupo de pesquisa, monitoria? Ou um projeto de extensão?

SG: Atlética? [risos] eu passei um período e meio assim na Atlética.
L.E.: Faz parte da formação também.

SG: É, foi isso o projeto de extensão e os estágios.
L.E.: E eles, esse projeto, por exemplo, de natação, ele aborda educação física na área da linguagem, na área escolar, ou é só natação?

SG: Não, é natação mesmo. Só que a gente trabalha assim, o lúdico, brincadeiras assim na água e a técnica.
L.E.: E é com crianças, né?

SG: É, tem o meu, é com criança, que é de 3 às 4, mas aí depois das 4 às 5 tem adolescentes, eu não sei se é adulto, mas eu trabalho só com as crianças.

L.E.: Beleza. Por fim, né? Você gostaria de realizar alguma observação, retomar alguma pergunta? Ficou alguma dúvida?
SG: Não, não, a gente está tranquilo. Só vou ter que procurar saber agora esse negócio, essa história de linguagens aí que eu fiquei curiosa.
L.E.: Deixa eu só encerrar aqui a gravação, encerrar e salvar.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito H- SH

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero, masculino, feminino ou outros?
SH: Masculino.

L.E.: Qual é a sua idade?
SH: 22 anos.

L.E.: Qual é a sua cidade de origem?
SH: Juiz de Fora.

L.E.: Em que anos você ingressou aqui na faculdade de Educação Física da UFJF?
SH: 2022.1.1? Isso.

L.E.: Qual o período que você está cursando atualmente da licenciatura?
SH: Licenciatura o primeiro, mas já é o nono período de faculdade.

L.E.: Você compreende a diferença entre habilitação e bacharelado de habilitação em licenciatura?
SH: Sim.

L.E.: Compreende a diferença? Você pode contar quais? Qual ou quais diferenças?
SH: É, as diferenças principais, acredito que seja na área de atuação. Licenciatura para atuar nas escolas e bacharel nos demais campos que compreendem educação física.

L.E.: Beleza. Para ingressar aqui na FAEFID, você pensa em formar em licenciatura, bacharel ou ambas?
SH: Ambos.

L.E.: Ambos? Desde quando você ingressou?
SH: Sim.

L.E.: Ao longo do curso que você vem fazendo até agora, sua preferência pela modalidade formativa, ambos se alterou, modificou um pouco? Como é que foi nesse decorrer do curso até agora?
SH: Não, se manteve, mas a minha intenção é... principal era formar no bacharel e complementar com a licenciatura. Hoje eu já enxergo uma atuação maior na área da licenciatura pela minha formação na universidade.

L.E.: Teve algum, devido a alguma experiência, alguma disciplina?
SH: É, devido a experiência do PIBID, que eu participei. Acredito que a participação na escola me fez entender de forma diferente. E aí eu modifico um pouco nesse sentido de equilibrar assim.

L.E.: É. Você formou em bacharel, não é?
SH: Formei.

L.E.: Foi agora no atual semestre?.
SH: É 2025.3. 2025.3 é que esticou até agora por causa da greve, não é?

L.E.: Ah, não sabia que era 2025.3. Então esse semestre agora, 2025.3 esse que terminou agora
SH: É o que terminou agora foi isso.

L.E.: E licenciatura, quando que vocês pretendem se formar?
SH: 2026 .3. Se tudo der certo.

L.E.: Que é no final do ano para o início do ano que vem.
SH: Isso.

L.E.: Por que você optou por formar em bacharel primeiro?
SH: Eu acredito que pela quantidade de oportunidades que eu teria. Por estar envolvido também na área de academia e musculação, eu teria mais campo nessa área.
Assim que formasse, eu teria um emprego, entre aspas, garantido.

L.E.: Entendi. Na licenciatura, você acha que isso seria mais difícil?
SH: É, por conta de concurso e não ter muitos conhecidos ou muitas oportunidades em outras escolas, em particular e tal.

L.E.: Beleza. Educação física foi sua primeira opção a ingressar aqui na universidade?
SH: Foi.

L.E.: Show, agora é o momento que eu mostro aqui uma grade curricular, um histórico curricular, e você vai olhar esse histórico para tentar responder a seguintes perguntas: das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe e reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E vou te mostrar porque a gente sabe que são muitas disciplinas, difícil lembrar de tudo, é complicado. Aí você pode ir descendo. Pode ir falando qual o que você acha que compõe a currículo da licenciatura ou não especificamente da licenciatura? É que você acha que compõe um currículo da licenciatura? Pode falar o que você acha? Esse aqui faz parte da licenciatura, está?
SH: Crescimento e desenvolvimento, saberes da educação física e escolar, educação física adaptada, aprendizagem motora, recreação de jogos, processo de ensino-aprendizagem, as

práticas escolar, 2 e 3, educação física inclusiva, educação física, escola e infância, políticas públicas e gestão do espaço escolar, estado, sociedade e educação, prática escolar 1, estágio supervisionado, reflexões sobre a atuação no campo escolar, educação física, escola e juventude, metodologia do ensino de educação física e questões filosóficas aplicadas à educação.

L.E.: E você acha que essas disciplinas, elas te auxiliam o auxiliar a compreender a área escolar? Se sim, de forma, você acha que de forma satisfatória, neutra ou não?
SH: É, na forma, na parte teórica, acredito que deu para compreender grande parte. Porém, a parte prática ainda acho que deixa a desejar. O ambiente escolar em si faz muita diferença se está ou não no meio ali, não é?

L.E.: Entendi. Diz sobre as disciplinas, por que a abordagem delas é mais teórica dentro de sala de aula? Você acha que o que se aborda em sala de aula é difícil de se efetivar na prática? Como? Você poderia tentar explicar melhor.
SH: Acredito que acontece dessa forma, não é? O ambiente que a gente tem aqui na universidade é um e o ambiente que a gente encontra na escola é outro, tanto para montagem dos planos de aula e das unidades de conteúdos e também como você aplica isso na prática. Tanto nas questões de turmas, turmas grandes, turmas com alunos com deficiência ou não, e questão de materiais também, que algumas escolas têm bons, uma quadra que atenda materiais que vão te auxiliar na execução das aulas e outras não. Isso é muito difícil de ser encontrado aqui na universidade, tanto a discussão quanto de prática mesmo.

L.E.: Entendi. Beleza. E essas disciplinas, elas abordaram a Base Nacional Curricular, a BNCC?
SH: Abordaram.

L.E.: Abordaram? No geral, assim, ou teve alguma disciplina específica, você lembra?
SH: Eu acredito, teve, vamos supor, infância, estado de sociedade e educação. Juventude, escola da Juventude, grande parte das matérias abordaram de forma densa a BNCC, evidenciando as atividades, tudo que ela descreve lá como conteúdos que vão ser lecionados para os alunos.

L.E.: E as disciplinas chamadas do tronco comum? As outras também, não é? Elas abordaram a BNCC de alguma forma? Como que você avalia essa abordagem das outras disciplinas? Por exemplo, dos desportos ou das ginásticas?

SH: É, essas matérias mais dos desportos abordaram um pouco essa participação dos esportes na escola.

L.E.: Entendi.
SH: Mas a parte da ginástica, um pouco. Questão mais prática do que teórica. Até por conta das atividades, brincadeiras, jogos. Acho que na parte prática as ginásticas saíram melhor na questão da escola, mas os desportos foi mais a prática pela prática e aquela parada mais meio que de esporte mesmo, sem ser voltado para brincadeira, para jogo, num ambiente de crianças assim na escola.

L.E.: Beleza. E elas abordaram a BNCC essas disciplinas, igual dos desportos?
SH: Não, não abordaram.

L.E.: Da ginástica aborda?
SH: Também não.
L.E.: Beleza. E você H, como que você define a BNCC?
SH: Definir a BNCC?

L.E.: Qual que é a sua compreensão sobre ela?
SH: Eu acredito que seja um método. Não sei se método é a palavra certa, mas são conteúdos que são organizados por pelos anos escolares para que a criança possa passar por todas aquelas etapas, todos aqueles conteúdos e sair, de certa forma, compreendendo um pouco melhor sobre aquelas temáticas. Então, a forma como o professor aborda é fundamental para que esses conteúdos sejam compreendidos melhor por elas. Não sei se isso foi a melhor definição, a melhor explicação.

L.E.: Tranquilo. Você sabe como que a educação física é abordada na BNCC? Sabe me dizer?
SH: Como que ela é abordada?

L.E.: O que você lembrar da educação física na BNCC. Você lembra de como que ela é citada, que que fala na BNCC sobre educação física?
SH: É, acho que fala sobre a educação física que está na área das linguagens, não é? Então do currículo cultural e essas questões de mais da área metodológica, não é? Não sei se se é isso.

L.E.: Beleza. A sua formação inicial até agora, disciplina que você fez tanto na aqui na FAEFID, do tronco comum, quantas você está fazendo na FACED, está? Ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão social?
SH: Então, são.

L.E.: Tem?
SH: Tem.

L.E.: Como que foi essa está sendo essa abordagem?
SH: É, as matérias mais práticas abordaram essas questões mais de forma a incluir esse tipo de pessoa, pensar em atividades que possam incluir. Mas as disciplinas teóricas, elas tratam como aquela, aquele assunto acontece mais no geral, assim, não é? discute que não pode ter racismo, que não pode ter homofobia, essas outras formas de preconceito, mas nenhuma trata como intervir, como discutir, como trazer isso para o campo das ideias mais das crianças, vamos falar assim.

L.E.: Numa realidade?
SH: É, na realidade, para que elas entendam e que haja uma discussão entre elas.

L.E.: Você acha que... tirando a sua experiência do PIBID agora, não fiz que você não entrou no PIBID, está? Você acha essa habilidade para essas questões na escola com base no que você cursou até agora?
SH: Muito difícil.

L.E.: É, isso é difícil.
SH: Algumas, a gente fez aquela matéria de... esqueci a matéria, esqueci o nome, mas é estudos corporais e de gênero na educação física.

L.E.: Ah, está.
SH: E aquela matéria deu uma base boa de discussão, mas também se fosse... pegar tudo, todas as outras, eu acho que ficaria meio raso para poder realmente entender e trazer aquilo para o olhar da das crianças. Que conversar com a gente que é adulto é mais tranquilo do que falar com as pessoas mais novas.

L.E.: Sim, verdade. E essas questões, elas também estão sendo, você acha que elas são abordadas também no tronco da disciplina do tronco um aqui da FAEFID?
SH: Não.

L.E.: Você a vê mais abordada nas disciplinas que você falou compõem a licenciatura, no caso
SH: É lá é mais discutido e mais... Parece que está mais visto, não é? Mas dentro da matéria, vamos supor assim.

L.E.: Beleza, por que que... Por que que você acha que não está sendo abordado o tronco comum? Porque o tronco comum também compõe o currículo da licenciatura. Deveria, não é?
SH: Aham.

L.E.: Você tem alguma suposição sobre isso?
SH: Acredito porquê... está muito engessado, é ou por conta de professores também então acredito que por eu ter tido é aula com aulas com professores mais velhos e que não estão envolvidos no meio da escola ou da prática ali acredito que foi uma um processo mais mecânico de a aula está aqui vamos lá vamos dar aula. Então, acho que essas novas abordagens ainda não foram bem...

L.E.: Esses professores não estão, você falou que eles estão estando na escola? Eles não passaram por eles? Como que como assim?
SH: É, eu acredito que eles estejam distantes da escola mesmo, mas ou mais vinculados ao esporte. Área de treinamento esportivo, de profissionalismo fora da escola.

L.E.: Entendi. As aulas durante esse percurso formativo, elas te incentivaram ou te incentivam você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou qualquer outra questão? E aí as aulas, eu falo tanto do tronco comum quanto da licenciatura especificamente. O que você acha
SH: É, eu acho que as matérias da licenciatura que falam sobre essas questões puxam um gancho para que eu possa pensar a respeito das outras disciplinas, mas se excluir a parte da licenciatura. Vamos supor que eu não teria pensado nessas questões de falar sobre minorias ou algo do tipo assim.

L.E.: Entendi. Beleza. Quais experiências ou disciplinas ou projetos que você vivenciou até agora no curso que mais influencia a construção da sua identidade docente? E por quê? Sua identidade enquanto futuro professor?
SH: Eu acho que as disciplinas é... da licenciatura um pouco. E a experiência do PIBID, que foi o divisor de águas na formação, não é? Para atuar no campo da licenciatura. É, acredito que sem ela, se eu tivesse somente com a parte dos estágios e caísse de paraquedas numa escola, tomaria um choque de realidade.

L.E.: Você acha que o PIBID foi importante também assim? É, você já fez os estágios?
SH: Não. Mas eu já participei de uma experiência na escola assim, mas sem ser estágio.

L.E.: Sem ser PIBID também?
SH: É sem ser o PIBID.

L.E.: Qual?
SH: A lá em lá em Barbacena, numa escolinha que tinha lá. Aí eu participei em alguns finais de semana assim, mas na área de esporte mesmo, não é?

L.E.: Ah, está. Mas na escola de aula, por que que o PIBID ele é um divisor de água assim, o que possibilitou que você acha que foi esse diferencial?
SH: Eu acredito que seja na você ter como base assim o funcionamento de uma escola ou principalmente uma sala de aula. Você chegar na posição de professor tendo sido aluno por muitos anos e não pensar como professor é diferente. Então você está na universidade e vai para a escola. E ver pessoas, crianças bem mais novas que não pensam da forma que você pensa, tem que medir palavras para falar com elas. Então acho que essa experiência que a gente tem é diferente, é diferenciado. Você vê a escola com outros olhos quando você vai ser professor mesmo, não é?

L.E.: Você compreende o que é modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI?
SH: Sim.

L.E.: Qual que é a sua compreensão sobre?

SH: É que você entra para um curso, não sei se é educação física, mas geral, e você tem as duas possibilidades de formação, tanto na área do bacharel quanto na área da licenciatura. E você pode escolher durante a sua formação qual mais você se identifica.

L.E.: Isso mesmo, exatamente. E esse modelo? É, você acha que ele impactou o seu percurso? Entre bacharelado e licenciatura? Você entendeu a pergunta?
SH: Acho que eu entendi. É, eu acho que se eu tivesse escolhido só a licenciatura, se eu teria continuado ou não?

L.E.: É, por exemplo, como ele tem esse tronco comum, não é? Essa com influência de duas habilitações diferentes, você acha que ela impacta nessa formação inicial ou uma influencia a outra?
SH: É, eu acredito que influencie. É tanto no... no que você vai focar mais durante o curso e você vai vendo matérias de um lado ou do outro e aquilo ali vai te guiando de certa forma, não é? Ou você tendencia para o bacharel ou para a licenciatura? Não, acho que...

L.E.: Você acha que tem uma essa correlação de força, você acha que ela é igual? Ou você acha que tem uma influência maior? Licenciatura ou do bacharel?
SH: Acho que a influência maior é do bacharel.

L.E.: Isso é uma coisa meio que, vamos dizer assim, meio natural do curso, não é? Ou você acha que tem uma forçação de barra ou tem uma orientação direta ou não?
SH: Acho que é natural, porque é ou forçado, não é? Pela pelas questões de que a gente já entra no curso, aí tem uma grande parte das matérias focadas no bacharel nos primeiros períodos. Então, pensando por esse lado, eu acredito que puxe muito mais para o bacharel, pela quantidade de matérias que você pega no início. Aí você acaba vislumbrando um futuro naquele lado, talvez.

L.E.: E de que forma que você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura? Qual que é o impacto disso na licenciatura? O que você acha?
SH: É, acredito que ela seja deixada de segundo plano, não é, como segunda opção. Que a pessoa entra visando um lado e se der certo, se ela tiver tempo, ela vai e faz o segundo, segunda opção.

L.E.: Para você, qual que é a função da educação física na escola?
SH: Educação física na escola tem a importante função de trazer o movimento também de forma crítica, você mostrar para aquelas crianças que a partir dos jogos, das brincadeiras, você possa também incorporar conhecimentos que estão envolvidos na nossa sociedade, como é o caso de jogos e brincadeiras, não somente brincar de pique corrente, pique não sei o quê. E trazer um pique com alguma temática que você vá desconstruir algum significado que está enraizado naquela cultura e possa, de certa forma, mostrar um outro lado para aquela pessoa que ela entenda: "eu só pensava dessa forma, então agora eu tenho outra forma de pensar". Acredito que esteja muito vinculado a esse a esse campo.

L.E.: E você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, tem alguma concepção curricular que você se identifica?
SH: Eu compreendo e, pelas minhas práticas, estou mais envolvido na crítica-superadora, na metodologia crítica superadora.

L.E.: Quais as outras que você conhece?
SH: Tem desenvolvimentista, currículo cultural, é... história, não, esqueci. Tem a esportivista. É... tecnicista.

L.E.: As você lembrar.
SH: É. Tem mais um, esqueci.

L.E.: Fugiu da mente. Critico-emancipatória?
SH: Também já ouvi falar.

L.E.: Tem psicomotora também, mas é, as mais famosas são essas. O H, em qual área do conhecimento essa concepção que você citou, a crítica-superadora, insere a educação física?
SH: Área do conhecimento das linguagens?

L.E.: Tem alguma outra que você acha?
SH: Não, acho que é essa mesmo.

L.E.: Para você, qual que é o objeto de estudo da educação física escolar?
SH: A cultura corporal do movimento.

L.E.: Essa é a concepção que você citou, não é? que é a crítica superadora? Qual que é a sua compreensão sobre ela, assim?
SH: A crítica-superadora, ela tem como ideal, não é? Eu acho que é assim, não sei se vou estar explicando errado, mas é de superar a sociedade capitalista. Então, por conta dos ideais que foram construídos há muitos, muitos anos, ela acredita que o que está de errado, o que gera as desigualdades e os preconceitos e tudo é a sociedade que nós somos desenvolvidos, que é o capitalismo. Então ela tenta desconstruir todos esses problemas, não é? E trazer com que a sociedade vá se acertar ou caminhar de uma forma melhor quando o capitalismo não existir, ser uma outra forma de governo, vamos falar assim.

L.E.: E agora, sinceridade, você concorda que a educação física está na área de linguagens?
SH: Concordo.

L.E.: E como que você compreende que a educação física está inserida na área de linguagens? como que é a sua compreensão sobre isso?
SH: Difícil [risos].

L.E.: É difícil, muito difícil explicar. Pode ficar tranquilo que isso aí todo mundo tenta entender. Eu também.
SH: É, eu acredito que a educação física na área das linguagens, ela está na escola para justamente trazer esse outro lado para a criança, não é? Que não é só o estudar e, vamos supor assim, passar na universidade, e muitas delas não têm nem acesso à universidade. Então, para que a escola não seja só ir para lá, ver português, matemática, da forma como é passado como processo formativo no mercado de trabalho, eu vejo educação física na área das linguagens para trazer esses questionamentos a ela, do que está certo, o que está errado na sociedade. Não errado, mas trazemos outras visões sobre aqueles conteúdos que são competência nossa para ensinar para as crianças na escola.

L.E. Bem, foi claro. Você sabe quais teorias, livros, autores, artigos, etc. embasam a educação física na área de linguagens, você conhece?
SH: Conheço o coletivo de autores, não é, que é a nossa nossa bíblia, mas... e os autores estão envolvidos nele, Saviani, Cármen Lúcia, os outros eu fugi o nome. E também tem o da cultura corporal, que é o Neira, grande expoente. E acho que é só, não vou lembrar dos outros.

L.E.: Beleza, no seu percurso da sua licenciatura, educação física tem sido abordada na área de linguagens? Daí eu coloco... Eu incluo o tronco comum também, está?
SH: Está. Da parte da das disciplinas da licenciatura, sim. Das disciplinas do tronco comum, os desportos e ginásticas, aí não está envolvido. Então, diria que grande parte não está envolvido.
L.E.: Beleza. Você lembra quais disciplinas ou disciplina abordou a educação física na área de linguagens?
SH: Lembro. A educação física em infância. É história, não, história não é introdução à educação física. É..escola, Juventude e... acho que foi só essas 3 principais.

L.E.: Durante a sua formação inicial, as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessado por modelos sociais, históricos ou significados variados?
SH: Das disciplinas da licenciatura?

L.E.: As práticas corporais todas. Desportos, ginásticas, danças, lutas.
SH: Poucos. Área das lutas, um pouco, não é? Até pelas questões históricas. Então tiveram algumas, nos questionamentos sociais e tal. Danças, um pouco também. Agora a parte dos desportos, não.

L.E.: Não. Nenhuma?
SH: Não, acho que, pelo que eu me lembro, não.

L.E.: Você participou de outros espaços de formação que você citou, o PIBID. Se tiver algum outro espaço também, por exemplo, PET, grupo de pesquisa, monitoria, projeto de extensão ou terceiro, vou pedir para você apontar, mas quer abordar a educação física na área de linguagens?
SH: Não, não. Participei do grupo de pesquisa investigação cardiovascular, não abordou. Participei do projeto de extensão no vôlei, como o estágio não abordou. Do basquete eu participei também muito pouco, não tive presença mesmo em reuniões, essas questões assim, mas abordava um pouco das questões sociais e tudo. E aqui dentro da universidade foi só.

L.E.: E o PIBID?
SH: O PIBID aborda durante reuniões, planejamentos e nas questões práticas também, não é?

L.E.: Quanto tempo você está no PIBID?

SH: Ah, vai fazer 3 anos e meio.

L.E.: E essa abordagem do PIBID é de uma forma específica? Por exemplo, aborda dentro de uma concepção curricular específica. Nesses 3 anos que você está aqui? Como que foi essa abordagem?
SH: É, abordou principalmente o que o professor, orientador, supervisor, ele acredita também como educação física, não é? Tive duas experiências, não é? Do currículo cultural e do crítico superador. Então, acredito que vivenciei um pouco dos dois lados.

L.E.: Você sabe a diferença desses currículos em relação à educação física na área de linguagens? Cada um coloca?
SH: Pouco. Assim, tem uma pequena diferença assim, mas acho que eu sei.

L.E.: Pode falar, pode falar à vontade. O que você sabe sobre?
SH: É o currículo cultural ele trabalha mais, na minha visão, não é? A criança um pouco mais trazendo o que ela sabe e aí, a partir do que ela sabe, a gente mapear aquilo e trazer as os questionamentos e os... não é? As ressignificações daquele conteúdo. Quanto à pedagogia histórico-crítico? Não, crítico-superadora. É, a gente já tem algo que a gente quer passar para ela e a partir daquilo ali a gente vai pegar um pouco do que ela sabe e vai ressignificar também. É uma forma um pouquinho diferente, mas eu acho que existe essa diferença.

L.E.: Beleza. Você gostaria de realizar alguma observação, retomar alguma pergunta, responder outra coisa, você acha que não respondeu?
SH: Não, acho que é isso.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito I- SI

L.E.: Primeiro bloco de identificação, como que você se identifica na ação se eu gênero, masculino, feminino ou outros?
SI: Masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SI: 25 anos.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SI: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano que você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física da UFJF? E qual semestre?
SI: 2019. Ponto 1. Primeiro semestre.

L.E.: Qual período você está cursando atualmente?
SI: Eu sou aperíodo, já estou formado.

L.E.: Você compreende a diferença entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SI: Sim.

L.E.: Qual a diferença que você vê?
SI: É que a licenciatura, ela te habilita a trabalhar nas escolas, nas instituições de ensino regulares. E ao bacharel você vai trabalhar em academias, clubes, com a prática esportiva.

L.E.: Show. É a ingressar aqui na sua FAEFID. Vocês pensar em formar licenciatura, bacharel, ambos, quando pensar?
SI: Ambos, pensamos em formar ambos.

L.E.: Desde quando você ingressou?
SI: Desde quando eu entrei.

L.E.: Ao longo do curso, a sua preferência de formar em ambos, ela se manteve ou mudou? Em algum momento você quis mais bacharel, em algum momento você quis mais licenciatura?
SI: Eu acho que eu me mantive querendo formar nos dois e me formei em bacharel primeiro, mas por conta de que o curso, a princípio, te leva a esse caminho. Mas pretendo formar nos dois.

L.E.: Beleza. A próxima pergunta era esse mesmo, você foi formado em bacharel. Qual o ano que você formou esse mês?

SI: Formei em 2024.2. O último semestre de 2024. Não sei se teve 2 ou 3, mas foi o último de 2024.

L.E.: E aí você formou primeiro porque você disse que o currículo acaba te levando a isso ou teve algum outro motivo também?
SI: Não, eu acho que foi o currículo, eu não tive a oportunidade de escolher e aí fui seguindo o fluxo das matérias e aí quando eu vi estava formando em bacharel.

L.E.: Foi esse o motivo?
SI: É, foi esse o motivo.

L.E.: Beleza. Licenciatura, você pretende se formar quando?
SI: Eu pretendo me formar, a gente está em 2026.1, eu pretendo me formar em 2027.1.

L.E.: A educação física foi a sua primeira opção de ingressar no ensino superior?
SI: Sim. Foi? Primeira, segunda, terceira.

L.E.: Você entrou pelo PISM?
SI: Entrei pelo PISM.

L.E.: Das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe e reconhece quais compor o currículo da licenciatura? Eu vou te mostrar a grade aqui. Aí você pode descer da mente e pode falar qual você acha que é o compõem o currículo da licenciatura.
SI: Eu acho que a iniciação ao atletismo e a prática do atletismo, eu acho que faz parte da licenciatura. A história da educação física e do esporte acho que faz parte da licenciatura. Iniciação ao atletismo 2 também, iniciação à natação também, as práticas do atletismo e natação também. Crescimento e desenvolvimento, acho que faz parte da licenciatura. Iniciação ao voleibol e prática também acho que faz parte. Iniciação ao handball e a prática também acho que faz parte. Iniciação à dança e a prática também acho que faz parte. As concepções metodológicas aplicadas à ginástica também acho que faz parte. Saberes da educação física escolar faz parte. Iniciação ao basquetebol e a prática também faz parte. Educação física adaptada faz parte. Prática da educação física adaptada faz parte. Iniciação à ginástica rítmica, a prática da ginástica rítmica, a iniciação à ginástica artística e a prática da ginástica artística fazem parte também. Iniciação às artes marciais e lutas e a prática faz parte também. Assim

como a iniciação ao futebol e a prática também fazem parte. Recreação aos jogos faz parte. A prática da recreação aos jogos também faz parte. Prática escolar 1, 2 e 3 fazem parte. Processo de ensino e aprendizagem também faz parte. Educação exclusiva e inclusiva faz parte. Essa prática da educação inclusiva faz parte. Educação física, escola e infância faz parte. Políticas públicas e gestão do espaço escolar faz parte. Estado e sociedade e educação faz parte. Os estágios supervisionados fazem parte. Reflexão sobre a atuação do espaço escolar 2 faz parte. Educação física, escola de juventude faz parte. Metodologia do ensino da educação física faz parte. Questões filosóficas aplicadas à educação faz parte também.

L.E.: E essas disciplinas que você cursou? As que você citou, as que você vai cursar? Você acha que elas te auxiliam? Auxiliaram você a compreender a área escolar?
SI: Acho que sim. É, acho que sim.

L.E.: Essas disciplinas abordaram a base nacional comum curricular, BNCC?
SI: Algumas delas sim. Todas as matérias que são da FACED, todas falaram. Todas as matérias que acontecem aqui na FAEFID, algumas falaram. E aí eu acho que são minorias.

L.E.: E você, qual que é a sua definição sobre a BNCC? Como que você compreende esse documento?
SI: Eu acho que é um documento importante porque acho que norteia as práticas do professor. Mas acho também importante que o professor tenha autonomia para poder entender o contexto escolar e que a prática dele seja ancorada na BNCC, mas que também faça sentido para aqueles alunos... Que ela não engesse o professor a fazer só aquilo que dá na BNCC. Mas eu acho importante ter um norte para o professor.
L.E.: E você sabe dizer como que a educação física é abordada na BNCC?
SI: Ela se insere na área de linguagens. E aí eles dividem os conteúdos a partir dos anos. Então, a gente tem anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. E aí, se não me engano, acho que o ensino médio é pouca coisa que eles falam... que tem pouco material na BNCC sobre o ensino médio. E bastante coisa na educação do ensino fundamental. E aí, as práticas corporais se dividem em lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras.

L.E.: A sua formação inicial aqui, as disciplinas aqui e lá no FACED também. Ela tem abordado questões sociais como gênero, raça e inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?

SI: Sim, tem. Eu não sei se, numa escala assim, acho que aborda normal, sabe? Não é algo que seja toda matéria... Acho que, em certos pontos da disciplina, os professores conversam sobre algo desse tipo, mas não é algo que, em todas as aulas acontece.

L.E.: Isso é tanto aqui quanto lá na FACED?
SI: Mais na FACED. Aqui, de novo, minoria da minoria.

L.E.: As aulas, durante esse percurso formativo, todas elas te incentivaram a pensar criticamente sobre essas ou outras questões?
SI: Eu acho que lá, por exemplo, na FACED, essas questões são tópicos, em algum momento, da matéria. E aí o professor te alimenta com livros, artigos e provoca essas discussões. Acho que aqui isso não acontece. O professor te dá um texto que vai falar sobre questões de gênero no esporte e aí você vai discutir sobre isso. Aqui, na FAEFID, não acontece. Mas lá acontece. Então, lá provocam esse tipo de discussão.

L.E.: Sente falta delas aqui?
SI: Eu acho que aqui, se nós tivéssemos algum tipo de discussão facilitaria, porque muitas pessoas se formam só em bacharel e não vivenciam essas discussões na FACED. Acho que isso é importante para quem acesso.

L.E.: Na sua percepção, essa formação, ela te prepara para você lidar com essas questões sociais na escola, dentro da escola?
SI: Sim, na escola sim, mas também fora. Acho que é um contexto geral. Pelo menos eu me sinto... não sei se preparado, mas algo de ter o contato, de ler e conversar, escutar outras pessoas, acho que é importante.

L.E.: Quais experiências ou disciplinas ou projetos no curso mais influenciam a construção da sua identidade docente? Sua identidade enquanto futuro professor? E por quê?
SI: Acho que a minha parte prática da educação física escolar... eu não tive acesso ao PIBID, mas eu estive no PET (Programa de Educação Tutorial) e aí a gente participa com uma atividade de extensão no projeto social e lá tinha uma atividade de educação física escolar a partir do currículo cultural. Então, essa foi a minha experiência. Foi prática, fui fazer lá eu e mais um aluno. Acho que foi uma experiência que foi muito gratificante, enriquecedora para a minha

experiência profissional. De todas as disciplinas até as teóricas, essa experiência na extensão foi o que mais me engrandeceu nessa parte do professor.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso da ABI?
SI: Mais ou menos. Eu já ouvi falar, mas não compreendo. Eu acho que não, não compreendo.

L.E.: Esse modelo, a ABI, você acha que ele impactou o seu percurso entre bacharel e licenciatura?
SI: Com certeza. Eu não escolhi em momento nenhum, sei lá, formar primeiro em bacharel. Fui seguindo ali o fluxo... quando eu vi lá eu já tinha feito quase tudo desse bacharel, já tinha feito quase nada da licenciatura, aí formei em bacharel e agora já trabalhando, fazendo mestrado, tentando puxar uma outra matéria de licenciatura para poder formar.

L.E.: E você acha que fica prejudicado nesse sentido a licenciatura?
SI: Ah, eu acho que fica prejudicado porque se você não tem a opção de escolher... pode ter pessoas que se interessavam em formar em licenciatura primeiro e aí elas não tiveram essa oportunidade. Acho que isso acontece muito aqui também, os alunos não têm um suporte da secretaria ou dos coordenadores de curso para essas informações de escolha chegarem neles. Então acho que para quem queria fazer licenciatura primeiro, acho que pode ter sido prejudicial, mas para mim não.

L.E.: De que forma você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura?
SI: É, eu acho que prejudica, prejudica principalmente os alunos que querem formar licenciatura.

L.E.: E interessante que você comentou, agora você já formou em bacharel, você está trabalhando e fazendo mestrado em bacharel?
SI: Em bacharel. Meu tema é talento esportivo no basquetebol. E aí acaba que você não consegue colocar tanta energia na licenciatura. Tenho que ficar tentando encaixar os horários ali... para fazer matéria na licenciatura, aí meus horários do trabalho só vão mudar talvez ano que vem. Aí tem que esperar o ano todo para tentar pegar as matérias que não vão bater horários. Assim, vou me arrastando na licenciatura, então é, prejudica bastante.

L.E.: Para você, sua opinião sincera, qual que é a função da educação física na escola?

SI: Eu acho que a educação física na escola ela assume vários papéis. O primeiro é de uma iniciação esportiva geral... não só dos esportes tradicionais, de todos os esportes. Também é permitir que esses alunos se desenvolvam na parte motora. Principalmente a educação física na parte mais inicial da escola.

L.E.: infantil?
SI: É, na parte mais infantil, desenvolvimento motor, enfim. E também é, que a partir dessas práticas desportivas, corporais, que o indivíduo consiga se entender, se posicionar bem na sociedade com desenvolvimento do pensamento crítico, ou uma maior sensibilidade social. Enfim, que essas questões através das práticas corporais cheguem nesse aluno.

L.E.: Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, tem algum que você se identifica?
SI: Eu tive experiência prática mais com o currículo cultural... não sei se é...se o currículo cultural entra como uma concepção, esse é o nome da concepção. Assim, achei muito interessante e acho que, quando eu for para a minha prática, eu devo seguir por esse caminho. Mas também acho que durante a graduação, na parte da licenciatura, e fiz as matérias das concepções metodológicas, da educação física escolar, o currículo cultural na disciplina não foi trabalhado. Tudo que é pós-crítico não foi trabalhado, o crítico-emancipatório foi bastante trabalhado, mas o pós-crítico, o pós-estruturalista, acho que essas partes não foram trabalhadas. Então assim, algo que conceitualmente eu tenho dificuldade, mas na prática fui lá na extensão, criei algum conhecimento empírico de como fazer.

L.E.: Com base nesse conhecimento empírico, qual é a sua compreensão sobre esse currículo cultural?
SI: Eu acho que, através das práticas corporais, eu precisava fazer com que o aluno entendesse, não entendesse, mas conseguisse ter acesso às práticas corporais da cultura de Juiz de Fora, da cultura Manauara, diversas culturas. E além da prática esportiva, que ele criasse ali um arcabouço teórico, conceitual... porque que a dança é assim, porque esse esporte é assim, porque futebol é com a mão e não com o pé, porque tem futebol com a mão que chama handebol, ou porque os manauaras fazem dessa forma. Eu vi que precisava além da prática esportiva trazer, não se se um arcabouço teórico, mas assim, algo que fizesse sentido para eles.

L.E.: Você acha que na formação inicial, essas concepções curriculares foram apresentadas de forma significativa, não ou neutra?
SI: Eu acho que não, eu acho que por exemplo, eu tive muito acesso à conteúdo do crítico-emancipatório, é...eu não sei, sei lá, a partir da BNCC criar uma estrutura de aula, um plano de aula. Acho que foi muito conceitual e pouco prático.

L.E.: Em qual área do conhecimento essa concepção insere a educação física?
SI: Eu acho que está mais próximo das humanas ali do que da parte biológica.

L.E.: Para você, qual é o objeto de estudo da EF escolar?
SI: Acho que as manifestações corporais.

L.E.: Você concorda com a EF escolar na área de linguagens?
SI: Acho que sim, eu concordo.

L.E.: Como você compreende a Educação Física estar inserida na área de linguagens?
SI: Eu acho que ela está inserida na área das linguagens porque entende-se que as práticas corporais são uma manifestação das linguagens, uma linguagem corporal, e que essa linguagem precisa ser interpretada a partir da educação física inserida na área das linguagens. As práticas corporais significam alguma coisa e por terem esse significado elas podem ser inseridas na área das linguagens.

L.E.: Você sabe quais teorias, livros, autores, artigos etc, embasam a educação física na área de linguagens?
SI: Eu lembro da Marta (docente que atua na FAEFID) passar conteúdo para a gente, mas eu não estou lembrando agora quem são os autores.

L.E.: No percurso da sua licenciatura, a Educação Física escolar tem sido abordada na área de linguagens?
SI: Eu acho que por alguns professores sim, e alguns professores não. E aí eu acho que tem uma crítica ao colegiado aí, porque cada um puxa muito a sardinha para o seu lado e que ensinar só aquilo que você acredita. Acho que não tem problema nenhum você falar daquilo que você acredita, mas também mostre aquilo que faz parte, que eu posso escolher fazer uma coisa diferente de você. Acho que isso também é uma crítica aos estágios, que você, não é que você

só pode fazer estágio em um lugar da licenciatura, mas acho que ninguém nunca se atreveu a falar não para o Ricardo (professor de estágio). Então assim, você só faz lá onde todo mundo vai seguir o que ele acredita e você não tem oportunidade de vivenciar outras coisas.

L.E.: Você pensa como que seria uma solução para isso?
SI: Eu acho que deveria ter mais oportunidades, mais prática escolar... que o aluno pudesse... de vivenciar a escola mesmo. E principalmente vivenciar contextos diferentes daquilo que, por exemplo, é o João XXIII que é um mundo ideal. Acho que precisa ter mais prática, mais acesso à escola e que essas concepções, os currículos, que eles precisam ser mais abordados de forma assim... sem ter o professor ali escolhendo o que ele quer passar para você. Acho que assim, vou ensinar o currículo cultural e como é a prática, iniciação à educação física escolar a partir do currículo cultural...que a gente pudesse ter acesso a tudo.

L.E.: Aqui na faculdade, você acha que as disciplinas que abordaram a educação física na área de linguagens foi a minoria, maioria ou neutro?
SI: Acho que a minoria. No mestrado eu fiz estágios na disciplina de Pedagogia do Esporte com o professor Dênis, ele trata da BNCC e da educação física na área das linguagens. Na minha graduação acho que em Recreação e Jogos com a Rayssa. Ela fala sobre educação física escolar, mas não me lembro se tinha algum viés sobre algum currículo. Acho que as outras disciplinas eu acho que são muito esportivistas, então acho que é um currículo mais voltado para o esporte.

L.E.: Durante a sua formação inicial, as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais, atravessadas por contextos sociais, históricos e significados diversos?
SI: Não, acho que é muito voltado para o esporte de alto rendimento, aí você leva para as criancinhas lá, o esporte de alto rendimento adaptado para sua realidade.

L.E.: As ginásticas também, as lutas?
SI: Os esportes, ginásticas, lutas, tudo. As práticas no geral, voltadas para... eu não lembro o nome, se tem um currículo esportivista. Voltado para o currículo esportivista.

L.E.: Você citou que você participou do PET e no PET você participou no projeto de extensão, semente, esse projeto abordou a educação física na área de linguagens?
SI: Sim. O nosso objetivo era fazer com que fosse a partir da educação física na área das linguagens a partir do currículo cultural.

L.E.: E o PET, abordou a educação física na área de linguagens?
SI: O professor (tutor do PET) ... quando começou essa atividade, ele entregou alguns livros que tinha a educação física a partir do currículo cultural e a Marta também ajudou bastante na montagem do plano de ensino, das sessões de aula.

L.E.: Esse projeto, você acha que ele contribuiu com a sua identidade docente de forma significativa por causa dessa prática. Por exemplo, sem ele você teria mais dificuldade de compreender a educação física escolar, o currículo cultural, a educação física na área de linguagens?
SI: Sem dúvida. Todas as atividades de extensão que eu participei na faculdade engrandeceram muito meu currículo, acho que só os estágios, não passar pela extensão, é difícil.

L.E.: Você acha que só os estágios são insuficientes?
SI: São insuficientes. A extensão é importante. Por exemplo, o projeto de extensão aqui do minibasquete, apesar de não ter assim... não estar inserido na área de linguagens. No início da aula faz uma contextualização, aí tenta trazer alguma coisa histórica, ou sobre algum jogador que fez arremesso de três. Aquela parte inicial dos cinco, dez minutinhos contanto uma história para poder contextualizar. Participei do projeto de basquete e depois fui lá para o Semente, essa parte inicial era algo que fazia sentido para mim por ter participado aqui. Então quando a gente foi construir um plano de ensino que o tema era ginástico eu quis fazer uma pesquisa para levar para eles porque isso para mim era comum, mesmo não sabendo que isso era parte do currículo cultural.

L.E.: Agora, por fim, você gostaria de realizar alguma observação? Eu gostaria de retomar alguma pergunta, alguma dúvida?
SI: Eu fiquei pensando que eu lembrava de quem foi, em que momento a disciplina falou sobre aquelas questões de gênero e sexualidade aqui na FAEFID, mas realmente não me lembrei como um tópico da disciplina. Tudo como tópico mesmo, uma aprendizagem mais estruturada, foi na FACED. Acho que é isso mesmo.

L.E.: Beleza, então vou agradecer, vou encerrar aqui a gravação.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito J- SJ

L.E.: Primeiro bloco é o bloco de identificação, está bem? Como que você se identifica em relação ao seu gênero: masculino, feminino ou outro?
SJ: Feminino.

L.E.: Qual é a sua idade?
SJ: 23 anos.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SJ: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano que você ingressou na FAEFID e qual semestre?
SJ: 2021, primeiro semestre.

L.E.: Qual período você está cursando atualmente?
SJ: 11º.

L.E.: Você compreende a diferença entre a habilitação em bacharelado e a habilitação em licenciatura?
SJ: Sim.

L.E.: Quais seriam essas diferenças? Ou diferenças, não é? Qual que é a sua compreensão sobre essas diferenças?
SJ: A diferença, ao meu ver, é que o bacharelado está ligado ao contexto não escolar e a licenciatura ao contexto escolar.

L.E.: Ao ingressar aqui na Faculdade de Educação Física da UFJF, você pensava em se formar em licenciatura, bacharelado ou ambos? Ou não pensava em nada?
SJ: Eu pensava no âmbito do bacharelado como treinadora de basquete.

L.E.: Você já chegou aqui com isso?
SJ: Cheguei, mas modifiquei no passar do tempo.

L.E.: Ao longo do percurso, do curso, sua preferência formativa mudou, se alterou?

SJ: Ela mudou porque eu tive contato com recreação e eu gostei muito da área. E eu tive contato com natação também que eu gostei, mas como eu não consigo por questões de pele, essas coisas assim, eu não consegui dar sequência.

L.E.: Mas mudou, agora você também quer a licenciatura?
SJ: Então, eu estou fazendo mais por uma questão de segurança de trabalho do que de fato por ser uma das minhas vontades principais também. Eu gosto de trabalhar mais no âmbito ou como treinadora, eu gosto de trabalhar com as crianças, mas só que num outro âmbito sem ser o âmbito escolar.

L.E.: Sem ser escolar, não é?
SJ: Isso.

L.E.: Beleza. Você já teve vivência, você já tinha vivência com basquete antes de entrar na faculdade?
SJ: Já. Eu treinava.

L.E.: Ah, bacana. Ao longo do curso de educação física, nesse sentido também, essa sua preferência, primeiro com bacharel, ela se alterou no meio do caminho? Alterou agora? Ela teve mudanças, vamos dizer assim? Em algum momento você se interessou mais pela licenciatura, depois você voltou atrás ou não?
SJ: Não, eu sempre foquei mais, eu achava que eu ia me identificar mais com o bacharelado mesmo, só que eu tinha na minha cabeça desde sempre que eu iria fazer os dois.

L.E.: Entendi.
SJ: Mas eu iria trabalhar mesmo com o bacharelado.

L.E.: Beleza. Você já é formada em bacharel?
SJ: Sim.

L.E.: Qual ano você formou?
SJ: Foi ano passado, segundo semestre.

L.E.: Segundo semestre do passado?

SJ: É.

L.E.: E quando você se pretende formar em licenciatura? SJ:
Final desse ano, de 2026.

L.E.: Beleza. E por que você formou no bacharel primeiro? Imagino que tenha essa preferência, seja uma das questões, mas tem alguma outra?
SJ: Facilidade no mercado de trabalho, na questão de contratação é mais fácil. Não sei explicar, mas é que dentro do bacharel a gente consegue ter mais áreas e é inserido mais facilmente, tanto que eu fui inserida na natação, justamente. Foi por isso mesmo.

L.E.: Você acha que tem uma maior facilidade de arrumar emprego?
SJ: Mas um emprego que não seja num horário muito fixo, como a escola, que às vezes é um turno inteiro.
L.E.: Tem mais flexibilidade?

SJ: Isso.
L.E.: Beleza. A educação física foi sua primeira opção ao ingressar no ensino superior? Ou tinham outras opções?

SJ: Tinha, mas não tinha nada a ver comigo. Era só hipótese mesmo. Aí eu fui pela educação física, mas por uma questão de afinidade mesmo ao longo da vida.
L.E.: Você entrou pelo PISM ou pelo ENEM?

SJ: Pelo PISM.
L.E.: PISM?

SJ: Sim.
L.E.: Quais que eram os outros cursos? Você pode falar?

SJ: Farmácia. É, eu tinha pensado em fisioterapia também. Só que aí eu percebi que não era minha área não.
L.E.: Está bom. Agora nós vamos para o segundo bloco, que é sobre formação inicial em licenciatura de educação física. Está bom? E agora é o momento que eu deixo você olhar o

histórico das disciplinas do currículo antigo, para você responder a seguinte pergunta. Das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E aí a gente permite você visualizar aqui o currículo, porque são tantas disciplinas que às vezes a pessoa esquece. E aí as que você entende que compõem o currículo da licenciatura, você pode falar aqui, beleza?
SJ: Bom, teria que ser específico da licenciatura ou poderia ser tanto para bacharelado quanto para licenciatura?

L.E.: O que você acha que compõe o currículo da licenciatura, no geral? Só a licenciatura?
SJ: Só a licenciatura. Eu acho que... bom, história da educação física e do esporte sim, porque introduz a questão da educação física e como foi toda a trajetória. Introdução da educação física eu não lembro. Introdução ao estudo da corporeidade eu lembro que foi uma questão muito abordada que falou até mesmo em sala de aula, então eu acho que também é uma questão. Essas experiências e projetos educativos contemporâneos eu não lembro. Eu acho que eu não fiz essa...Saberes da educação física escolar. Educação física adaptada também entra. Tem aí, inclusive, se eu não me engano, também, que deve estar aqui. Educação física na saúde a gente estava falando sobre o projeto governamental, mas eu acredito... Não sei o específico da licenciatura, mas trata da verdade da educação física. Deixa eu ver se tem mais alguma. Aí entra, Educação física escola e infância, Políticas públicas de gestão do espaço escolar, Estado, sociedade e educação, Prática escolar 1, Estágio supervisionado 1, também. Reflexões sobre a atuação do espaço escolar. Estágio supervisionado 2, Reflexões sobre a atuação do espaço escolar 2, Educação física escola e juventude, Metodologia do ensino da educação física, Questões filosóficas aplicadas à educação. E tem uma que é o projeto... Não está aqui, mas é processo de ensino e aprendizagem. Que eu estou fazendo agora, também. Que eu acho que contemplo.

L.E.: Que não está aí, não é?
SJ: É.

L.E.: Está bom. Essas disciplinas, não é? Essas duas, que você também... Igual processo de ensino e aprendizagem, você disse que não está aqui. Elas te auxiliaram a compreender a área escolar?

SJ: Agora, que eu estou fazendo a maior parte delas, sim. Porque elas dão certa visão que você não teve contato. E aí, a partir disso, você vai lendo textos. E até mesmo as professoras vão fazendo provocações. Você vai passando a entender melhor sobre esse ambiente escolar.

L.E.: Essas disciplinas, elas abordaram a base do ensino comum curricular BNCC?
SJ: Acho que uma ou duas que falaram especificamente nisso.

L.E.: Por poucos?
SJ: Até o momento. Porque eu também estou no início das disciplinas. Não sei se elas vão abordar, mas das que eu fiz, eu lembro de uma ou duas que falaram.

L.E.: E as daqui da FAEFID também, que você disse?
SJ: É. Eu acho que foi principalmente daqui da FAEFID.

L.E.: É? Você lembra qual que é?
SJ: A gente tinha a piada da batalha. Nossa, não lembro.

L.E.: Não, não tem problema. São muitas disciplinas.
SJ: É.

L.E.: Como você define a BNCC? Sua compreensão sobre ela?
SJ: Ah, um documento que norteia a atuação dos professores dentro das escolas. Mas eu sei que nem todas seguem a BNCC. Então, é só um documento norteador para as escolas que são adeptas a esses critérios, digamos assim, elaborados para cada ano.

L.E: Beleza. E você saberia me dizer como que a educação física é abordada na BNCC? Esse documento.
SJ: Através de conteúdos, não é, que devem ser trabalhados para diferentes anos. Se eu não me engano, sétimo e oitavo estão juntos na BNCC. Eu vi isso porque eu estou acompanhando a aula no João XXIII e a professora me mostrou. Ela me mostrou vários tópicos que têm que ser trabalhados ao longo do ano. Ela planeja a aula para não faltar nenhum.

L.E.: Então, você está acompanhando a aula...

SJ: Prática Escolar 1. Que é a minha última dentro da escola, assim. SJ: Entendi. Na sala de aula.

L.E.: A sua formação inicial, não é, como todas as matérias que vimos aqui, mas lá da FACED também, não é? Ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, violência social ou qualquer outra questão?
SJ: Todas elas.

L.E.: Todas?
SJ: Todas elas. Em todos os textos que eu estou lendo, até é engraçado porque as matérias parecem as mesmas coisas que elas sempre abordam sobre todas essas temáticas. Mas de formas diferentes.

L.E.: Aham. Mas aqui também, as daqui?
SJ: As daqui também.

L.E.: As da FAEFID?
SJ: Sim.

L.E.: Também as matérias, por exemplo, que são comuns, igual os de esportes, as ginásticas, elas também fazem essas abordagens?
SJ: Não muito. É mais questão de regra, não traz muito essas outras vertentes que também são importantes. Entendi.

L.E.: É... As aulas, não é, no geral, as disciplinas. Daí eu falo as do tronco comum daqui e as da licenciatura também, que compõem a licenciatura. Todas. Durante esse percurso, seu formativo, ela te incentivaram ou não te incentivam você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou outras questões?
SJ: Sim, porque tem questões que você não pensa se não tiver um estímulo. E aí, quando eu comecei, assim, é mais as voltadas da licenciatura que fizeram nessa questão da reflexão, porque elas abordam realmente como é a realidade dentro do contexto escolar. E algumas coisas a gente nem para pensar porque a gente não sabe. Então, eu acho que contribuem, sim.

L.E.: Bacana. Beleza. Na sua percepção, a formação inicial aqui no FAEFID, no UFJF, ela te prepara para lidar com essas questões na escola, dentro da escola?
SJ: Se for contar, se a pessoa fizer só bacharelado, não. Nem um pouco. Agora, se ela fizer bacharelado e licenciatura, aí sim, mas mesmo assim a pessoa não vai estar preparada porque quando chega lá, assim, totalmente, não é? Porque quando chega lá é uma realidade completamente diferente. Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática. Eu acho que, às vezes, vai ter que quebrar a cabeça mesmo para poder resolver as coisas.

L.E.: Beleza. E aqui, as experiências, ou disciplinas, ou projetos, não é, que você participou, qual mais influencia a construção da sua identidade docente? Ou seja, a construção da sua identidade como futura professora?
SJ: Eu acho que foi o projeto de basquete, que eu tive contato com as crianças do Mini, que são os pequetitinhos e também as maiores, e o que me fez desenvolver mais ainda foi o projeto de natação, porque dali eu já consegui fazer estágio em outros lugares além da UFJF, e aí terminou que a minha vivência, a minha relação com o público, que no caso foi mais infantil, modificou totalmente. Junto com a recreação também eu fiquei bem mais, vamos dizer, preparada para várias situações.

L.E.: A recreação você fez, foi uma prática aqui na FAEFID ou foi fora?
SJ: Foi fora, mas a natação foi aqui e depois fora também.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI? SJ: Não.

L.E.: Eu vou te explicar, mas aí você vai entender, porque o nome às vezes não é certo. É como que funciona o modelo de entrada no nosso curso. A gente faz por uma via única, ou PISM ou ENEM, você entra em um curso que tem um tronco comum, depois você pode se formar em bacharel e iniciar o turno em ambos. Essa possibilidade de se formar em dois títulos por uma entrada só.
SJ: Eu acho que na nossa turma, se eu não me engano, na minha turma foi a última que pôde fazer isso. Hoje em dia eu acho que é diferente, eu não sei se tem essa opção de você vir...

L.E.: É, o currículo 90 ainda permite.
SJ: Permite?

L.E.: Houve essa discussão, se eu só ia entrar para os dois, mas vai permitir ainda esse modelo de entrada.
SJ:Tanto que a gente podia, ao mesmo tempo, fazer matéria de licenciatura e bacharel.

L.E.: Agora é assim, você tem que botar sua matrícula, ou bacharel ou licenciatura, mas eles ainda deixam você pegar algumas disciplinas. Você pode pegar a disciplina, por exemplo, se você está com matrícula de bacharel, você pode pegar a disciplina da licenciatura. Mas você indica qual você vai formar primeiro, entendeu?
SJ: Sim.

L.E.: Depois você pode se formar no outro se você quiser. Você acha que esse modelo, a ABI, ele impactou o seu percurso entre bacharel e licenciatura?
SJ: Se ele impactou? É. No caso, como eu continuei, impactou. Agora, se eu não tivesse continuado na parte da licenciatura, não teria impactado tanto, porque eu acho que não, eu tenho certeza, porque eu veria só uma vertente, então eu teria uma visão totalmente diferente da Educação Física, só com uma parte do curso feito, digamos assim. Uma graduação, não é?

L.E.: Como você está fazendo a outra, não é?
SJ: É.

L.E.: E como que você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura? Você acha que esse tronco comum, por exemplo, ele é positivo, negativo ou neutro em relação à licenciatura?
SJ: Ah, eu acho que tem certas coisas que deveriam ser melhor abordadas, porque às vezes termina que tende mais para um lado do que para o outro. Você vê especificamente a área da licenciatura nas matérias de licenciatura. Agora, no tronco comum, às vezes fica meio perdido.

L.E.: É, você não vê tanto no tronco comum não. A abordardagem sobre escola, sobre...
SJ: É, não vejo muito aprofundado, entendeu?

L.E.: Ah, entendi. Você acha que o bacharel sobressai a licenciatura, sobre esse processo bacharel, tronco comum, ou neutro? Um influenciando o outro, assim, não tem mais influência?
SJ: Eu acho que sim, mas só que, pelo que eu já tive, assim, das matérias do bacharel, eu não... porque eu não me recordo de ter pensado muito sobre a área de licenciatura nessas matérias de

tronco comum, assim. Eu não tive tanto aprofundamento. Então, eu acho que sobressaiu, porque eu fiquei pensando mais na vertente do bacharel.

L.E.: Sobressaiu o bacharel um pouco.
SJ: É, eu acho.

L.E.: Agora, nós vamos para o terceiro bloco, que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens, está bom? Para você, qual que é a função da educação física na escola?
SJ: Para mim, várias. Dentro do contexto do físico, seria promover atividades para a questão de saúde, questão de desenvolvimento em vários aspectos, não é? Motor, intelectual, emocional, essas coisas assim. E também para ser uma matéria, uma disciplina da escola, não é? Que também trabalha com não só o físico, mas também as questões que permeiam a sociedade. Assim, discussões que às vezes são importantes e às vezes as crianças não têm como discutir fora do ambiente escolar. Acho que mais nesse sentido. Eu acho que a educação física não é só sobre movimentar o corpo, mas sim fazer a pessoa refletir sobre o corpo, sobre as relações com as pessoas e tudo mais.

L.E.: Essas discussões, você pode apontar quais?
SJ: Tem uma que a gente abordou hoje, se eu não me engano. É isso. Hoje eu apresentei sobre incivilidades, que são agressões pequenas dentro do contexto escolar que são vistas como um conflito interno só. Assim, aí o poder público negligencia essas questões, só que essas questões, se aumentadas, levam para um bullying. Então, é uma questão importante se tratar dentro do ambiente escolar, porque às vezes a criança acha que só xingar ou está tudo bem, que não vai evoluir para nada, que aquilo é normal. Então, acho que nesse caso, por exemplo, uma roda de conversa sobre isso, ou até mesmo quando as crianças brigarem, o professor sentar e fazer elas se escutarem, explicar como que funciona, que não é bem assim que resolve as coisas e tudo mais, que contribui para agressividade. Eu acho importante.

L.E.: Legal. A gente faz entrevista e aprende também.
SJ: Eu te mando o texto.

L.E.: Você me manda? Porque foi interessante, mas eu nem lembrava de dor ou suador na escola. E agora você falou que voltou a lembrar.

SJ: Só tem projeto para agressão explícita, tipo lesão corporal, essas coisas assim. Então, eles só dão ênfase quando é isso, quando alguém está machucado, essas coisas. Agora, se está machucado discretamente ali...
P: As pequenas... Deixa passar, não é? Isso vai evoluindo.

L.E.: Interessante, legal. Você compreende e conhece as concepções curriculares de educação física escolar? Concepção é o que a gente chama de abordagens...
SJ: Nossa, eu acho que eu passei por essa matéria, mas eu passei e não tive muita compreensão sobre isso. Eu só, assim, não aprofundei muito e nem lembro, nem me recordo, para ser sincera.

L.E.: Lembra, não? Eu vou falar aqui, às vezes, que te ajuda, que às vezes você lembra. Existe, por exemplo, concepção... da saúde renovada, que é a educação física voltada para promoção de saúde. Existe a desenvolvimentista, que é voltada para o desenvolvimento do motor.
SJ: Ah, está.

L.E.: Psicomotora, que é desenvolvimento cognitivo, emocional e físico e motor, não é? Tem a crítico-superadora, que é uma concepção crítica, não é? Com um viés marxista voltado para superação da divisão de classes.
SJ: Ah, tem a cultural também, não é?

L.E.: Isso, tem a cultural também, que visa uma sociedade mais democrática, valorização das diferenças.Tem a crítica emancipatória, que é um viés crítico para emancipar as pessoas. Tem... Essas são as mais, vamos dizer assim, as mais predominantemente, as que predominam mais, assim. Tem alguma delas, ou alguma concepção que você conceitue mesmo, que você se identifica com a educação física lá?
SJ: Que eu acho que eu abordaria.

L.E.: É.
SJ: Cultural, com certeza.

L.E.: Aham.
SJ: Eu levaria em conta. A crítico-superadora, ela é... Eu não me recordo, mas ela...

L.E.: Ela foi disseminada no livro Coletivo de Autores. Ela visa que você, através da educação física, não é? Que você forme alunos críticos para que eles tenham... Capacidade de ser autônomo e de... Capacidade de ajudar na superação da sociedade capitalista.
SJ: Ah, definitivamente, isso daí também dá. Também me reconheço.

L.E.: Ela tem um viés marxista.
SJ: É [risos].

L.E.: Então, aí tem a crítico emancipatória também. Essas são as mais conhecidas, não é? Você acha que você se identifica com a crítico-superadora e com a cultural?
SJ: Isso.

L.E.: Da cultural, você tem uma compreensão sobre o que ela é? Por que você citou ela.
SJ: É porque eu lembro, mas bem vagamente, que foi tratado numa apresentação da própria disciplina. E aí, quando falaram sobre essa questão cultural e tudo mais, e sobre as relações entre as pessoas, eu acho importante, assim, a abordagem dela.

L.E.: Então, está bom. Você acha que, em qual área do conhecimento, a concepção cultural e a crítico-superadora inserem a educação física?
SJ:Em qual área do conhecimento?

L.E.: Quer dizer, eu posso tentar reformular?
SJ: Sim.
L.E.: Olha só, por exemplo, a concepção da saúde renovada, ela insere a educação física na área da biologia. A concepção desenvolvimentista, psicomotora, insere a educação física na área da biologia e na área da psicologia. Entendeu? Não sei se clareou.
SJ: Eu acho que seria histórica. Histórica. Ao mesmo tempo, também... Psicologia entra também?

L.E.: Não sei, você pode falar. O que você acha.
SJ: [risos] Acho que psicologia, tendo em vista que as crianças vão ser levadas a reflexões para poder pensar de forma autônoma. Histórica e, deixa eu ver, geográfica também. Bom, na minha concepção. Então, é importante você entender as regionalidades, as implicações das regionalidades e tudo mais. Eu acho que, bom, ao meu ver, acho que é essas.

L.E.: Beleza, está ótimo. É... Agora eu tenho que perguntar muito a sinceridade, viu? Para você, qual é o objeto de estudo da educação física escolar?
SJ: O objeto de estudo?

L.E.: É.
SJ: Bom, eu acho que... Eu não me recordo exatamente do conceito da corporeidade, mas eu lembro que a gente tratava não só o corpo, como também tudo que envolve o corpo, as relações. Então, eu acho que isso, para mim, como objeto de estudo. Não só o corpo, mas sim as relações do corpo com os outros, com o ambiente e tudo mais.

L.E.: Então, o corpo se relacionando com a sociedade?
SJ: É. Bacana, beleza.

L.E.: Você já escutou falar no conceito de cultura corporal?
SJ: Sim.

L.E.: Já?
SJ: É. Não lembro muito, não [risos].

L.E.: Não tem problema, não tem problema. Você lembra alguma coisinha sobre esses termos?
SJ: Nossa, não.
L.E.: Não?
SJ: Não.

L.E.: Mas você já escutou falar?
SJ: Já. Não, eu já tive, eu acho que uma matéria sobre isso, mas não lembro o que a gente tratou na matéria.

L.E.: Você lembra qual matéria que é?
SJ: Então, eu acho que é Corpo e Cultura, se eu não estou enganada.

L.E.: Ah, está.

SJ: Mas eu lembro que a gente, nessa matéria, tratou de, por exemplo, os corpos das atletas de ginástica, que a gente tratou sobre o psicológico delas, a exigência de serem perfeitos na hora de fazer as coisas, também de se manterem em uma alimentação regrada, foi essa disciplina, sim, mas foi relativo.

L.E.: E outras disciplinas, você lembra?
SJ:Acho que já, mas me recordar de qual disciplina, não.

L.E.: Beleza. Você concorda com a educação física na área de linguagens?
SJ: Na área de linguagens seria como se fosse um português também? Tipo isso ou não? Não necessariamente.

L.E.: Mas você já escutou?
SJ: Linguagem, o corpo expressa, então eu acho que sim.

L.E.: Você já escutou falar na área de linguagens?
SJ: Se eu não me engano, foi quando eu tive essa matéria falando sobre a BNCC. Hum, espere, estou me recordando. Acho que foi Recreação e Jogos, que a gente teve que fazer algumas coisas baseadas nisso.

L.E.: Beleza. E como você compreende a educação física estar inserida na área de linguagens? O que vem à sua cabeça assim? O que você acha que significa isso?
SJ: Para mim, linguagem, no caso, seria a corporal, a da educação física em si. É, acho que é isso.

L.E.: Beleza. Você sabe quais teorias, livros, autores, artigos, embasam a educação física na área de linguagens? É isso que eu estou falando. Você lembra de algum?
SJ: Nossa, não me recordo. Não, eu só lembro do documento da BNCC, tratando sobre diversas áreas, dividindo as matérias e tudo mais, mas de autor, não.

L.E.: E aí, a educação física dentro da área de linguagens da BNCC?
SJ: Nossa, eu acho que... Ih, não lembro. Boa pergunta, não lembro.

L.E.: É, porque você falou que só lembra da área.

SJ: É, eu só lembro das categorias, por exemplo, a área de linguagens, a área disso, a área daquilo, aí eu lembro do linguagens por isso, mas eu acho que a educação física não estava dentro dessa.

L.E.: Qual a área que você acha que é a educação física?
SJ: Boa pergunta, porque eu não lembro as áreas direito, só lembro dessas linguagens aí, porque eu li e eu lembrei. Ó, tinha na BNCC

L.E.:No percurso da sua licenciatura, tanto as disciplinas do tronco comum, quanto as da licenciatura no geral, está bem? A educação física escolar tem sido abordada na área de linguagens?
SJ: Bom, se for tratar psicologia como uma vertente da linguagem, sim, porque é bem tratado nessas matérias que eu estou fazendo, principalmente.

L.E.: Em psicologia?
SJ: Sim. Que mostra sobre como o comportamento do professor vai influenciar no aprendizado do aluno, na relação com ele. Então...

L.E.: Mas, você fala especificamente da educação física na área de linguagens? Tipo, tenta esclarecer isso?
SJ: Não, acho que não.

L.E.: Você acha que não?
SJ: Não.

L.E.: Aqui no tronco comum teve essa discussão, você lembra?
SJ: Não, com certeza não, porque não era aprofundado. Na licenciatura pode até ter tido, mas eu acho que, até o momento, não. Como específico de linguagem, não.

L.E.: Beleza. Durante sua formação inicial, as disciplinas que você cursou, as práticas corporais foram apresentadas como produtos culturais? Ou seja, atravessadas por conteúdos sociais, históricos e significados variados?
SJ: Sim.

L.E.: Sim?
SJ: É, em algumas matérias.

L.E.: As práticas todas? Tipo, os esportes, ginásticas?
SJ: Ah, não. Todas as matérias, não.

L.E.: As lutas? Teve esse contexto social em volta dessas práticas? Como que elas foram ensinadas para vocês?
SJ: Não. Tinha umas que eram bem mais direto ao foco do esporte, do que... A história do esporte, as relações e tudo mais, não foi contextualizada tão bem assim, não.

L.E.: Não?
SJ: Não.

L.E.: Você acha que deveria ser, ou não?
SJ: Eu acho que sim, porque seria uma questão de curiosidade, não só curiosidade, mas até mesmo, se você precisar abordar uma sala de aula, você vai ter um certo embasamento. Não que necessariamente você vai aprender tudo aqui e você vai levar para a sala de aula. Você pode buscar conhecer também, mas serve como um incentivo, digamos assim, para você não só passar o conteúdo, mas explicar de onde que surgiu aquilo.
L.E.: Bacana Você participou de outros espaços de formação, PIBID, PET, grupos de pesquisa, de monitoria ou projeto de extensão que abordaram a educação física na área de linguagens?
SJ: Não, não.

L.E.: Beleza. Por fim, você gostaria de realizar alguma observação?
SJ: Acho que não, acho que está tudo certo.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito K- SK

L.E.: Primeiro bloco, identificação. Como que você se identifica em relação ao seu gênero? Masculino, feminino ou outro?
SK: Masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SK: 23 anos.

L.E.: Sua cidade de origem?
SK: É a Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano que você ingressou na FAEFID e qual semestre?
SK: Foi em primeiro semestre de 2021.

L.E.: Qual período você está cursando atualmente?
SK: Rapaz, se eu não me engano, eu estou no décimo ou décimo primeiro.

L.E.: Você compreende a diferença entre a habilitação em bacharel e habilitação em licenciatura?
SK: Sim.

L.E.: Qual que é a sua compreensão?
SK: Que bacharelado seria para todas as áreas, com exceção da área de atuação na escola mesmo, como professor, não como treinador ou algo dentro do colégio.

L.E.: Quando você ingressou aqui na FAEFID, você se pensou em formar licenciatura, bacharelado ou ambas?
SK: Ambas. Eu entrei na ideia de ir para a licenciatura, mudei durante o caminho, meu caminho foi mudado para o bacharel.

L.E.: Você entrou na ideia da licenciatura, depois você foi para o...
SK: Para o bacharel. Mas assim, desde o início eu queria ir em um dos dois, mas hoje eu me vejo mais no bacharel.

L.E.: E a outra pergunta é nesse sentido. Ao longo do curso, a sua preferência mudou?
SK: Sim.

L.E.: Agora você quer ambos? Por que mudou?
SK: Cara, acho que... Minha ideia desde moleque era ir para a parte acadêmica, e aí no dia a dia aqui, talvez, nem em questão da licenciatura, foi algo mais de minha proximidade. Eu fui para um caminho que eu não esperava, eu me aproximei muito do vôlei, não era do vôlei, então... Foi assim, a novidade eu gostei e fui para a área, acabei que hoje eu me vejo mais por esse caminho do que para a área acadêmica.

L.E.: Beleza.
SK: Mas ainda assim, estou no mestrado, só estou... Estou um pouco dos dois ali.

L.E.: Você é formado em bacharel?
SK: Formado em bacharel.

L.E.: Você formou em qual ano isso mesmo?
SK: Foi em 2024.3, não é? 2024.3.

L.E.: E quando você pretende formar a licenciatura?
SK: No final deste ano ou no meio do ano que vem.

L.E.: Beleza. E por que você optou por formar em bacharel primeiro? Imagino que tenha essa preferência, seja uma das questões, mas tem alguma outra?
SK: Cara, acho que é muito pelo currículo, não é? Que acaba que indica a gente para o bacharel primeiro, não é? E, assim, falta pouco, na verdade. Eu consegui fazer as matérias da licenciatura durante a faculdade, então, assim, se eu não tivesse questão de trabalho junto ao mestrado, eu já teria finalizado. Mas acho que muito pelo currículo e também pela oportunidade, não é? Pelo estágio que eu já consegui formar, já sabia que eu formaria tendo um emprego, então, assim, talvez um pouco por isso.

L.E.: Beleza. A educação física foi a sua primeira opção ao ingressar aqui no ensino superior? Ou tinham outras opções?
SK: Sim, desde sempre.

L.E.: Beleza. Você já trabalha e faz mestrado?
SK: Isso. Mestrado... Aqui mesmo, na UFJF.

L.E.: Beleza. Agora nós vamos para o bloco 2, que é a formação inicial em licenciatura e educação física, beleza?
SK: Uhum.

L.E.: Agora eu te mostro rapidamente a grade curricular e aí você pode ir falando quais disciplinas você acha que compõem o currículo da licenciatura. Beleza? Pode ir descendo aqui e falar rapidamente. Eu vou fechar a porta. Você pode ir falando para o gravador? Vou fechar a porta.
SK: Quais daqui eu sei ou imagino que sejam da licenciatura?

L.E.: É, as que você compreende como da licenciatura.
SK: Acho que história da educação física do esporte não é da licenciatura, eu acredito, mas acho que seria interessante estar na educação física também. As disciplinas do GAC, a gente sabe que são do bacharelado, mas eu acho que também deveria ter pelo menos um básico, uma iniciação geral, porque é importante a gente ter isso para a licenciatura também. Crescimento e Desenvolvimento é bacharelado, mas acho que deveria estar na licenciatura também. Tem esses projetos educativos contemporâneos. A fisiologia, no geral, seria ideal também. Saberes da educação física escolar. Educação física adaptada, importante também. Educação física na saúde deveria ser também. Nutrição, aprendizagem motora, processo de ensino e aprendizagem, com certeza, já é. Educação física inclusiva, educação física escola infância, política pública e gestão do espaço escolar, estado, sociedade e educação, as práticas escolares 1, 2 e 3, estágios. Reflexão sobre a atuação do espaço escolar 1, educação física escola de juventude, reflexões sobre a atuação do espaço escolar 2, metodologia de ensino e educação física, questões filosóficas aplicadas à educação. Aqui estão as disciplinas de seminário e TCC.

L.E.: Você acha que essas disciplinas da licenciatura, elas te auxiliaram, te auxiliaram com o aprendizado escolar?
SK: Cara, eu acho que no papel sim, mas na prática das disciplinas do dia a dia, algumas que eu fiz não somaram em nada para o dia a dia.

L.E.: Você acha que falta essa parte?
SK: Eu acho que eles, eu tive na minha concepção algum problema no sentido de ligar a teoria à prática no colégio, na escola. Era muita teoria, muito isolado e pouca coisa do dia a dia. É um pouco diferente do que acontece no bacharel, na maioria dos casos. E aí, havia muita teoria, que a gente sabe que na prática, podia ter feito estágio, mas não é assim. Então, acho que auxilia, mas acho que não poderia auxiliar mais.

L.E.: Beleza. E alguma dessas disciplinas, ela abordou a base nacional comum curricular?
SK: Sim. Sim.

L.E.: Qual que é a sua definição sobre esse documento? Como é que você entende ele?
SK: Cara, então, mas é um dos pontos também que não foi muito bem abordado. Mas é, acredito que seja um documento que, na teoria, vai gerir o que o professor deveria apresentar para o aluno, para que a gente tenha, idealmente, alunos que aprendem todos o mesmo conteúdo. Não da mesma forma, mas que concluam, vão concluir o ensino médio de uma forma mais parecida. Na teoria, você ter alunos que aprenderam as mesmas coisas, de grau diferente, com entendimento e conhecimento diferente, mas é algo para não ficar muito solto o ensino dos professores. Pelo menos um guia para eles terem o caminho para ser uma criança.

L.E.: Beleza. E você sabe como que é? Como que você entende da educação física dentro da BNCC? Como que ela é abordada dentro da BNCC? Você lembra?
SK: Muito por alto.

L.E. O que você lembra?

SK: Lembro por alto , tipo, você tem os temas, os jogos e brincadeiras, esporte, danças, ginásticas, acho que 5 ou 6, não é?

L.E.: 6.
SK: Jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, luta, esporte...

L.E.: E práticas de aventura. Isso. Isso eu falo porque é difícil lembrar mesmo. Mas, então, você lembra, é isso, sim?
SK: Por alto, eu acho que sim.

L.E.: Beleza. A sua formação inicial, e aí, tanto aqui na FAEFID, quanto na FACED, está bem? Em licenciatura, ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SK: Sim, principalmente na licenciatura, já na FACED, não é? Mas aqui, na verdade, aqui também, não é? Com a Marta, com a Lúcia, principalmente com a Lúcia. Assim, no geral, praticamente todas as disciplinas da licenciatura abordam um ou outro desses temas.

L.E.: Outros professores, professores além da Marta e da Lúcia, que abordaram esse tema... Da FAEFID?
SK: Então, sim, a maioria, não é? Assim, as disciplinas de inclusiva, não é? Eu fiz com a... Eu esqueci o nome dela, porque eu esqueci de tudo. No bacharel, principalmente as de esporte, dança, eles falam pouco, não é? Porque a gente tem que saber atuar quando pega algum tipo de deficiência e tudo mais. E na FACED, principalmente a... O Henrique... Eu fiz com o Paulo a Políticas Públicas, ele fala muito disso. A de Estado, Sociedade e Educação foi a Fábia, se eu não me engano. Essa também, eu fiz com outra pessoa. Foi com a Fabi. Ela também aborda muito esses temas sociais nas aulas. Acho que no geral, um pouquinho de cada.

L.E.: Então, beleza. Você acha que as suas aulas, não é? Na licenciatura, elas te incentivaram ou te incentivou você a pensar criticamente sobre essas questões?
SK: Sim, com certeza.

L.E.: Sim? E na sua percepção, essa formação inicial, tanto aqui quanto lá, na licenciatura, ela te prepara para você lidar com essas questões na escola? O que você falou, na prática, quando você for professor dentro da escola.
SK: Então, eu acho que as disciplinas por si só, não. Mas a gente acompanhando a prática escolar e fazendo estágio, sim. Então, assim, aí bate o que a gente falou de na teoria... É só a teoria. Então, acaba que a gente fica com esse espaço vazio, assim. Mas enquanto a gente vai para a prática ali no dia a dia, das que são obrigatórias, a gente consegue aprender bastante coisa. Mas acaba que com os professores do local, não com os daqui. Aí é o lado que a gente realmente vê a prática acontecendo.
L.E.: Você faz o estágio e a... Prática escolar. Mas você acha que essas duas vivências, vamos dizer assim, mais práticas já são suficientes?

SK: Cara, eu acredito que... Assim, se você é um aluno que, de fato, quer estar nessa área e formar aí para essa área de concurso, ser professor, não. Mas uma ideia base para você pensar no caminho, tipo assim, você tem um aluno que está em dúvida, é uma vivência positiva nesse sentido. Mas acho que é alguém que tem a mente definida. Pô, eu quero viver isso. Talvez não seja uma experiência que te entregue tudo o que você deveria saber. Até porque o tempo é pequeno também. É pequeno. Então, na prática, são três. São três práticas escolares, mas é o horário que tem que ficar pouco e estágio são 60 horas, duas, duas vezes, então é pouquinho.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI?
SK: Não, exatamente.

L.E.: Então, rapidamente, é o modelo como funciona a nossa entrada aqui na FAEFID. A gente faz um processo seletivo, ou PISM ou ENEM, entra, faz um tronco comum, você pode formar em bacharel ou licenciatura. Outros modelos, você entraria com dois processos, vamos dizer assim.
SK:É, o que a gente tem a oportunidade de formar nos dois é por isso?

L.E.: É, por isso. É isso que é como funciona, beleza? Você acha que esse modelo, ABI, ele impactou o seu percurso entre bacharel e licenciatura?
SK: Acho que sim. É natural, não é? Acaba que sim. Mas assim, para mim acabou sendo bom, mas de fato, sim, porque a gente fazia, pelo menos no meu currículo, a gente fazia pouca disciplina de licenciatura. E assim, no meu caso particularmente, eu fiz até algumas a mais, porque eu tentei meio que formar o mais rápido, não formar o mais rápido possível, mas se eu via um buraco na minha grade, eu puxava disciplina. Ah, entendi. Então, eu puxava algumas disciplinas já no início, não fiz todas no período que o currículo me indica. Mas assim, certamente, é uma forma de ingresso que, até pelo número, acaba que tem menos disciplina de licenciatura, então você faz mais bacharel, eu acredito que acaba influenciando sim.

L.E.: Essa quantidade, não é?. E nesse sentido, como você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura? Qual que você acha que é o impacto mesmo?
SK: Então, eu acho que faz com que a Faculdade de Educação Física vá ter menos alunos formando licenciatura, ou fazendo, pela oportunidade de já estar aqui. Então, eu já estou aqui, vou fazer mais um pouco de aula, mais um TCC, para já ter essa segunda formação.

L.E.: Agora nós vamos para o terceiro e último bloco, compreensão da Educação Física na área de linguagens. Eu te pedi muita sensibilidade, está bem? Você fala o que você quiser. Para você, qual que é a função da Educação Física na escola?
SK: Cara, eu acho que, além de formar, não é, essa questão geral da criança, para o humano indivíduo, de uma forma que eles gostam mais. Cara, principalmente, eu acho que explorar, pensando assim, a minha vivência, eu estudei de João XIII. Então, assim, minha vivência na educação física escolar foi completamente diferente para mim, e o que me influenciou muito a optar pelo curso. Então, assim, eu vejo como um papel geral, de fazer a criança conhecer tudo, explorar todas as áreas, fazendo aquilo que gosta e aquilo que não gosta. E, assim, é pessoal, eu sei que não é tão ideal, mas eu realmente também vejo como algo que tem que ser bom para a criança, não é? O momento que ela se reverte ali, a gente sabe que a função da Educação Física não é o recreio ali, para criança se relaxar, mas acho que também tem esse lado que elas esperam, e eu acho que é positivo também. Para a nossa área, é um ponto positivo. As crianças gostam de estar fazendo as aulas, não é? Então, assim, eu vejo como uma forma que as crianças acho que aceitam e gostam mais de aprender. E aí é um conteúdo, tipo, aí entra no colégio, na forma que eu estudei, não é? Eu tive todos os conteúdos que a gente tem na faculdade, eu tive lá. E eu sei que a maioria dos ensinos não são assim. Então, assim, a forma ideal é o que eu vivi. Que aí é, pô, é aula teórica, aula prática, realmente aprendendo, na teoria aprendendo na prática, vivenciando. E aí é um papel, cara, essa informação, assim como qualquer outra disciplina, só que de uma forma mais leve. Que é um ponto que eu acho que é positivo para a gente, não é? Acho que seria isso.

L.E.: Você compreende com essas concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, tem alguma que você se identifica? As concepções que a gente fala que é abordagem.,
SK: Então, não defino nenhuma. Aí foi muito pelos estágios, não é? Eu vi que eu sou uma pessoa que utilizo de várias. Então, assim, não considero nenhuma... Na verdade, assim, é, não. Nenhuma definida, não.

L.E.: E você conhece algumas?
SK: Conheço, assim é só lembrar os nomes, mas sim. História-crítica, a gente, no João XXIII, eles utilizavam muito a... essa, principalmente, não é? Ah, porra, não lembro. Foi um ponto aí, voltando, não é? Pouco negativo a questão da licenciatura e das disciplinas daqui, não é? Porque a disciplina é de concepções metodológicas, não é? Aqui, a da do bacharel é concepções metodológicas, não é? Eu não... Tipo assim, eu fiz no período que era professor de substituta,

estava no processo que eu fiquei sem aula direito. Então, assim, a gente praticamente não teve aula. Isso mesmo. E aí a gente... Eu fui conhecer um pouco mais da licenciatura numa disciplina que também era para ter todos os tipos de abordagens, não é? Para passar por todas, mas o professor só passou uma. A de lá era metodologia de ensino, acho que. Ah, acho que era.

L.E.: Aí ele só focou... Só focou em uma?
SK: Histórico-crítica. Histórico-crítica. Que é o que a galera utiliza mais, mas, assim, é uma disciplina que eu imaginava que eu fosse conhecer ou de todos. E, assim, eu sei que é algo que eu também poderia pesquisar por fora e tal. Mas, assim, no estágio, eles falam disso. Os professores que eu tive junto, eles apresentam, falam o porquê que eles utilizam as deles do dia a dia e tal. Mas tem crítica-superadora, crítica-reflexiva...Mas, é, não lembro todas, assim,

L.E.: Tem cultural, tem desenvolvimentista, tem psicomotricidade, educação física para a saúde. Mas, realmente, é uma questão, não é, tem uma disciplina que você vê nos primeiros semestres.
SK:E é um momento que a gente não tem maturidade nenhuma também. Nenhuma, isso não está nem aí. Tipo, na época a gente fez e a gente ficava, tipo assim, ah, não tem aula e quando não passou e foi, não sei. E hoje, é um momento que, esse mês, eu não vivendo tanto na área, eu sei que é o que eu deveria saber um pouco mais.

L.E.: Não, mas é assim mesmo, tem pouco. E aqui tem a metodologia que tem realmente os indícios, não é, é que aponta só para uma e acaba que fica meio, é, mas está tranquilo. Essa histórico-crítica, não é, em qual área do conhecimento você entende que essa concepção se insere?
SK: Qual sentido?
L.E.: Qual sentido? Por exemplo, a, a da educação física para a saúde, saúde renovada, ela se insere na área da biologia. A da, do desenvolvimento, isso, ela se insere na área da biologia e da psicologia. Você vê alguma área que essa histórico-crítica se insere?
SK: É, acho que talvez um pouco na área de humano, não é, porque é um momento que, realmente aborda essa parte social, faz parte desse sentido.

L.E.: Para você, qual que é o objeto de estudo da educação física escolar? Você entendeu?
SK: Sim, sim. É, tentando puxar, a gente, a gente, inclusive o pessoal do João XXIII me deu umas porradas, não é, porque eles falam muito disso. Porque a gente responde corpo humano,

mas não só isso. É, cara, acho que, é, ficou difícil a pergunta. Era mais é fácil. Deixa eu pensar. É, porque eu sei que tem um, eu lembro que tem uma resposta que eles passam para as crianças isso. Mas acho que seria tudo que engloba a educação física ali, não é? Então, desde a saúde, a prática dos esportes, a questão histórica da educação física. Lá de trás, tipo, de quando começou. Assim, acho que tudo que envolve o corpo humano, assim, de forma, a movimento, no caso. Não é exatamente isso, mas acho que é o que sai.

L.E.: Agora, muita sinceridade, hein. Você concorda que a educação física na área de linguagens?
SK: Cara, acho que parte, talvez. Não colocaria muito lá, mas acho que faz parte também da educação física abordar os pontos da área de linguagem. Então, assim, acho que depende muito também do professor. Então, no que eu aprendi, no meu ensino, sim. Mas, no geral, da educação física que a gente vê na prática, eu acho que não engloba tanto não. Não? Deveria, mas não.

L.E.: Mas você, assim, você pensa nisso e fala assim, eu acho que está?
SK: Eu acho que também está.

L.E.: Ah, você acha que está mais de uma? Quais?
SK: É porque, tipo, eu acho que é da área da linguagem, mas ao mesmo tempo não é todo mundo que pensa dessa forma na hora de ensinar, que é só, tipo, ah, está lá, vai jogar e é isso. Então, talvez teria uma outra concepção. Mas acho que o ideal, sim, está na área de linguagens. Acho que é porque a gente tem que tentar responder pensando na licenciatura, não é? Às vezes a cabeça vai um pouco para fora ali. Mas acho que sim. Está na área e deveria estar na área de linguagens, sim.
L.E.: E como que a sua compreensão sobre educação física estar inserida na área de linguagens? O que vem à sua cabeça assim? O que você acha que significa isso?
SK: Eu acho importante até uma questão de valorização da nossa área, porque é uma forma de defender que, aí que talvez eu troque um pouco que eu falei mais cedo, de que é uma disciplina que, de fato, o aluno também está aprendendo. Não é essa concepção que a galera tem de ser um momento livre ali, lúdico. Então, assim, é uma forma de realmente você ter no currículo que é uma disciplina que é para formar o aluno. Não é só o momento, tanto que tem o intervalo e tem a aula de educação física. Então, acho que é muito positivo nesse sentido. É uma forma da gente meio que se valorizar dentro do ensino, dentro do colégio.

L.E.: E vocês conhecem ou sabem alguma teoria, livro, autor que embasa a educação física na área de linguagens?
SK: Não, de cabeça, não.

L.E.: No seu percurso da sua licenciatura, a educação física escolar aqui e lá, está bem? Ela tem sido abordada dentro da área de linguagens?
SK: Sim. Acho que aqui e lá. Até porque as pessoas que dão aula aqui na FAEFID são bastante dessa área da licenciatura também. Então, acabam elas conseguindo...

L.E.: Eu digo assim, o tronco comum inteiro. Não só as professoras que abordam isso, mas no geral. Todas as disciplinas do tronco comum?
SK: Sim. Acho que a maioria, sim. Acho que a maioria aborda? Sim. Na área de linguagens? Sim.

L.E.: Você lembra de alguma disciplina que abordou ou de professor ou professora? Você pode citar.
SK: Então, vou tentar lembrar mais a de lá. Mas... O Henrique falava bastante disso. Que era de políticas públicas e gestão. Ele falava de tudo na disciplina dele. Ele trazia um pouco essa ideia. E as meninas daqui falam também. A Lúcia e a Marta.

L.E.: As matérias de esportes, você acha que abordavam nessa vertente de linguagens? Menos.
SK: Acho que não. Talvez nem eu nunca tenha usado esse termo durante as aulas. Entendi.

L.E.: Já estamos caminhando para o final, está bem? Está bem. Durante a sua formação inicial, as práticas corporais, esportes, ginásticas, lutas, danças ou outras, não é? Foram apresentadas como produtos culturais? Ou seja, atravessadas por contextos sociais, históricos e significados variados? O que você acha?
SK: É... Acredito que sim. Mais em algumas disciplinas do que outras. Principalmente na disciplina de GAC (ginásticas). Eles passam bastante sobre isso. A parte histórica, não é? É... Na disciplina de esportes também, em algumas sim. Pelo menos o básico, assim, de porque foi criado, de onde foi criado. É... Mas, assim, menos... Até acho que... Não sei. Tempo a gente tem, não é? Mas acho que não. Talvez não seja o objetivo dos professores ir para esse caminho. Mas, assim, a maioria ou todos citam, mas... Alguns aprofundam um pouco mais, outros bem-informados.

L.E.: Você participou de outros espaços de formação? É... Pode ser projeto de extensão, projeto de pesquisa, monitoria. Que abordou a educação física na área de linguagens?
SK: Então, eu fiz treinamento profissional também no João XXIII. Ah, está maneiro. Então, lá em algumas das nossas reuniões eram reuniões de realmente parar, de ler texto, de estudar, discutir um pouco sobre a área.

L.E.: Você esteve quanto tempo lá?
SK: Fiz... Então, eu confundo um pouco porque fiz TP e fiz o estágio logo em seguida. Então, mas foi mais ou menos um ano, eu acho, de TP e um pouquinho mais de estágio.Na teoria, lá a gente tinha uma reunião semanal, não é? Acabou que não saía tanto assim. Mas aí, a gente tinha... Alguns professores de lá defendem bastante isso, não é? Então, acaba que a gente recebia bastante disso também.

L.E.: E você acha que essa sua participação no treinamento profissional, ele contribui para a sua identidade docente? Identidade como futuro professor de alguma forma?
SK: Certamente. Assim, ao mesmo tempo, eu definia alguns pontos estando lá, algumas idades que eu preferiria trabalhar, se fosse o caso ou não. Mas, com certeza, me ajudou. Quando eu fui aluno, eu fui monitor júnior, então, tipo, me ajudou a querer ir por esse caminho. E, se eu um dia voltar a pensar, aí, tipo, ter essa preferência da licenciatura, com certeza, eu vou trazer o que eu passei por lá. Com certeza.

L.E.: E, por fim, você gostaria de realizar alguma observação, retomar alguma pergunta que ficou para trás?
SK: Acredito que não. Não?

L.E.: Então, vamos encerrar aqui. Vamos encerrar aqui.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito L- SL

L.E.: Como que você se identifica em relação aos seus gêneros, masculino, feminino ou outros?
SL: Masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SL: 28.

L.E.: Qual que é a sua cidade de origem?
SL: Juiz de Fora.

L.E.: Que ano você ingressou aqui na Faculdade de Educação Física da UFJF?
SL: 2018.

L.E.: Qual o semestre?
SL: Segundo.

L.E.: Qual o período que você está cursando atualmente?
SL: Não tenho período.

L.E.: Você compreende a diferença entre a habilitação em bacharelado e a habilitação em licenciatura?
SL: Sim.

L.E.: Quais são essas diferenças ou diferenças, né?
SL: Bom, a maior distinção é a questão de área de atuação, não é? Licenciatura só te habilita para trabalhar na escola, enquanto de bacharel te habilita para trabalhar nas demais áreas. Academias, enfim, esportes etc.

L.E.: Ao ingressar aqui na FAEFID, né, você pensava em se formar em licenciatura, bacharelado ou não? Ou não pensava?
SL: Inicialmente não tinha essa distinção. Fui descobrir basicamente na época que eu entrei.

L.E.: E durante, ao longo do curso, você teve, você conhecendo o curso, você teve uma preferência, foi surgindo uma preferência por uma das modalidades? Foi isso mudou ou não?

SL: Inicialmente fui bacharelado por conta das áreas de atuação e também pelo leque que ela te oferece enquanto mercado de trabalho.

L.E.: Você acha que é mais amplo?
SL: Mais amplo da licenciatura.

L.E.: Você já é formado em bacharel?
SL: Sou bacharel.

L.E.: Que ano que você formou?
SL: Eu formei em... nós estamos em 2026, eu formei em 2024... 2023.

L.E.: No primeiro ou no segundo?
SL: No segundo.

L.E.: Um dos motivos, você já citou essa pergunta, você falou que bacharel tem um leque maior de opções para o trabalho, mas teve algum outro motivo também que fez você formar em bacharel primeiro?
SL: Não, o primeiro foi esse e o outro que acaba que, o próprio currículo ele vai te levando um pouco também para você formar em bacharel primeiro também. Você acaba com o tronco comum, mesmo o currículo lá, ele acaba te levando um pouco mais para você fazer aquelas matérias ligadas ao bacharel também.

L.E.: Tem mais matérias ligadas, você entende que tem mais matérias ligadas ao bacharel.
SL: Sim.

L.E.: E quando que você pretende formar em licenciatura?
SL: Final do ano. Final do ano.

L.E.: Educação física, foi a sua primeira opção entrar aqui no ensino superior?
SL: Foi ou não foi. Vamos dizer assim. Eu inicialmente, eu não queria fazer o ensino superior, eu queria fazer o concurso militar e acaba que eu entrei na educação física como uma forma de ganhar pontos para fazer educação física dentro do exército, vamos dizer assim. Então, aí depois acabou que eu continuei.

L.E.: E hoje você ainda quer seguir a carreira militar?
SL: Talvez, depende muito da questão dos concursos, né? Se sair um concurso bom, às vezes eu posso se apresentar. Entendi. Beleza.

L.E.: Agora nós vamos para o bloco dois, que é a informação inicial da licenciatura. Agora, ó, eu vou te mostrar a grade curricular da licenciatura aqui de 2022. A grade tem um currículo novo. Um currículo antigo. E aí eu quero que você, a partir disso, você responda a seguinte pergunta. Das disciplinas que você cursou até o momento, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura? E aí você vai olhar aqui quais que você acha que compõem esse currículo. A gente deixa ver porque ninguém lembra de tudo, não é, cara? Pode ter alguma outra disciplina aqui que você não cursou ou que tenha um nome diferente porque tem essas alterações pontuais, beleza? Mas aí você vai descendo e você vai citando qual que você acha que compõe a licenciatura.
SL: Está bem. Tirando essas do tronco comum?

L.E.: Também. As que você acha.
SL: Que são do tronco comum e que são... Você quer que eu identifique somente da licenciatura?

L.E.: É. As que você entende que compõem a licenciatura.
SL: Saberes da Educação Física Escolar. Pesquisa de Educação Física tem os dois também. Agora eu não vou me lembrar se é adaptada ou é inclusiva, que é a da licenciatura. Nenhuma delas são da licenciatura. Recreação e Jogos. E a Prática também. As Práticas Escolares também são do... Educação Física Inclusiva. Educação Física Escola e Infância. Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar. Estado, Sociedade e Educação. A Prática Escolar, novamente. Os estágios, não é. Reflexões sobre a atuação no espaço escolar, sendo Educação Física. É, os estágios, não é? Eu falei um, dois, três, não é. Educação Física, Escola de Juventude. Metodologia do Ensino de Educação Física. Questões Filosóficas Aplicadas à Educação. Seminário em Licenciatura. Orientação em Licenciatura. Apresentação. E são essas.
Fora as comuns, não é? Tem as comuns que já são tronco comum.

L.E.: Os comuns que você falou do tronco comum?
SL: É, tronco comum.

L.E.: E aí você inclui o tronco comum?
SL: Como a que você tem que fazer para os dois igual. Anatomia, Fisiologia, Nutrição, etc, etc.

L.E.: Você acha que essas disciplinas, elas te auxiliaram, te auxiliam a compreender a área escolar?
SL: Sim. Até que sim.

L.E.: Agora... Você ficou um pouco pensativo.
SL: É, sim. Porque... Não em específico da Educação Física. Acredito que a gente tem muito poucas matérias que vão fazer reflexão realmente de como a Educação Física, ela atua no meio escolar. Tudo que é apresentado para nós, pelo menos as matérias que eu fiz no momento, ela apresenta a gente de uma forma generalista, como que é a atuação do professor da escola. E não de uma forma do profissional da Educação Física dentro do ambiente escolar.

L.E.: Você acha que falta isso na terceira intervenção?
SL: Sim, sim. Por exemplo, algo relacionado às metodologias de aula mesmo dentro da Educação Física. Agora a gente tem uma matéria de metodologias que ela não engloba a metodologia de aula em si. Ela vai englobar a questão de reflexão a certos filósofos de como vai ser a sua... a sua forma de pensamento crítico, vamos dizer assim, dentro da sala de aula no meio escolar.

L.E.: Ou aborda as metodologias.
SL: Exatamente.

L.E.: Esse processo pedagógico é importante. Essas disciplinas, elas abordaram a base nacional comum curricular, BNCC?
SL: Sim, essas matérias da licenciatura abordam.

L.E.: E qual que é a sua compreensão sobre a BNCC? Como é que você entende essas matérias?
SL: Ela é basicamente um... Ela seria uma base comum, comum, comum curricular, onde há um entendimento de saberes que tem que ser dado para esse grupo. No caso, no grupo de estudantes, né? Que são saberes básicos, vamos dizer, que eles teriam que ter ao longo da sua formação.

L.E.: E você sabe como que a Educação Física aborda esse documento?
SL: Não, nunca parei para...

L.E.: Você lembra de alguma coisa?
SL: Não, faz muito tempo que eu não vejo.

L.E.: A sua formação inicial, não é? Aqui na FAEFID, lá na FACED, tudo que você tem vivenciado aqui na FAEFID, ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão?
SL: Sim. Principalmente na parte da FACED, que é um pensamento mais reflexivo.

L.E.: E aqui no tronco comum?
SL: A gente até tem, mas eu acho pouco. Principalmente no tronco comum, a gente tem muita parte mecânica da Educação Física. Seria a parte voltada para os esportes e também a parte voltada para a parte mais biológica. A gente não tem tanta essa reflexão de gênero.

L.E.: E a outra pergunta nesse sentido, não é? Durante esse percurso formativo, as aulas que você teve, todas. No geral, no tronco comum e lá, te incentivaram ou te incentivaram você a pensar criticamente sobre essas questões sociais ou qualquer outra questão?
SL: Sim.

L.E.: Na sua percepção, a formação inicial aqui na FAEFID, não é? Ela te prepara para lidar com essas questões sociais da escola?
SL: Isso você disse como um tronco comum mesmo, tudo que a gente trabalha.

L.E.: Isso.
SL: Eu acredito que nenhuma faculdade vai te... A faculdade vai te dar uma base para você ter como refletir sobre esses assuntos, não é? Mas como você vai praticar isso vai depender muito da sua formação, mas como pessoa mesmo. Eu acho que ela vai te dar as ferramentas de uma forma de reflexão, não é? Mas a forma de você aplicar, isso é muito de cada um, não é? Cada um vai ter a sua reflexão em cima daquilo, de como ela vê aquele assunto.

L.E.: E você também coloca no sentido individual, no sentido da pessoa também, procurar saber mais?
SL: Sim, sim. A própria cultura da pessoa, a questão ética mesmo que ela tem, a questão racial, enfim. Se ela tem algum, vamos dizer assim, algum pé em alguma dessas questões ou se ela é a pessoa isenta mesmo que para ela isso não vai refletir na vida dela e nem na vida de ninguém. Também tem as influências para ali da faculdade. Tem a questão da cultura da pessoa mesmo, como que ela se identifica frente a esses assuntos. Beleza.

L.E.: Quais experiências ou projetos ou disciplinas no curso que mais influenciaram a sua construção como futuro professor? Tem alguma?
SL: Principalmente, eu fui bolsista do projeto TP (treinamento profissional) do João XXIII, foi uma das coisas que mais influenciou, porque lá eu tive a vivência prática da educação física. E também as questões de reflexão mesmo com os orientadores, não é? A gente tinha muitos estudos, mas então a gente tinha bastante trabalho. E... É no ambiente escolar só, não é?

L.E.: É, sobre a licenciatura. Sobre a licenciatura.
SL: Bom, e também as próprias questões da FACED mesmo. A FACED, eu acredito que ela te traz, apesar de ela não ter parte prática, ela te traz reflexões muito importantes quanto ao ambiente escolar que você nunca perceberia. Tipo, somente sendo ensinado esportes, vamos supor. Se a gente fosse só aplicar a parte dos esportes, do GAC e da parte biológica que a gente tem aqui, sem a parte formativa da FACED, acredito que a gente não teria algumas questões de reflexões como toda a questão de criação da ética, criação da moral de cada um, a influência da própria cultura, que desde a parte do professor quanto ao aluno também vão influenciar no como a gente vai dar aula. Enfim, questões também relacionadas aos próprios determinadores sociais da pessoa, não é? Não só de saúde, mas também em questão cultural, que vão influenciar em como a gente vai dar aula. Então, eu acredito que as matérias da FACED e também a questão prática de estar lá no momento de aula e também os estágios, que não deixa de estar presente nisso. Então, é isso. As que tiveram mais influência.

L.E.: Lá no João XXIII, você fez quanto tempo?
SL: Eu fiquei um ano e dois meses, eu acho, para sair para ir para a residência.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI? Conhece esse nome?

SL: É, seria assim, seria a divisão entre o tronco comum curricular e depois a separação para a presença setor bacharel, no caso.

L.E.: É isso mesmo, exatamente. A gente pergunta porque a gente não sabe. A gente tem que explicar às vezes. Esse modelo de entrada por área básica de ingresso, ele impactou o seu percurso entre o bacharel e a licenciatura? Você acha?
SL: Eu acredito que não. Eu tinha liberdade, tinha bastante liberdade de escolher o que eu queria. Apesar que alguma hora você tem que determinar o que você vai fazer primeiro, vamos dizer assim. E até isso atrapalhou na hora de eu cursar a licenciatura, porque eu falei assim, eu tenho que focar nessas matérias aqui para depois eu faça a outra. As matérias de bacharel, a primeira escolha de bacharel. Então, primeiro tinha que focar nas matérias de bacharel para depois eu ir atrás das matérias de licenciatura.

L.E.: A próxima pergunta é nesse sentido. De como você avalia essa estrutura curricular, ABI, que tem um tronco comum, em relação à licenciatura?
SL: É o que eu tinha dito anteriormente. Eu acho que a própria questão da habilitação que você tem no mercado de trabalho, como você só pode dar aula, tecnicamente, você só pode dar aula em escola, e a outra te abriu o leque que você pode fazer qualquer coisa. A licenciatura, ela fica de lado, ela vai ficar de lado ali, entendeu? Porque a primeira coisa que você vai fazer quando você vai escolher uma das duas, você vai pensar primeiro no mercado de trabalho. Você vai falar assim, o que vai ser mais fácil para mim? Eu conseguir um emprego em qualquer academia da esquina aqui ou eu vou ter que pensar em um concurso, ou eu vou ter que ir atrás de alguma escola que também não é uma coisa fácil. Então, a parte comum, primeiramente, ela vai te influenciar, principalmente na nossa faculdade, que a gente é uma faculdade de esportes. Então, já começa aí que nosso foco é realmente nessa prática corporal. Então, quanto mais você vai se aproximando de ter que escolher algum lado, vamos dizer assim, você acaba indo para o bacharel até por conta disso. Você tem uma formação generalista, mas focada na parte corporal, vamos dizer assim. Você não tem tanta essa parte da escola na base comum. Então, ela acaba influenciando.

L.E.: E na sua carreira, você pensa em ir mais para o bacharel? Já está, não é? Mas você pensa também em dar aula de escola?
SL: Eu penso, eu sempre gostei muito de aula de escola. Um dos porquês que eu entrei na educação física foi por conta da escola. Eu gostava muito, sempre gostei muito dos meus

professores. Como aluno, então eu gostei sempre dos meus professores. Sempre quis dar aula, mas acabou que eu puxei primeiro para um lado. Mas eu pretendo no futuro ir para essa área de educação mesmo, realmente.

L.E.: Você estudou em qual escola?
SL: Estudei no colégio militar.

L.E.: Ah, você estudou no colégio militar. É, educação física é boa também. Agora nós vamos para o terceiro bloco e último bloco, que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Vou te pedir de novo muita sinceridade, porque fala o que você quer e as suas compreensões sobre as perguntas que a gente vai fazer aqui, beleza? Para você, qual é a função da educação física na escola?
SL: Ela tem uma função muito... acredito, de formação da pessoa como, vamos dizer assim, desde a atenção básica, ela de primeiro, de dar a interação da pessoa com o esporte em geral, primeiro, acredito muito nisso, também para ela dar uma consciência corporal para os alunos e para ela aprender também a refletir sobre as próprias brincadeiras. A gente tem essa questão também da educação física, a gente acaba deixando tudo de lado, que a gente faz as brincadeiras com algum intuito, com algum intuito, seja ou só para brincar ou para ela refletir sobre trabalho de equipe, sobre a importância de que não é somente uma competição, que ela tem que ter os valores, de passar os valores também para a competição mesmo, enfim. Acredito, acho que não estou me lembrando de mais nada, eu sei que tem mais, mas não estou me lembrando, beleza?

L.E.: Você compreende, conhece as concepções curriculares da educação física? Tem a chama também de abordagem da educação física? Você conhece?
SL: Como assim? Repete.

L.E.: Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física?
SL: Não.

L.E.: Vou te falar, às vezes você vai lembrar, por exemplo, a gente tem várias concepções que dão finalidades diferentes para a educação física, tem a esportivista, tem a desenvolvimentista, o psicomotor, a crítica-superadora, cultural, já escutou falar sobre isso?
SL: Já.

L.E.: Já? Já. Tem alguma delas que você se identifica?
SL: Muito mais ligada à parte crítica-superadora, foi o que eu mais estudei.

L.E.: E seu TP, os professores eram?
SL: O meu, no caso, tanto no TP, no TP a gente tinha um grupo ligado à parte, principalmente em reflexão do coletivo de autores, então a gente estudava bastante essa parte, mas faz tempo que não lembro.

L.E.: O que você lembra sobre a crítica superadora? Qual a sua compreensão sobre?
SL: A questão da reflexão de como a educação física deixa de ser somente a parte prática, que ela é uma parte reflexiva, ela é além do esporte, vamos dizer assim, a gente passar ideias para as pessoas, e também a educação física como uma forma de linguagem, e não somente essa parte de diversão que as pessoas acham. A visão que as pessoas têm da educação física da escola é que ela é somente uma matéria como se fosse uma parte de descanso para os alunos, que ela não teria o mesmo valor do que uma matemática, um português etc., que ela não entra nessa área de linguagens. E já a parte de crítica-superadora ela vem de encontro a isso, falando assim, a educação física é uma linguagem através do corpo, ela vai se expressar através dos movimentos corporais, e além disso, ela tem toda a questão de passar a identidade dos esportes, vamos dizer assim, pode chegar nessa parte, de, vamos supor, da origem, de onde ela veio, de qual a influência dela no nosso cotidiano, ou então no cotidiano, às vezes, de um outro país etc.

L.E.: Em qual área do conhecimento essa concepção crítica-superadora insere a educação física?
SL: Na parte de linguagens.

L.E.: Para você, qual foi o objeto de estudo de educação física escolar?
SL: Objeto de estudo de educação física escolar?

L.E.: Você entendeu a pergunta?
SL: Não, é, se você puder me explicar um pouco.

L.E.: Eu vou tentar dar um exemplo de outro componente, por exemplo, qual é o objeto de estudo da matemática? Os números, que são objetos de estudo, entendeu?

SL: É, a educação física estaria muito ligada a essa parte da prática corporal, não é? Mais ou menos agora.

L.E.: As práticas corporais?
SL: Uhum!

L.E.: Agora, muita sinceridade, você concorda que a educação física está na área de linguagens?
SL: Sim, concordo.

L.E.: E qual é a sua compreensão sobre a educação física estar inserida na área de linguagens?
SL: Primeiramente, é a questão de a gente desmistificar essa parte e tirar o preconceito do professor de educação física como uma pessoa, primeiro, que eles veem como uma pessoa mais relaxada, que é o rola-bola, que ele não faz nada, que ele não tem que fazer o planejamento, etc. E também a compreensão também por parte da gente mesmo como ser mais organizado também, não é? Vamos dizer assim, a gente conseguir passar ideias para as pessoas além do que técnicas, a gente deixar de ser tecnicista, não é? Vamos dizer assim, e ser mais reflexivo. Então, acredito que a atuação do profissional de educação física dentro da área de linguagens seja muito ligada a isso, tirar essa parte tecnicista, que todo mundo vê a gente, ou então da parte da diversão e ir para essa parte mais reflexiva, a gente entender realmente o esporte, as culturas por trás dela. Enfim, acho que é essa.

L.E.: E você sabe quais teorias, livros, autores ou artigos embasam a educação física na área de linguagens?
SL: Principalmente o coletivo de autores.

L.E.: Tem mais algum?
SL: Não, eu só me lembro mais desses. Beleza.

L.E.: No seu percurso da licenciatura, tanto que há o tronco comum, quanto as disciplinas da educação, a educação física escolar tem sido abordada na área de linguagens?
SL: Se tem sido abordada na área de linguagens.

L.E.: As disciplinas abordam ela nessa perspectiva?

SL: Sim, principalmente o coletivo de autores, ele não é somente ligado à educação física, ele tem a reflexão mais ampla, mas eles são bastante estudados lá e eles colocam muito o exemplo da educação física, a gente estuda bastante isso lá. E também, normalmente, eu não sei que às vezes pode ser mais uma percepção de porque eu estou na sala. Então, eu vejo os professores puxando um exemplo relacionado a isso. Tem a própria... Não é do Anísio Teixeira, não. Eu esqueci qual é o livro. Não vou lembrar o autor em si, mas em questões filosóficas, por exemplo, a gente tem textos ligados somente à educação física como exemplo mesmo dessa...

L.E.: A disciplina de questões filosóficas?
SL: Aham, a gente tem um autor lá, um texto, assim, que é ligado à educação física, que eles colocam essa reflexão muito da parte do platonismo, que eles pegam da escola antiga de pragmatismo, que é a parte tecnicista versus a parte prática. Então, eles colocam a educação física como essa reflexão. E aí pode ser minha visão também sobre isso. Eu vejo e falo assim, e eu sempre vejo esse exemplo lá na aula também, que é ligado a isso. Como a educação física mudou, antigamente a gente era só o professor rolando a bola e pronto, aprendeu a técnica, não aprendeu, problema. E hoje em dia, a gente dá mais valor ao processo que a pessoa teve para chegar naquele momento. Então, eles trazem essa reflexão também.

L.E.: E as disciplinas aqui do tronco comum, você acha que elas abordam também esse perspectiva da área de linguagens?
SL: Acho que não, acho que bem pouco. Mas isso eu acho também, mas eu acredito também que é por... pela... por ser mais favorecida a isso. Igual, a gente está estudando, às vezes, a gente está tendo uma aula de desporto, de qualquer desporto. Um handebol. A gente não tem um momento próximo para falar disso. A gente sempre está buscando, às vezes, ou aprender uma técnica ou aprender uma brincadeira que a gente pode passar para os alunos. Enfim, é uma parte prática mesmo. A gente já tem essa parte reflexiva.

L.E.: Entendi. Acabou que você respondeu a outra pergunta. Alguma disciplina que você lembra daqui do tronco comum abordou a questão da física da área de linguagens? Você lembra?
SL: Do tronco comum faz tempo. A gente teve concepções, concepções da educação física. Das primeiras matérias que a gente faz, a gente tem... acho que só, basicamente, em toda a área. Do tronco comum...

L.E.: Tranquilo. Agora, essa pergunta acabou que você respondeu um pouco dela na resposta anterior. Durante sua formação inicial, as práticas corporais, tanto no desporto como ginástica, dança, luta, foram apresentadas como produtos culturais, atravessadas de contextos sociais, históricos e significados variados?
SL: Algumas sim, outras não. Não me lembro. A grande maioria das matérias que eu me lembro na época, a gente tinha um momento de reflexão mesmo, de falar assim, o futebol foi criado lá na Inglaterra, ele vai e sai de um esporte, vai tendo mutações até chegar no futebol. Enfim, a gente tem esse momento reflexivo, mas essa parte dela ser um produto cultural, eles apresentam, e a gente até mesmo traz isso para a gente, traz isso como vivência. Então, acaba que não tem tantas explicações sobre isso, mas a gente entende como pessoa.

L.E.: O participante de formação que participou do TP, ele abordou a educação física dentro da linguagem?
SL: Abordou, bastante.

L.E.: Teve mais algum que você participou que abordou?
SL: Então, eu participei do TP e também fui monitor de saberes da educação física escolar, então é uma outra parte que a gente pega essa parte também.

L.E.: Também abordou?
SL: Todos ligados à parte de crítico-superadora.

L.E.: Então, por fim, você gostaria de realizar alguma observação, alguma pergunta, alguma coisa, alguma dúvida?
SL: Não.

L.E.: Tudo certo. Então, eu vou encerrar aqui a gravação. Deu 30 minutos, na média.
[INTERRUPÇÃO DE GRAVAÇÃO]
SL[65]: Então, eu formo no bacharel em 2024, não é, e começo a trabalhar em academias e tudo mais, personal, e aí eu fiz algumas matérias, já tinha feito algumas matérias, principalmente na época da pandemia e também quando, depois de formar, eu fiz algumas matérias da licenciatura,

[65] O sujeito lembrou que tinha uma observação a ser feita e retomados a gravação da entrevista a fim de registrar tal gravação.

só que aí eu saio e vou para a residência. A residência era dedicação exclusiva, então ela não deixava fazer nenhuma matéria, até por conta também da questão das horas, né, a gente tinha 60 horas semanais, então a gente não conseguia. No último, vamos dizer assim, no último período que eu tinha da residência, que eles me deram uma oportunidade, falar assim, olha, eu entrei com pedido, entrei com a ação pedindo para eu fazer uma matéria da licenciatura, que era LIBRAS, porque, alegando que eu poderia utilizar tanto na parte prática do hospital quanto daqui, aí eles aceitaram o pedido e deixaram eu fazer, somente ela, só ela.

L.E.: Foi a exceção?
SL: É, foi a exceção, aí eu conseguia, eu fazia de noite, então, tipo, acabava o turno de trabalho, eu saía da aula, saía de lá do trabalho e vinha para cá, então tem toda essa questão, e somente agora, depois de dois anos que eu formei, que eu vim fazer, e com dois períodos só para fazer, porque a gente entra no processo de jubilamento mesmo assim, mesmo que a UF saiba que a gente está dentro de uma instituição dela, dentro de outro curso dela, sabendo a nossa intenção de continuar, que a gente faz uma carta depois pedindo, informando que a gente quer continuar, mesmo depois de acabar a residência, eles botam a gente na lista de jubilamento, né, aí deixa a gente só com dois períodos mesmo, depois a gente, é.

L.E.: Mas você acha que vai conseguir?
SL: Acredito que sim, acredito que sim, este ano eu já estou fazendo várias matérias.

L.E.: E seu mestrado?
SL: Meu mestrado é em saúde, na medicina, aí é diferente, aqui eu sou só orientado mesmo.

L.E.: Então está bom, vou encerrar agora.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito M- SM

L.E.: O primeiro bloco é de identificação. Como você se identifica em relação ao seu gênero: masculino, feminino ou outro?
SM: Feminino.

L.E.: Qual é a sua idade?
SM: 27.

L.E.: Qual é a sua cidade de origem?
SM: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano você ingressou na FAEFID e qual semestre?
SM: 2018.1.

L.E.: Qual período você está cursando atualmente?
SM: Nós estamos em 2026.1? 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, décimo oitavo? Nossa, décimo oitavo. Mas tira dois aí por causa da pandemia, vamos tirar [risos].

L.E.: Você compreende a diferença entre habilitação em bacharelado e habilitação em licenciatura?
SM: Sim.

L.E.: Qual a diferença? Qual é a sua compreensão?
SM: Para mim, bacharel, a gente atua mais na área do fitness, não é, preparação de esporte, fitness mesmo, saúde em si, e da licenciatura é realmente a gente educar através do movimento, então acho que para mim é essa compreensão.

L.E.: Beleza. Ao ingressar aqui na FAEFID, você pensava em se formar em bacharel ou licenciatura?
SM: Eu não ia fazer licenciatura. Eu não ia fazer. Eu ia fazer só o bacharel. Só que aí, com o tempo, eu fui pegando algumas matérias da licenciatura para fazer, principalmente durante a pandemia, que eu peguei uma ou duas, e aí acabou que surgiu o interesse da parte da licenciatura, e principalmente pelo tipo assim, estou trabalhando muito com bacharel e eu estou

ficando muito cansada. E assim, a licenciatura veio tirando um peso das minhas costas, entendeu? Então achei que a licenciatura, aí eu decidi fazer realmente a licenciatura, sacou?

L.E.: Você decidiu porque você também acha que ela pode te ajudar agora, no sentido profissional, pode ser menos cansativo do que o bacharel?
SM: Eu acho que nem é questão de cansativo. É porque o bacharel, como eu era do esporte, eu entrar no bacharel, eu senti uma pressão muito grande de ser boa no que eu saí do esporte. Então, por exemplo, eu estou dando aula de vôlei atualmente, eu tenho que ser muito boa ali. Então não virou um prazer mais jogar vôlei, virou uma questão de entender uma obrigação. E a licenciatura, tipo assim, eu meio que entendi que eu posso realmente educar e ser boa naquilo sem uma pressão muito grande própria, entendeu? Foi basicamente isso.

L.E.: Você tem essa pressão do rendimento?
SM: É, do rendimento, exatamente.

L.E.: Beleza. Acabou que você respondeu a próxima pergunta. Que ao longo do curso, essa sua preferência mudou, na verdade ela ampliou, não é?
SM: É, ela ampliou, tipo assim, eu não pretendo parar de trabalhar com bacharel. Eu acho que sim, é importante a gente ter as duas modalidades em si, porque a gente não sabe o dia de amanhã e tudo mais. Mas eu acho que a licenciatura é mais estável do que o bacharel. Acho que o bacharel tem muitos altos e baixos, assim, muitos. E aí, se você, pô, ingressar na escola, tem um trabalho legal, eu acho que é muito difícil você realmente sair assim do nada, não é? Só se não fizer uma besteira muito grande. Mas basicamente é isso.

L.E.: Você formou em bacharel em qual ano?
SM: Ano passado, em 2025. É, 2024.3, eu acho. Porque a gente teve três semestres num período, num ano só, não é? É por conta da greve. Aí foi 2024.3, eu acho.

L.E.: E quando que você pretende formar em licenciatura?
SM: Esse semestre agora. Falta uma matéria só.

L.E.: Você citou aí que já entrou pensando no bacharel, não é? Mas teve algum outro motivo que fez você formar no bacharel primeiro?

SM: Eu acho que foi até pela grade curricular. A nossa grade, pelo menos na época antiga, não é? A gente seguia um tronco comum e aí a gente podia escolher no meio do curso se era bacharel ou se era licenciatura. Só que na grade, se você pegar, a grande maioria que aparece primeiro é bacharel. Então as matérias de licenciatura ficam muito atrás, não era bem dividido, nem nada do tipo. Então eu meio que fui levada para fazer e também que a galera da minha sala, a grande maioria só fez bacharel, não é? Então a gente, eu acabei fazendo tudo junto mesmo, mas aí depois eu fui pegando algumas matérias assim, faltava um horário aqui, então com horário livre, vou tentar fazer essa, foi basicamente por isso. Foi seguindo o fluxo, mas basicamente, foi feito só o bacharel primeiro, verdade.

L.E.: A educação física foi sua primeira opção ao entrar no ensino médio?
SM: Foi. Aham.

L.E.: Beleza. Entrou via Pism ou Enem?
SM: Pism. Na real, eu ia fazer engenharia até o segundo ano do ensino médio, só que aí no terceiro ano eu falei: não tem nem por que eu fazer engenharia. Aí foi a primeira mesmo.

L.E.: E foi por causa da sua vivência no vôlei que você fez?
SM: Foi, foi, porque tipo assim, eu vi que eu não ia virar atleta. Ai eu falei: "Pô, como é que eu posso pelo menos estar perto do esporte de alguma outra maneira?" E aí a primeira coisa que me levou foi a educação física. E tipo assim, eu podia ir para fisioterapia e alguma coisa, mas não é a mesma coisa, entendeu? E aí surgiu a oportunidade, logo depois que eu entrei aqui, de trabalhar com vôlei lá no esporte, então para mim, tipo, eu sair do esporte, voltar como auxiliar ali, foi tipo outra coisa, entendeu? Então foi muito bom.

L.E.: Seguindo esse caminho, agora nós vamos para o segundo bloco falar sobre formação necessária na licenciatura. Agora eu vou deixar você olhar aqui a grade curricular antiga da licenciatura e você vai descendo rapidamente. Você me responde quais disciplinas você reconhece como as que compõem o curricular da licenciatura, está bom? Você vai citando, você fala: essa aqui eu acho da licenciatura.
SM: Ou quais eu fiz também ou coisa assim?

L.E.: É, por exemplo, as disciplinas que você entende que são da licenciatura.
SM: Ah, tá que são da licenciatura, não do bacharel. Entendi, entendi.

L.E.: Essas que você entende que são da licenciatura. Pode ser que tenha alguma outra disciplina aqui com nome diferente, porque mesmo sendo antigo, eu sei que ia mudando.
SM: Sim, sim.

L.E.: Mas não tem problema não.
SM: Está. Está, todas essas aqui a gente fez no bacharel, praticamente, não é? Então, aí, assim, para mim isso aqui é tudo bacharel. É, anatomia, anatomia, biologia, universidade, disciplina de História da Educação. A História da Educação Física até eu acho que entra um pouco na licenciatura, mas a Introdução à Educação Física para mim ainda é bacharel, corporeidade. Hoje em dia, para mim, corporeidade entra como licenciatura por conta de tudo que eu vi até agora. Então para mim entra, mas na época não entrava. Para mim era bacharel, para mim era bacharel. Está, pode ser?

L.E.: Pode.
SM:. É bacharel, bacharel, bacharel, bacharel, bacharel, bacharel. Para mim na página, só um.

L.E.: Pode ficar à vontade, sinceridade.
SM: Está, aí que a gente começa. Saberes, para mim, da licenciatura. Acho que Pesquisa pode ser também considerada licenciatura, porque a gente, querendo ou não, dependendo da área que a gente for, acho que é interessante. Prática da disciplina de Educação Física Adaptada...Eu acredito que, por mais que a gente faça no bacharel, mais focado no bacharel, porque a educação física adaptada é no bacharel. E aí a da licenciatura é inclusiva, não é? É inclusiva, entendeu? Aí eu acho que inclusiva é mais para licenciatura do que para o bacharel, mas acho que as duas entram também. Educação física na saúde... eu tive essa matéria? Nem lembro. Não, com a Damares, está certo. Não, é bacharel puro, bacharel puro. Prática..., Projeto de Pesquisa, aí eu acho que também entra como licenciatura. Aí Prática Escolar, Processo Ensino-Aprendizagem, Prática Escolar 2, aí tem inclusiva aqui de novo, Prática de disciplina Educação Física Inclusiva, Educação Física Escola e Infância é licenciatura. Políticas Públicas, licenciatura; Estado, Sociedade e Educação é licenciatura. Olha aqui, o resto é tudo licenciatura para mim. Aqui, Questões Filosóficas, Metodologia, Educação Física ou Juventude, Reflexões na Atuação no Espaço Escolar, Ensino e Educação, Estágio Supervisionado 1 e 2, Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar 1... Nossa, eu nem lembro de quais reflexões?

L.E.: As reflexões são feitas juntas, é porque o tempo de estágio ele era para ser maior, não é?
SM: Ah, está. Ah, está, entendi. Então só joga. Ah, está.

L.E.: Entendeu?
SM: É uma confusão, uma leve confusão. É, mas eu acho igual, por exemplo, não que as disciplinas do bacharel meio que... existem algumas disciplinas do bacharel que eu acho que não encaixavam tanto no bacharel, entendeu? Eu imaginava que, tipo assim, a gente possa realmente iniciação ao vôlei. Aí é bacharel, porque aí a gente vai formar o atleta, entendeu? Eu acho que vai mais nessa.

L.E.: Mas na sua vivência aqui, dessas disciplinas, eles também davam foco para a escola?
SM: Não. Aqui!? Não. Pelo que eu lembro, não. Eu acho que foi muito voltado para o rendimento, seja ele categoria de base, de iniciação, de vivência e tal. É, mas, por exemplo, eu lembro de um professor meu falando: "nossa, você pode fazer esse exercício se você tiver uma escolinha dentro de uma escola mesmo", mas tipo assim, não dentro da educação física escolar, mas tipo assim, como se fosse um projeto fora, entendeu? Basicamente isso. A única que realmente falava muito sobre isso era a Damares, nas ginásticas. Quando a gente fazia bastante aparelho adaptado, ela sempre falou muito sobre isso, tipo assim: "dá para você fazer numa escola". Então, assim, a Damares sempre falou muito sobre isso também, então acho que dessas práticas? É, dessas práticas, sim.

L.E.: E essas disciplinas todas que você citou, que fazem parte da licenciatura, você acha que elas estão te auxiliando ou auxiliou compreender a área escolar de fato?
SM: Para mim, aí eu vou ser muito sincera de verdade. Para mim, o que mais me fez entender como é a licenciatura em Educação Física na escola foram os estágios. A prática, beleza, me ajudou um pouco, mas eu acho que nos estágios a gente realmente viveu aquilo ali dentro. A gente, tipo assim, teve que pô, a gente tem 40 alunos, tem uma bola, o que a gente vai fazer? Eu acho que preparou muito mais. Eu ainda sinto que eu entrava em algumas matérias da faculdade, principalmente da Educação, que eu não conseguia fazer um link com a educação física. Então, por exemplo, é diferente de eu pegar a matéria da Lúcia, por exemplo. A da Lúcia é a Juventude. A matéria da Lúcia eu conseguia fazer um link: "pô, eu vou abordar esse tema dentro da minha aula por quê?". Porque a gente está aqui dentro e aí eu acho que linka mais.

L.E.: Aqui na Faculdade de Educação Física.

SM: Por exemplo, a gente tem Processo de Ensino-Aprendizagem da Faced e a gente teve aqui do bacharel, que são duas diferentes, que eu tive com a Rosa, pelo menos. Processo de Ensino-Aprendizagem com a Rosa é mil vezes melhor do que o da Faced. Tipo assim, eu não consegui. A professora falar tipo assim: "Ai, porque a teoria dos sonhos...". Como é que eu vou chegar numa aula de Educação Física e falar: "Olha, na teoria dos sonhos..."? Eu não vou chegar, não tem como eu fazer isso.

L.E.: E você acha que é bem distante assim?
SM: É, eu acho que é muito distante. Ou então, eu acho que a licenciatura lá não consegue englobar todo mundo, por mais que seja uma matéria do currículo comum de todas as licenciaturas, não consegue agregar para todos os cursos. Eu sinto igual, por exemplo, Filosofia que eu tive, a galera que fez aula comigo da filosofia, da sociologia, da história, conseguiu muito mais entender, não ter tanta dificuldade igual eu tive. Pô, eu tive que ficar estudando igual maluco para tentar entender, entendeu? Umas paradas que não é possível, sacou? E aqui com a Rosa, por exemplo, aquela parte prática realmente, que a gente fala: ó, aluno com dois anos de idade, está ligado? É isso. É, a gente via, mas eu acho que as matérias da licenciatura são chatas, tendem a ser chatas por conta disso, que a gente não consegue fazer o link. Eu acho que o grande problema é esse, a galera desiste da licenciatura exatamente por isso, porque pô, é um saco você entrar numa sala e você não entender nada, porque era isso que eu fazia, gente. Eu tinha uma matéria que era de segunda-feira, das 7 às 11, eu juro por Deus, tipo assim. Eu falava: o que está acontecendo? Eu não estou entendendo o que está acontecendo, tipo, não dá para você fazer um link com educação física. Eu falava: gente, eu sou muito burra, sou muito burra, não estou entendendo nada. Então, tipo assim, depois conversando com a galera, eu fui entendendo que não é porque eu sou burra, é porque é muito distante da nossa realidade aqui da FAEFID, entendeu?

L.E.: Você acha que isso é uma compreensão geral?
SM: Eu acho que sim. A galera que faz a licenciatura, que eu converso assim, grande maioria.

L.E.: E essas disciplinas, tanto as daqui quanto as da Faced, mas que acompanham o currículo da licenciatura, elas abordaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
SM: Políticas Públicas abordou bastante, Políticas Públicas abordou muito. Eu estou fazendo Estado, Sociedade e Educação, a gente ainda não falou muito sobre isso, mas pontuou. Prática Escolar falou por alto assim, mas eu realmente fui entender o que era Base Comum Curricular

lá na Políticas Públicas que eu falei, não entendi nada, e aí que foi. Mas não foi muito abordado realmente, tipo, ah, o que é um PPP (Projeto Político Pedagógico), por exemplo? Eu não tinha nem noção do que é isso, entendeu?

L.E.: As disciplinas aqui abordaram?
SM: Que eu lembre, que eu lembre, eu acho que foi quase no final já do bacharel. No início não é muito abordado não. O que eu sinto é que, tipo assim, a mesma aula que eu tive, por exemplo, a galera que formou há 10 anos teve a mesma aula. Eu sinto isso do bacharel, pelo menos, principalmente, por exemplo, vôlei, esses esportes mais práticos. Então eu acho que as aulas são muito repetitivas. Com as trocas de professores, acredito que tenha mudado um pouco, obviamente. Mas se você... a minha chefe formou tem 10 anos, ela teve a mesma aula de basquete que eu tive. Então, tipo assim, eu vejo que já é um método que um professor seguiu ali e é isso, entendeu? Acho que não abre muito para os alunos também terem essa troca.

L.E.: Tem demandas novas?
SM: É, entendeu? Eu acho que isso também.

L.E.: E qual que é a sua definição sobre a BNCC? Como é que você compreende esse documento?
SM: Eu compreendo da seguinte forma: um documento que guia a nossa compreensão de dar a aula, dos assuntos que vão ser abordados e tudo mais. É uma sugestão, eu entendo que é uma sugestão, por quê? Porque tem escola que a gente não vai conseguir fazer metade! E aí, um grande problema que eu discutia muito nas matérias da Faced era exatamente isso, porque, beleza, eu estou doida para abordar, por exemplo, lutas. Não tenho totalmente capacidade de dar uma aula de lutas, mas pô, eu sei preparar uma aula. Como é que eu vou dar uma aula de lutas num lugar que não tem uma quadra, não tem uma proteção mínima para o aluno? Então, tipo assim, é uma sugestão, a gente vai seguir. Nunca se sabe, a gente vai tentar abordar o máximo que conseguir. E acredito também, tipo, é uma das questões também que me faz pensar um pouco, é a questão da escola em si. Porque, por exemplo, João XXIII é uma referência para mim, é uma referência de educação física. Eu não vou conseguir dar a mesma aula que eu dei no João XXIII, por exemplo, no Apogeu. Por quê? Porque o Apogeu está focado 100% em tipo assim, aprovação, não sei o quê, educação física é festa, tipo assim, vai lá.

L.E.: João XXIII é onde você fez seu estágio?

SM: É, eu fiz o estágio no João XXIII e no IFET (Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais), mas o do João XXIII eu achei a abordagem mais crítica de você, tipo assim, de ter um aluno perguntando por que eu não tive acesso a tênis, a jogar tênis, está ligado? É essa a percepção. A do IFET, eu vi que a educação física era mais tecnicista, então é realmente: "aí, quer melhorar o seu toque? Faz desse jeito". Foi basicamente isso, não que tenha sido um coisa ruim, mas eu acho que a proposta da escola também ajuda, então assim. Por mais que siga a BNCC, em qual fator? Como que a gente vai abordar isso? Eu acho que depende muito da escola também. Tem escola que a gente vai conseguir muito, mas tem escola que não tem como. É, então não tem jeito, depende muito da realidade.

L.E.: E você sabe como que a educação física era abordada na BNCC? O que você lembra assim?
SM: Cara, eu lembro que ela foi muito segregada nos anos, não é? Tinha temas pontuais de cada semestre, assim, de cada trimestre, bimestre, alguma coisa assim. Aí do primeiro ano do fundamental até o terceiro ano do ensino médio, eu acho que é isso, na teoria. E aí acho que falava da questão cultural também, trazia um pouco da cultura brasileira e tudo mais, bonitinho. Eu acho que é mais ou menos isso que eu lembro, não lembro muita coisa não, mas eu acho que é mais ou menos isso mesmo.

L.E.: Beleza. E durante a formação inicial, e eu falo tanto do tronco comum quanto da Faced, ela tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desigualdade social ou qualquer outra questão social?
SM: Eu tive uma matéria até agora, uma matéria mesmo, que foi essa que eu estou fazendo agora, Estado, Sociedade e Educação. Essa matéria realmente aborda todas essas questões de gênero, de racismo, sabe? Então consegue abordar. Ainda tem o fato de eu não conseguir linkar muito com a educação física em si, mas aborda. Foi a única matéria primordial que a gente escutou falar disso. A gente até abordou algum desses temas, mas aí eu não sei se entra em LIBRAS. LIBRAS a gente teve que abordar um pouco, principalmente para a gente conhecer alguns sinais e tal, não é? E enfim, como a gente faz matéria com muita gente junto, cada curso é diferente e aí vai trazendo essas coisas, mas assim, pontualmente falando sobre isso, só Estado, Sociedade e Educação, por enquanto.

L.E.: Aqui na FAEFID, algum abordou que você lembra?
SM: Eu acho que a da Lúcia comentou também, não é?

L.E.: Juventude.
SM: Juventude, é, falou, falou sim, da juventude também.

L.E.: Beleza, e acabou que você fala um pouco sobre você não conseguir linkar, não é, ainda com a educação física. Eles não... como o professor é de lá, não é, essa discussão tem tentado linkar com as práticas corporais? Em algum momento ela acontece, por exemplo, nas aulas de desporto, ou nas ginásticas, ou nas lutas?
SM: É, então, eu acho que nas matérias do bacharel, como a gente está sempre nessa prática, assim, eu acho que a gente consegue linkar, porque, por exemplo, se a gente estiver no tema de lutas, a gente consegue segregar o tema de lutas, trazer, por exemplo, quais lutas têm origem de matriz africana. Porque... então, eu consigo linkar e levar esse tema ali. Aí, por exemplo, como é que eu vou levar a teoria de Freud numa aula de educação física? Tipo assim, eu particularmente não consigo, não tem como. Eu tenho noção que eu não consigo fazer isso. Então, tipo assim, aí eu sinto, de verdade, eu sinto que existem matérias da licenciatura da Faced que eu só fui para passar, porque não faz sentido nenhum. Na minha atuação não, então assim, e eu não é que eu não veja que vai me ajudar, eu espero que eu esteja errada, mas eu acho que não vai me ajudar isso. Eu acho que o estágio, a prática, você estar ali lidando com aluno de primeiro, segundo, terceiro ano fundamental, aí você pega ensino médio que está numa correria, o auge do hormônio e você tem que estar... está ligado? É outra coisa, a gente não vai aprender isso na faculdade aqui, fechado dentro de uma sala de aula, é dentro da escola. E eu acho igual, por exemplo, aqui no bacharel, eu acho que tem a diferença também, que a gente tem muito projeto de extensão aqui, então a gente aprende muito desde cedo, está ligado? Tipo assim, é a parte prática. Por exemplo, eu fiz 3 anos do projeto da Damares, eu sei ministrar uma aula com 80 crianças. Por quê? Porque no projeto eu tinha que fazer uma aula para 80 crianças. Eu sabia, pô, dividir em fila para todo mundo fazer, tentar ficar o menos parado possível, mas porque a gente tem mais projeto que orienta a gente nisso.

L.E.: Mas assim, os projetos de extensões foram por sua conta que você foi fazer, não é?
SM: É, eu fiz porque eu corri atrás. Na minha época não tinha a matéria que apresentava os projetos. Eu acho que, inclusive, isso deu uma melhorada grande, porque a galera está fazendo, entendeu? Tipo assim, eu acho que se eu tivesse acesso, por exemplo, a essa matéria no início do período quando eu comecei, eu podia ter feito parte do projeto do atletismo, eu podia ter

feito parte mais do projeto, sei lá, da natação, está ligado? Eu fiz da ginástica e do basquete. Do vôlei eu nem quis por umas questões pessoais, mas tipo assim, entendeu?

L.E.: Mas e quem, por exemplo, quem não passa por esses projetos?
SM: Não tem experiência para ministrar aula assim. Não tem, isso aí com certeza, e dá para ver que a pessoa não está... não é que a pessoa não esteja preparada, mas, por exemplo, se acontece algum problema, a pessoa fica perdida. A gente teve um caso num estágio que uma das meninas que estavam fazendo um estágio comigo foi ministrar uma aula e o menino bateu o rosto na trave e quebrou o dente. Ela ficou assim, ó [expressão de assustada]. "Calma, vamos continuar lá, aí a professora vai acompanhar, a gente continua aqui, vamos", porque senão eles vão ficar... E ela ficou travada assim. É diferente quando a gente trabalha, por exemplo, com criança dentro da ginástica ali, que a responsabilidade é toda nossa. Se essa criança machucar, você está ali para ajudar o tempo todo e tal. A gente tinha essa experiência, ela não teve. Então, acho que a diferença é muito grande.

L.E.: E você acha que a sua formação inicial ou da licenciatura te prepara para lidar com essas outras questões sociais, igual racismo, machismo ou qualquer outra questão de desigualdade social na escola?
SM: Eu acredito que parte mais da pessoa que está ministrando uma aula. Então, por exemplo, se eu for montar uma aula de jogos e brincadeiras de origem de matriz africana, eu, M, acho que eu tenho o dever de abordar certos assuntos dentro, dependendo obviamente da idade do aluno, mas eu acho que parte muito mais da pessoa do que da formação em si. Existem alunos que estão fazendo a licenciatura comigo que eu sei que não vão abordar metade dos temas que você precisa abordar, entendeu? Que tipo assim, no João XXIII que a gente teve que fazer essas aulas mais temáticas, foi questionado para os professores: "por que a gente vai ter que dar isso?". Aí os alunos que estavam junto comigo fazendo o estágio perguntaram para a professora: "por que a gente tem que dar?". Porque tem toda a perspectiva cultural e tudo mais, de crítico-superadora. Então assim, é mais isso, parte mais da pessoa e principalmente do colégio que você vai dar aula, entendeu?

L.E.: Então tem alunos que não veem...
SM: Não veem importância, não veem importância nem sentido. Eu acredito que esteja mudando isso, mas eu acho que tem uma galera aí que ainda não vê importância nisso de verdade mesmo.

L.E.: Beleza. Acabou que você citou o projeto da Damares. Teve algum outro projeto, ou disciplina mesmo, ou qualquer outra participação aqui que você teve no curso inicial que mais te influenciou na construção da sua identidade docente, ou seja, que mais te influenciou na sua construção como futura professora?
SM: Então, eu acho que ter participado do projeto da Damares me deu uma confiança muito grande para dar aula, mas eu também fiz estágio no esporte, dando aula de vôlei. E aí eu meio que consegui fazer uma junção, não é? Na minha concepção, eu usei um pouco da M atleta e eu aluna, eu estagiária e eu atleta. Então, eu consegui realmente juntar os dois e aí formou o que eu sou como professora hoje, como professora de musculação, enfim. Eu acho que muita coisa é um conjunto. Mas, por exemplo, se eu não tivesse participado do projeto da Damares, eu tenho certeza que eu não ia conseguir dar aula. Porque eu mal falava em público; falar assim é uma coisa, agora ficar em pé numa sala com um monte de gente olhando, eu não conseguia.

L.E.: Desenvolveu várias habilidades.
SM: É, entendeu? Exatamente, eu acho que a habilidade que eu mais consegui desenvolver participando do projeto e participando das práticas em si foi realmente: "pô, cara, não deu certo essa aula, o que que eu tenho que fazer?". Eu pensar rápido, de você mudar a aula muito rápido, entendeu? De você entender o que está dando errado ali, o que você vai fazer para não dar errado no próximo exercício. Então, por exemplo, você montou quatro estações para ter quatro alunos em cada, pô, tem número ímpar. Não, espera aí, então vamos fazer desse jeito. De você pensar rápido para fazer, você não sabe quantos alunos vão na sua aula, você não sabe quanto material vai ter disponível. Então, eu acho que a experiência de atuar dentro dos projetos é outra coisa. Por mais que haja um limbo muito grande entre bacharel e licenciatura nos projetos de extensão, porque realmente a gente está focando ali na questão do rendimento, mas tem todo um planejamento de aula, tem toda uma sequência. Eu acho que mescla muito, entendeu? Obviamente, no projeto a gente não aborda essas questões de gênero, essas questões mais pontuais, porque é uma coisa mais focada, mas eu acho que ajudou muito a linkar, entendeu?

L.E.: Bacana. E você sabe o que é o modelo de entrada por Área Básica de Ingresso (ABI)?
SM: Não.

L.E.: Não? Vou explicar rapidinho.

SM: O ABI é quando você entra para as duas e aí no meio do curso você escolhe. É isso que funciona aqui.

L.E.: Isso.
SM: É, foi o que eu entrei.

L.E.: Se você entra aqui, a gente tem um tronco comum e depois você pode fazer o bacharel e a licenciatura. Você acha que esse modelo ABI impactou o seu percurso entre o bacharel e a licenciatura?
SM: Com certeza.

L.E.: Um influenciou o outro?
SM: Porque se eu só tivesse entrado no bacharel eu não ia fazer licenciatura. Eu não ia fazer licenciatura porque eu não ia ter acesso à licenciatura, entendeu? E eu acho que até é uma das questões que eu falo: eu acho que no currículo novo agora é só bacharel e se você quiser fazer licenciatura depois ou você entra com licenciatura. Eu acho que não tem mais o ABI.

L.E.: Você direciona e depois você vai para as outras, mas ainda pode fazer os dois.
SM: É porque igual, por exemplo, se a pessoa só entrar com bacharel, ela não vai fazer licenciatura e eu acho que vai ser caótico, porque já está caótico. Não tem muito professor, não tem muito aluno que fez o bacharel e quer fazer licenciatura. Então eu acho que está diminuindo cada vez mais, sabe? A galera mais velha que eu não fiz licenciatura.

L.E.: Você conhece?
SM: Na minha turma, eu acho que só eu fiz a licenciatura. Não, teve mais, teve eu e mais três meninas, eu acho, que fizeram licenciatura. O resto foi bacharel ou desistiu. E a galera mais velha que eu, são poucas pessoas que eu conheço que fizeram a licenciatura mesmo. Isso porque a gente entrou com ABI, entendeu? Se chegar a um ponto de entrar só bacharel ou só licenciatura, eu acho que o bacharel ganha.

L.E.: Poucas pessoas iriam para a licenciatura se fosse só essas duas?
SM: Eu acho que só se a pessoa teve uma referência muito grande em escola: "pô, tive um professor muito massa e aí eu quero virar professor também", aí é direcionado. Mas se for só bacharel ou só licenciatura...

L.E.: Mas de que forma que você avalia esse tronco comum em relação à licenciatura? Por exemplo, você acha que há uma influência do bacharel sobre a licenciatura, ou da licenciatura sobre o bacharel?
SM: Eu acho que o bacharel tem muita influência na licenciatura. Porque, querendo ou não, na licenciatura, como na BNCC, tem os pontos que a gente tem que ministrar e tal, a gente sabe como ensinar, por exemplo, a dar uma aula de basquete. O básico do básico a gente sabe dar, porque o bacharel ensinou a gente a como pegar uma pessoa que não sabe quicar uma bola e ensinar a quicar. Então eu acho que o bacharel tem uma influência na licenciatura por conta disso. Eu acho que isso está muito enraizado na nossa cabeça porque a gente forma o primeiro bacharel e depois a gente transfere. Mas eu acho que é uma linha, é uma coisa mútua, mas se eu fosse colocar um dos dois, eu acho que o bacharel influencia a licenciatura.

L.E.: Nós vamos para o terceiro e último bloco falar sobre Educação Física Escolar na área de linguagens. Agora para você, com bastante sinceridade: qual é a função da Educação Física na escola? Sua opinião.
SM: Na minha opinião é de vivência motora, para ser muito sincera, porque eu acredito que a educação física, na teoria, começa no primeiro ano do fundamental, então a gente está ali no desenvolvimento da criança realmente, de andar, correr, saltar, pular. Então é uma coordenação motora, independência física, eu acho que entra muito nisso. Mas eu acho que tem uma cultura muito grande ainda, e acho que até por isso que eu penso desse jeito, de que a educação física ainda é vista em algumas escolas como recreação. Então é divertimento, não é "ah, vamos jogar bola, vamos ver futebol, vôlei e tal". Realmente a gente ainda tem essa cultura muito grande, porque é muito mais fácil você dar uma aula tipo: "o que vocês querem fazer? Eu quero jogar queimada", então vai. Mas não é isso. Eu entendo que tem um lado que realmente a gente precisa entender alguns assuntos pontuais, mas eu acredito que a questão física hoje em dia está muito sobreposta. Eu acho que a educação física é muito questão corporal mesmo, física, de mexer, educar o movimento mesmo. Eu ainda acredito um pouco nisso.

L.E.: Beleza. E você compreende e conhece as concepções curriculares da Educação Física escolar? Se sim, tem alguma com que você se identifica?
SM: Eu compreendo bem, assim, e eu gosto muito da perspectiva Crítico-superadora ainda, eu acho, assim, muito legal, porque a gente consegue utilizar, realmente, educar o movimento de ensinar, fazer, mas trazer algumas questões. Mas isso também só foi atingido por causa dos

estágios, isso aí eu não posso negar, porque como eu fiz estágio no João XXIII, eu vivi muita coisa lá que eu não ia viver em nenhum outro lugar, entendeu? Tipo assim, uma criança que mora no Dom Bosco, está ligado? Tipo, a criança da favela fala assim: "Tia, por que eu nunca joguei tênis na vida?". Está ligado? "Por que eu não posso jogar um beach tennis?". Eu falei: "Não, você pode jogar, não é que você não pode jogar, mas é um esporte mais elitizado". Então você traz um negócio, tipo assim, é muito bizarro você ver uma criança de 12, 10, 11 anos falando um negócio desse, você fica tipo assim: "Cara, o que virou?". Entendeu? É muito surreal. Então assim, eu acredito na perspectiva crítico-superadora não só para o aluno ter essa consciência mesmo, mas, por exemplo, para repertório. Então, sei lá, ensino médio, terceiro ano tem ENEM, redação. Cara, traz um negócio desse, entendeu? Dá para abordar um tema desse se a criança tiver o acesso. Então, assim, o João XXIII, como ele atua nessa perspectiva desde o primeiro ano do fundamental, quando chega no terceiro ano do ensino médio, eu acredito que eles têm um repertório muito grande. Então eu acredito muito nisso, de verdade, e eu não tive uma educação física nada da crítico-superadora. Então eu acho que por isso que me brilha um pouco os olhos, sabe?

L.E.: Bacana. E essa perspectiva, esse currículo, em qual área do conhecimento ela insere a Educação Física?
SM: Eu acredito que aí nas Linguagens também.

L.E.: E para você, qual é o objeto de estudo da Educação Física escolar?
SM: Putz.

L.E.: Você entendeu o quê?
SM: Entendi, mas tipo assim, onde que ela...?

L.E.: Qual é o objeto de estudo ali?
SM: Então, mas eu ainda acho que depende muito da escola. Eu acredito muito nisso, porque eu vivi as duas coisas. Eu era bolsista no Apogeu. Então, tipo assim, eu via que ali a educação física não era nada, não era nada. Eu ficava P da vida com o meu professor: "Pô, você não vai dar aula de Educação Física? Você não vai colocar uma rede para jogar vôlei?". Aí ele falou assim: "M, eu tenho que atravessar um quarteirão para vocês irem para a quadra, aí são 20 minutos atravessando com 60 alunos para uma quadra minúscula, para depois vocês voltarem mais 20 minutos. Eu tenho 20 minutos, eu vou fazer o quê?". Tipo assim, ele não me explicou

na hora, mas eu fui tomar um café com ele depois e ele explicou. Eu falei: "Claro, não tem como". Então assim, eu acho que a educação física depende muito do colégio ainda. Então eu realmente fiquei meio assim, não tenho uma resposta muito certeira, porque depende muito do colégio. Eu acredito nisso ainda.

L.E.: E você concorda com a Educação Física na área de Linguagens?
SM: Atualmente eu concordo, eu concordo, porque eu acho que a gente pode abordar essas questões por meio do movimento, por meio da prática. Eu não sou a favor de, tipo assim, a gente ficar uma aula inteira no slide vendo... não, não acredito nisso. Eu acho que a gente pode abordar certas coisas sentadinhos na quadra, bonitinho, porque é o nosso ambiente de trabalho. Beleza, a gente pode atuar dentro da sala de aula, de carteira, dependendo do assunto, mas eu acho que dá para fazer muita coisa dentro da quadra. A galera não entende que com o movimento dá para fazer muita coisa, a criança criar certas coisas. Então, eu acredito que a educação física entra na área de linguagens por conta da formação, da gente utilizar algumas estratégias para isso. Ela não sai da área de linguagens não.

L.E.: Beleza, e como que você a compreende estar inserida na área de Linguagens? O que significa isso?
SM: Ela estar ali dentro? É exatamente isso, é realmente você pegar o movimento e mostrar para ele, tipo, sei lá, vou dar o exemplo da capoeira: você está fazendo a capoeira, mas "pô, vocês sabiam que era usado como luta dos escravos, não sei o quê?". Então você trazer isso para mim é igual história: você usar a história para trazer no contexto da prática. Para mim, é exatamente isso.

L.E.: Você sabe quais livros, teorias, autores ou artigos embasam a Educação Física e Linguagem? Lembra de algum?
SM: Eu não lembro não, para ser sincera, não lembro não.

L.E.: No percurso da sua licenciatura, a Educação Física escolar, tanto aqui, quanto lá na Faced, ela tem sido abordada na área de Linguagens?
SM: Atualmente, eu acho que sim, eu acredito que sim, porque a gente... eu acho que ia ter um problema, porque eu não consigo linkar com a prática por ser tão conteudista.

L.E.: Essa parte que você diz?

SM: É, entendeu? Eu acho que é muito maçante essa questão e pouca prática.

L.E.: Mas os professores das aulas de práticas corporais daqui tentam linkar isso?
SM: Não, não tratam. Do bacharel...?

L.E.: Do tronco comum.
SM: das matérias do tronco comum, ninguém fala nada sobre nada, nada, nada.

L.E.: Aí depois você encontra essa dificuldade, não é?
SM: Porque você vê isso... então, eu acho que é esse que é o ponto. Eu sou uma pessoa que gosto de tentar entender essas coisas. Beleza, mas e quem não quer? E quem não quer se aprofundar?

L.E.: Você acha se a pessoa teve as aulas aqui, fez licenciatura, mas ela não for procurar se aprofundar, ela não vai conseguir entender.
SM: Eu acho assim, vai ser uma questão muito conteudista, pontual. Por exemplo, vou falar sobre Festa Junina: "a gente vai criar uma dança aqui para a apresentação". Pô, mas beleza, só isso? Não, de onde que veio? Como veio? Eu acho que se a pessoa não vier com a querência de fazer, fica um negócio chato, repetitivo, que todas as escolas têm. Acho que vale muito do professor.

L.E.: Você lembra se alguma disciplina abordou a Educação Física na área de Linguagens diretamente?
SM: Educação Física na Infância e na Juventude falou bastante; Metodologia, do Marcos, falou também. Mas aí que está: são todos professores da educação física, que atuam na licenciatura. As matérias que são do tronco de todas as licenciaturas lá na Faced, tipo Processos de Ensino-Aprendizagem e Políticas Públicas, tipo assim, cagam e andam, entendeu? Tem muita gente que começa as matérias pela Faced e desiste da licenciatura exatamente por isso, porque não se identificam. Se a pessoa não quiser muito aquilo, ela desiste.

L.E.: Essas disciplinas daqui que abordaram, elas linkaram com a prática?
SM: Então, linkaram porque a matéria em si tem um planejamento de aula em que a gente fazia a prática. A gente ia na creche, por exemplo, ou em uma escola para ver e entender, a gente ia em uma escola para gente ver e entender. Mas a gente não teve uma prática em si para isso,

entendeu? A gente teve no estágio, que eu até concordo, mas é um pouco tempo. A gente vê dois semestres de estágio, que merda. A gente fica cinco anos na faculdade e tem dois semestres de estágio. Eu sou contra muito tempo de estágio porque no bacharel a gente já faz estágio para caramba. A gente faz 600 horas no bacharel, porque são 200 horas de núcleo. 100 horas em cada departamento, mais 200 horas de núcleo, 600 horas que a gente faz de estágio gente. Você acha que, ao chegar na licenciatura, a pessoa vai ter como fazer mais 300 horas? Já está saturado. A gente tem Estágio I, Estágio II, Prática I, Prática II, Prática III É muita coisa, mas mesmo assim eu ainda acho que é pouco, entendeu? [risos]

L.E.: Coloca muito estágio no bacharel.
SM: Exatamente, aí chega lá muito saturado. Eu acho que, tipo assim, o estágio, por exemplo, daqui, poderia abordar os dois. Já posso começar a abordar aqui. Pô, o estágio a gente faz isso, isso, isso, planeja isso e tal, mas também usa na licenciatura para isso, isso. Tipo assim, aqui foi só tiro porrada e bomba, tá ligado? Tipo, vai e é isso, aprende aí, está tudo certo, entendeu? E não é assim.

L.E.: Muito bom. E você, você acha que durante a sua formação inicial, as práticas corporais, os esportes, as de mágica, as lutas, os jogos e brincadeiras, ou qualquer outra que eu não tenha falado aqui. Elas foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, interessados por contextos sociais, culturais, históricos?
SM: Não, não. Só recreação e jogos. Recriação e jogos, a gente viu muito isso, principalmente porque a gente tinha que trazer muitas, muitas brincadeiras e pô, a gente sabia. A gente conhece a origem, a gente procura a origem quando a gente não sabe. Então, nessa matéria em si, especificamente, e aí eu tenho uma, que eu tenho uma relação muito boa com a Rayssa, então assim, a gente conversou muito sobre isso, e aí eu gostei muito dessa parte de entender o porquê, entendeu? Enfim, essas questões são assim, sabe? Então acho que foi mais isso, mas a matéria de vôlei, basquete, meu filho era... Você vai fazer, entendeu? Era isso.

L.E.: Era mais só a prática mesmo?
SM: É, e assim, até também, né? A gente entra muito novo aqui na faculdade. Eu acho que isso pega muito também. educação física, por mais que a gente entra novo, a gente entra pensando realmente, nossa, você vai jogar o dia inteiro, está ligado? Não é como montar um plano de aula. Eu acho que assim, eu tive pouquíssimas matérias na faculdade que me ensinaram a montar um planejamento de aula, por exemplo, entendi? Eu realmente fui pegar ou no projeto

ou na prática escolar, entendeu? Então assim, eu cheguei no estágio, eu cheguei pra Janja, eu falei assim: "Janja, eu não sei montar um planejamento escolar. Não sei se você vai me ensinar do zero." Ela falou: "Tá bom." Entendeu? Então, tipo, porque eu não sou notícia, eu não sei se foi uma falha ou se foi uma falha geral assim, mas eu particularmente, eu não sabia. Não sabia mesmo, tipo assim, o que eu vou fazer no planejamento de aula? Como é que faz? Nossa, quando eu fiz LIBRAS, gente, que eu tive que fazer um planejamento de aula, de LIBRAS, eu falei, meu pai, O que eu vou fazer? O que é isso, gente? Como é que faz? Então é muito, a gente não tem essa vivência, assim, eu não me lembro de ter, de verdade. Eu converso até com algumas pessoas que falaram, como é que você não se lembra? Gente, eu não me lembro, juro por Deus, não é possível que eu não fiz isso, como é que eu passei então? Se eu não sei fazer um planejamento de aula, sabe? Então assim, não sei se é uma questão mais minha ou se é uma questão geral também.

L.E.: Muito bom, e os outros espaços você participou de formação? Por exemplo, você falou do projeto de extensão, não é? ele abordou a educação física dentro da área linguagens? Ou você também participou de outro que eu não sei?
SM: Não, não chegou a abordar como linguagens assim não. Eu acredito que, por exemplo, eu participei de um período, eu acho, do mini-basquete. Só que o mini-basquete na minha época ainda estava começando, então não sei se começando... começando, mas eu peguei meio que o barco andando, então eu não fui muito aprofundado nisso, então não sei se o. O projeto em si relaciona, mas o da Damares não fala, assim, o pouco que a gente conhecia sobre questão social realmente, tipo assim, pô, é um projeto que as crianças não pagam, elas realmente pagam tipo uniforme e tal, mas tem criança ali que não tem como pagar uniforme, então a gente sabia, a gente sabe, né, competente, a gente sabe disso, mas não é um negócio abordado ali, isso aí não é mesmo, não tem como não.

L.E.: Então beleza, você gostaria de realizar alguma observação? Você tem alguma resposta que você não tem?
SM: Não, não.

L.E.: Posso encerrar aqui?
SM: Pode, pode. Espero ter ajudado.

L.E.: Vamos encerrar aqui a nossa, como gravação.

SM: Nossa, falei muito, não é?

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito N- SN

L.E.: Primeiro bloco de identificação, como você se identifica lá sem o seu gênero, masculino, feminino ou outro?

SN: Masculino.

L.E.: Qual a sua idade?

SN: 24 anos.

L.E.: Qual a sua cidade de origem?

SN: Juiz de Fora.

L.E.: Em que ano que você ingressou aqui na FAEFID e qual semestre?

SN: 2021.

L.E.: Qual o período que você está cursando atualmente?

SN: É. Eu já sou formado em bacharelado e tenho mais um ou dois períodos na licenciatura. Então seria o décimo segundo, décimo terceiro.

L.E.: Você compreende a diferença entre a habilitação em bacharel e a habilitação em licenciatura?

SN: Sim.

L.E.: Quais são as suas diferenças?

SN: O bacharelado te habilita a trabalhar em clubes, em academias, como gestor esportivo, treinador. Já a habilitação em licenciatura te habilita a estar na escola atuando como professor em si.

L.E.: Ao ingressar aqui na FAE, você se pensava em formar em licenciatura ou bacharel? Ambos ou não pensava sobre isso?

SN: Eu sempre pensei em me formar com os dois, mas eu priorizei o bacharelado.

L.E.: Ao longo do percurso aqui na FAEFID, a sua preferência pela modalidade e formato de bacharel mudou ou se manteve durante todo o curso?
SN: Ela se manteve.

L.E.: Se manteve, beleza. Você já é formado em bacharel? Você formou em qual ano?
SN: Formei em 2024. No final de 2024.

L.E.: E você se pretende formar em licenciatura ou quando?
SN: Final de 2026 ou início de 2027.

L.E.: Você disse que o bacharel era a sua prioridade, mas teve algum outro motivo que fez você formar primeiro no bacharel?
SN: A própria grade curricular do curso acaba te levando a isso. E falta de incentivo nesse pressuposto de licenciatura por parte do curso.

L.E.: A educação física foi a sua primeira opção?
SN: Foi.

L.E.: Agora vamos para a parte 2, sobre formação inicial e licenciatura e educação física. Agora eu vou te mostrar uma grade curricular e vou pedir que você vá olhando rapidamente e você vá citando as disciplinas que você acha que compõem o ritmo da licenciatura. Na sua visão, na sua compreensão, beleza?
SN: Perfeito. Vou colocar aqui.

L.E.: Pode ir descendo, aí você vai citando as que você acha que compõem.
SN: Anatomia eu acho que compõem. Iniciação ao atletismo e prática ao atletismo eu acho que compõem. História da educação física e do esporte, ok. Introdução à educação física, não. As que não, eu só pulo ou falo não?

L.E.: Pode só pular.
SN: Está bem, vou só pular então. Beleza. Expressão, ritmo e corporal. Introdução ao estudo da corporeidade. Iniciação ao atletismo, iniciação à natação. Ética, crescimento e desenvolvimento, fisiologia, ginástica, salvamento aquático. Iniciação ao voleibol, prática. Iniciação ao handebol, prática. Ética, não. Experiências e projetos educativos contemporâneos.

Cinesiologia, pesquisa I. Fisiologia do exercício. Iniciação à dança, prática de iniciação à dança. Concepções metodológicas da aplicada ginástica. Saberes de educação física. Iniciação ao basquetebol, prática e iniciação ao basquetebol. Estatística, pesquisa, dois. Biomecânica. Educação física adaptada. Prática, educação física adaptada. Ginástica rítmica, ginástica artística. Prática, disciplina rítmica. Educação física na saúde, acho que não. Educação física na saúde, não. Prática da disciplina ginástica artística. Iniciação às artes marciais e lutas. Iniciação ao futebol. Prática de ambas. Aprendizagem motora, projeto de pesquisa, não. Medidas e avaliação, não. Estudos do lazer, sim. Recreação e jogos, sim. Prática de recreação e jogos, sim. Ginástica geral, sim. Processos de ensino e aprendizagem, sim. Prática escolar, dois e três, sim. Educação física inclusiva, sim. Prática da mesma, sim. Educação física escola e infância, sim. Políticas públicas e gestão do espaço escolar, sim. Estado, sociedade e educação, sim. Prática escolar, um, sim. Estágio supervisionado, sim. Reflexões sobre a atuação, sim. Estágio supervisionado, dois, sim. Reflexões sobre a atuação do espaço escolar, dois, sim. Educação física escola e juventude, sim. Metodologia do ensino de educação física, sim. Questões filosóficas aplicadas à educação, sim.

L.E.: Beleza, está ótimo. Obrigado. Você acha que essas disciplinas, elas te auxiliaram a compreender a arte escolar?
SN: Eu acho que tem uma... Eu diria que parte delas, sim. Parte delas, isso é uma maioria, não.

L.E.: Em sua maioria, não?
SN: Não.

L.E.: Tem alguma falta que você sentiu nelas? O que você acha?
SN: Eu sinto que as disciplinas que são mais da área do esporte, elas seguem uma vertente mais esportivista mesmo, voltada para, por exemplo, um treinamento em clubes, ou algo nessa perspectiva do bacharel. Então eu sinto pouco ou nada voltado para a escola.

L.E.: Entendi. E as ginásticas, as lutas e as danças?
SN: As ginásticas e as danças eu sinto que é uma aproximação maior, mas ao mesmo tempo eu não vejo como foco.

L.E.: Entendi. Beleza. Essas disciplinas todas que compõem o grupo da licenciatura, elas abordaram a base nacional público curricular, a BNCC?

SN: Não, não abordaram.

L.E.: Não?
SN: Não.

L.E.: E qual é a sua compreensão sobre a BNCC?
SN: Seria... Ele já está no seu próprio nome, mas seria uma base em que os professores têm de conteúdos que devem ser trabalhados a partir das dimensões que essa BNCC apoia. Então eu diria que, podemos dizer assim, um material de apoio que conduz, que pode auxiliar, não é algo tão engessado dessa forma, mas é algo que conduz a atuação do professor de Educação Física.

L.E.: Beleza. E você sabe, vamos dizer, como que a Educação Física é abordada na BNCC? Você lembra de alguma coisa?
SN: Eu lembro vagamente dos pontos que, com relação a quais conteúdos tratar, que seriam os esportes, eu não sei se é exatamente essa definição, mas as lutas, os esportes, os esportes de aventura, as danças, eu lembro dessas definições, mas como foi pouco passado, de fato não é algo do meu conhecimento.

L.E.: A sua formação inicial, e aí tanto aqui no tronco Comum, quanto na FACED, tem abordado questões sociais como gênero, raça, inclusão, desguardado social, ou qualquer outra questão social?
SN: Poucas disciplinas.

L.E.: Poucas. Você acha que essas disciplinas se concentram mais aqui, mais lá, divididas?
SN: Se concentram mais na Faculdade de Educação.

L.E.: E as daqui? Você sabe dizer, você recorda?
SN: Educação Física, escola e infância, Educação Física, escola e juventude, iniciação ao basquetebol, Educação Física inclusiva, Educação Física adaptada, porque nesse primeiro momento que eu me lembro seria antes.

L.E.: Beleza. Você acha que as aulas desse seu percurso formativo até aqui, elas te incentivam ou incentivaram você a pensar criticamente sobre essas questões sociais, ou outras questões também?

SN: Acredito que em parte, em parte sim. De fato, algumas não têm essa preocupação, e não é algo que, de forma alguma, é incentivado. Mas ao passar por disciplinas que promovem esse tipo de reflexão, pelo menos para mim, eu consegui fazer uma transferência para as outras disciplinas. Então foi algo que, para mim, foi pensado, mas não que seria incentivado a todo momento.

L.E.: Mas foi uma coisa mais do tipo você saber se apropriar disso?
SN: Sim, sim. A partir de algumas experiências em algumas disciplinas. Eu acredito que sim.

L.E.: Então teve um pouco da sua parte individual também, de você...
SN: Perfeito.

L.E.: E você acha que a sua formação inicial, em geral, as disciplinas até agora, elas te preparam para lidar com essas questões sociais dentro da escola?
SN: Olha, eu acredito que... Difícil. Difícil, cara.

L.E.: Só a grade normal, sem as outras experiências ainda, não é?
SN: Cara, eu acho que é falho. Eu acredito que é falho, sim. É insuficiente. Essa é a palavra que eu vou usar. Insuficiente.

L.E.: Por que você acha que é insuficiente?
SN: Como é pouco tratado, pouco discutido, pouco apresentado, às vezes se torna algo supérfluo e até pontual. Como se fosse algo pontual. E a realidade da escola, isso não é pontual. É recorrente. Então, por isso que eu digo que é insuficiente.

L.E.: É... Quais experiências ou disciplinas ou até projetos no curso até agora mais te influenciam nesse percurso de construir sua identidade docente? Ou seja, sua identidade como futuro professor.
SN: Eu acredito que o projeto de iniciação em basquetebol, da base para a ponta, e as práticas escolares também me possibilitaram isso. Pelo que convivo na escola, conhecer um pouco mais a realidade, e principalmente porque a prática escolar nos permite escolher diferentes tipos de escolas. Eu não preciso ficar preso a uma que é conduzida pelo professor. Então, eu acho que isso agrega ao estudante. Obviamente, isso gera falhas, gera ruídos na formação, mas eu acho que isso mais agrega do que gera ruído.

L.E.: Porque você pode ir para as escolas com professores...
SN: Sim, por exemplo, nos estágios é direcionado especificamente uma escola específica e tem que ser aquilo, e é isso, pronto, acabou. Nas práticas escolares, há uma abrangência maior. E eu encaro isso mais como um benefício do que um problema para a formação.

L.E.: E do mini, por que ele te influencia? Do mini não, desculpa, do projeto de basquete.
SN: Eu vou até falar dos dois, o projeto de basquetebol da base para a ponta. Primeiro momento, e vou incluir os dois, o projeto de mini basquetebol também. Justamente por eu abrir o projeto para a comunidade. Então, os beneficiários não são direcionados, é algo completamente aleatório. Então, permite que a gente encontre todo tipo de pessoa, de classe social, de gênero e até mesmo questões de deficiência. Então, isso coloca a gente para pensar e refletir de que maneira eu posso adaptar a minha aula para que esses alunos realmente façam parte da aula, não sejam só um elemento estranho que algumas vezes completa. Então, acho que esse é um dos principais pontos para a gente refletir sobre como fazer com que a aula seja para todos de fato. E, além disso, a coordenação do professor Dênis incentiva a gente a pensar não somente se está fazendo uma cesta, se não está, se está ganhando, se não está, e sim em um desenvolvimento a longo prazo. E eu acho que isso, apesar de ser dentro de um contexto de uma categoria de base ou até uma iniciação esportiva, eu acho que isso assemelha de certa forma com o que deveria ser feito com o esporte na escola.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso? Sabia?
SN: Não, não muito.

L.E.: Vou explicar, aí você vai saber. É como que funciona a nossa entrada aqui, da FAEFID.
SN: Você entra e pode escolher as duas vias. Eu posso começar como bacharel, licenciatura e depois eu faço uma nova entrada. Se for isso, ok.

L.E.: É só uma entrada.
SN: Perfeito, perfeito.

L.E.: Você acha que esse modelo, ele impactou seu percurso entre bacharel e licenciatura de alguma forma?

SN: Sim, porque ele meio que te obriga, na verdade eu não sei se ele te obriga ou se é conduzido dessa forma. Eu escolhi um primeiro, então eu acho que com certeza.

L.E.: E de que forma você avalia essa estrutura curricular em relação à licenciatura?
SN: Eu acho que a maneira como as disciplinas são organizadas, não necessariamente as disciplinas ou a quantidade delas, mas a forma como elas são apresentadas para a gente, ela te leva totalmente para o bacharel. E acredito que também, de certa forma, o viés e o que o professor acredita como educação física. Então acredito que esses pontos acabam te induzindo primeiramente para o bacharel. Principalmente pela organização da ordem das disciplinas, talvez disciplinas que os professores tenham uma visão um pouco diferente da educação física, mais voltada para a licenciatura, a gente só se depare com elas mais nos períodos posteriores. Então acho que isso é uma das principais razões.

L.E.: Beleza. Então agora nós vamos para o terceiro e último bloco. Beleza, que é sobre a compreensão da educação física na área de linguagens. Para você, com muita sinceridade, qual é a função da educação física na escola? Como é que você enxerga isso?
SN: A função da educação física na escola é utilizar do movimento, de tudo aquilo que o corpo pode produzir como cultura, e trazer esses conhecimentos, tanto advindos do professor, quanto advindos dos próprios alunos, e fazer uma reflexão crítica a partir dessas práticas corporais que são diversas, sejam elas esportes, brincadeiras de rua, acredito que esse é o papel da educação física.

L.E.: Beleza. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física tem lá?
SN: Eu já fui apresentado algumas, mas não domino.

L.E.: Tem alguma que você se identifica?
SN: Eu, como não estive na escola ainda, eu não cravo uma, mas a perspectiva histórico-crítica faz sentido para mim, bem como o currículo cultural. Então, acredito que são as duas que eu mais tenho conhecimento e que fazem sentido para a minha prática.

L.E.: Como que você compreende essas concepções curriculares?
SN: Concepção histórico-crítica a partir do Saviani, ele entende-se que tudo que acontece na sociedade interfere na educação, não há essa distinção, o aluno não é uma tábula rasa, ele tem

conhecimento, mas que apesar disso o professor é o conhecedor, ele que tem o conhecimento e cabe ao professor organizar, a partir de certos passos, como que esse conhecimento vai ser transmitido para o aluno, mas sem esquecer essa insustentabilidade da sociedade com a educação. Já o currículo cultural, a partir do pós-estruturalismo, acho que do Foucault e Marcos Neira sendo aqui mais a referência nacional, acredito que a construção do conhecimento vem mais a partir dos próprios alunos, apesar de ser as duas que eu mais me identifico e conheço, elas são antagônicas em alguns pontos, claramente, os próprios alunos que trazem suas experiências corporais, suas vivências, suas reflexões, e a partir daí o próprio professor, obviamente, apresenta alguns pontos que ele tem, mas é uma construção mais conjunta, eu vejo como algo mais horizontal essa relação. E acho que está bom.

L.E.: Está ótimo. E essas concepções que você citou, em qual área do conhecimento elas inserem a educação física?
SN: Na área de linguagens é essa a pergunta? Não sei se eu entendi bem.

L.E.: É nesse sentido mesmo.
SN: Na área de linguagens.

L.E.: Em qual área do conhecimento elas inserem a educação física?
SN: Na área de linguagens.

L.E.: Essa pergunta a pessoa ficou meio confusa. Para você, qual é o objeto de estudo de educação física?
SN: Objeto de estudo da educação física escolar [silêncio].

L.E.: Você entendeu a pergunta?
SN: Acho que eu entendi. Um segundo. Eu acho que seriam as práticas corporais que a sociedade está em vigor e, porque não apresentar novas que ainda não sejam do acesso daquela população.

L.E.: Show. E agora com muita sinceridade, você concorda com a educação física inserida na área de linguagens? A educação física escolar?
SN: Concordo.

L.E.: Concorda?
SN: Concordo.

L.E.: E como você compreende a educação física escolar está inserida na área de linguagens? Qual a sua compreensão sobre isso?
SN: As práticas corporais são uma maneira de expressão, uma maneira de cultura, uma maneira de se portar como cidadão na sociedade. E o corpo fala através dessas práticas corporais. Então, acredito que todas as práticas corporais são maneiras de expressão e, por conta disso, se encaixam na área de linguagens.

L.E.: Beleza. Você chegou a citar alguns autores, até uma teoria. Você sabe algum outro autor, livro ou artigo que embase a educação física na área de linguagens?
SN: Não, o que eu realmente penso, eu pensaria no Foucault, no Saviani e no Marcos Neira, que eu tinha falado. São esses três aí que me vêm à mente quando eu penso nessas concepções.

L.E.: Beleza. No percurso da sua licenciatura até agora, a educação física escolar tem sido abordada dentro da área de linguagens? Daí, tudo que você vivenciou na sua licenciatura, tanto daqui do tronco comum 1 quanto lá da...
SN: Em parte.

L.E.: Em parte?
SN: Em parte. Em parte, você acha que de forma... Mais na educação e menos na FAEFID.

L.E.: Beleza. Você sabe alguma disciplina que abordou a educação física dentro da área de linguagens? Você lembra?
SN: Como é que chama? Educação física, escola de juventude, educação física, escola de infância, saberes, estudo de saberes. O que me recorda, de parte pronta, são essas.

L.E.: Beleza. Durante a sua formação inicial, as práticas corporais, os esportes, as luzes, as danças, os ginásticos e outros, elas foram apresentadas como produtos culturais, ou seja, atravessando conteúdos sociais, culturais e históricos?
SN: Eu acho que o máximo que foi feito foi uma abordagem histórica da modalidade. Então, de onde ela surgiu, como ela veio e de que maneira se apresentou e evoluiu. Mas um aspecto tão social, assim, marcado, eu acredito que não.

L.E.: Não? Beleza. E você sente falta disso ou não? Você acha que do jeito que está, é apropriado para os objetivos da formação? Pode ser bem sincero.
SN: Eu... difícil essa. Parece fácil. Parece que a resposta é rápida, mas eu não acho que seja. Eu não acho que cada disciplina tenha que trazer exatamente como é as questões sociais. Absolutamente... Fiz basquete, fiz handball, fiz vôlei, fiz todas as práticas corporais e isso tem que ser apresentado. Eu acho que isso tem que vir... É um pensamento comum das disciplinas. Não que tenha que ser algo pontual daquela modalidade. Eu acho que é uma reflexão crítica, que ela tem que ser formada de outra maneira. Não de maneira forçada, porque você tem que aprender qual parte social esse esporte pode impactar. Eu acho que é um pensamento crítico, ele tem que ser construído de maneira conjunta. Não algo pontual.

L.E.: Você acha que é algo que é comum, não é?
SN: Eu acho que tem que ser algo que seja comum, mas não que seja isolado. É o pensamento crítico, ele tem que ser construído.

L.E.: Tipo assim, entre a formação mesmo, um consenso comum entre os professores, por exemplo?
SN: Não necessariamente um consenso de pensar da mesma forma, mas o estímulo à reflexão crítica a partir das práticas eu acho que deveria ser um pensamento comum.

L.E.: Beleza, entendi. Você citou o Mini, as práticas escolares, como esses percursos da sua formação que influenciam na sua identidade docente. Tem algum outro projeto, monitoria, grupo de pesquisa, projeto de extensão que você participou também?
SN: Um outro que eu poderia citar, que eu sei que possibilita esse tipo de vivência, é o projeto PET, Programa de Educação Tutorial, mas no momento que eu estive inserido, eu não fiz parte dessas dinâmicas que poderiam propiciar um momento na escola. E com populações diversas que pudessem gerar adaptações e reflexões críticas a partir das práticas corporais, eu sei que é um projeto que permite isso ao aluno. Mas que no momento que eu estive inserido, eu não alcancei.

L.E.: Beleza. Alguns desses projetos que você participou, eles abordaram a educação física na área de linguagens?
SN: Projetos, não.

L.E.: Beleza. Por fim, se você gostaria de realizar alguma observação, retomar alguma pergunta?
SN: Se eu pudesse fazer uma observação, seria um pouco da crítica que eu fiz no início com relação aos estágios. Eu acho que a graduação te especificar um lugar específico para fazer o estágio, para mim isso é prejudicial, principalmente por qual lugar foi escolhido. Eu acho que o lugar que é escolhido, ele não representa o que a educação física escolar é na realidade. Eu acho que é um lugar que as coisas acontecem de maneira muito perto do ideal. E ao você só poder fazer o estágio lá, você fica preso a uma realidade que para mim não é comum às escolas particulares, às escolas públicas principalmente. Então eu acho que aliena um pouco o aluno. Ele fica muito focado nas teorias, nas abordagens, em como pensar criticamente sobre as práticas corporais. E isso para mim é super importante e é como a educação física deveria ser, mas eu acho que essa alienação do aluno acontece por ele só experienciar esse tipo de vivência durante a sua formação escolar. Essa é para mim uma das principais críticas que eu tenho, pensando na licenciatura. Além do mais, as minhas críticas já feitas com relação ao bacharel, que te empurra totalmente para o bacharel e que tira um pouco a licenciatura do seu caminho e acaba deixando para o final. Mas se eu fosse fazer uma crítica à licenciatura seria essa.

L.E.: Você fez o estágio no João XXIII?
SN: João XXIII.

L.E.: Só lá ou você fez no IFET?
SN: Não, não fiz no estágio ainda.

L.E.: É. Porque acaba que é o único local que tem que a gente foge da realidade da escola, de outras realidades.
L.E.: Beleza, então. Posso encerrar?

SN: Sim, senhor.
L.E.: Deixa eu só terminar aqui.

[FINAL DA ENTREVISTA]

Transcrição Entrevista- Sujeito O- SO

L.E.: Como que você se identifica em relação ao seu gênero? Masculino, feminino ou outros?
SO: É, masculino.

L.E.: Qual que é a sua idade?
SO.: Eu tenho 27.

L.E.: 27. Qual é a sua cidade de origem?
SO: Teresópolis.

L.E.: Em que ano que você ingressou aqui na FAEFID?
SO: Foi em 2019.

L.E.: 2019? Primeiro semestre ou segundo de 2019?
SO: Foi nos primeiros.

L.E.: Primeiro de 2019. Beleza. Qual período que você está cursando atualmente?
SO: Então, eu formei bacharel e na licenciatura eu mudei a matrícula agora. Eu não sei se qual que é.

L.E.: E da licenciatura. Mais ou menos assim?
SO: O segundo período agora.

L.E.: Segundo período?
SO: É, da licenciatura só por esse período.

L.E.: Mas você fez o tronco comum todo lá do bacharel já?
SO: Já, com certeza.

L.E.: Entendi, a segunda depois do tronco comum.
SO: Depois que eu formei o bacharel.
L.E.: Você compreende a ou as diferenças entre a habilitação em bacharel e em educação e em licenciatura? Sim ou não?
SO: Sim.

L.E.: Se sim, quais as diferenças que você pontua entre essas duas modalidades?
SO: Acho que se eu fosse falar o ponto principal, a licenciatura é dentro da escola e o bacharel seria a gente fora da escola e trabalhar fora da escola.

L.E.: Ao ingressar na FAEFID aqui, não é? Você pensava em se formar em licenciatura, bacharel ou em ambas?
SO: Em ambas.

L.E.: Ao longo do curso de Educação Física na FAEFID aqui, não é? Sua preferência pela modalidade formativa, bacharel, licenciatura ou ambas? Se manteve ou mudou no decorrer do curso?
SO: Se manteve.

L.E.: Você já é formado em bacharelado?
SO: Sim.

L.E.: Em que ano que você formou no bacharelado?
SO: Eu formei ano passado, no 2025.

L.E.: 2025? No primeiro ou segundo semestre?
SO: Foi no primeiro.

L.E.: E quando você se pretende formar em licenciatura?
SO: Eu pretendo formar no meio do ano que vem (2027.1)

L.E.: No meio do ano que vem. 2027, primeiro semestre.
SO: Até o final do primeiro semestre.

L.E.: A Educação Física foi sua primeira opção para ingressar no ensino superior?
SO: Foi.
L.E.: Agora a gente vai para o segundo bloco, que é a formação inicial na licenciatura de Educação Física, na formação aqui. Beleza. Das disciplinas que você cursou até o momento, no curso de licenciatura, você sabe ou reconhece quais compõem o currículo da licenciatura?

SO: Sim.

L.E.: Sim? Você sabe nomear algumas assim de cabeça? Tem algumas?
SO: Tenho. Tem o Estado, Sociedade e Educação, tem infância e tem mais um aqui da Lúcia que eu não vou lembrar o nome agora. Tem libras, tem questões filosóficas, tem saberes. De cabeça que eu estou lembrando agora.

L.E.: Excelente, está bom. Essas disciplinas, não é, e outras que você não está lembrando no momento, elas te auxiliaram, te auxiliam a compreender a área escolar?
SO: Sim, eu diria que sim.

L.E.: Sim? Você acha que, tipo, auxiliam de uma forma significativa, ou você acha que essas disciplinas ficam devendo em alguma parte?
SO: Eu acho que elas abordam tanto a questão das aulas em si, dos temas, como dar aula, mas também em relação à questão social também, da escola, tudo isso acho que é bem abordado.

L.E.: Beleza. E essas disciplinas, alguma delas, assim, abordaram a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC?
SO: Sim.

L.E.: Você saberia me dizer como que elas abordaram ou como que foi essa abordagem dentro dessas disciplinas?
SO: Então, foi uma matéria da área de infância. Ela apresentou o currículo lá, perguntou como que ele é, como que ele foi dividido e tal, como ele é aplicado, mas foi basicamente isso, foi bem teórico mesmo assim, só mostrando, olha, deixa isso aqui.

L.E.: Foi só nessa disciplina até o momento?
SO: Que eu lembro assim, que eu lembro dele sendo apresentado, foi nessa disciplina.

L.E.: Você saberia dizer assim, definir o que que é esse documento, com suas próprias palavras?
SO: Eu acho que seria um documento norteador para tentar meio que colocar todos os conteúdos iguais no Brasil, tentar meio que definir conteúdos para todos terem acesso em um guia norte.

L.E.: Beleza, excelente. Como a sua formação inicial em licenciatura, tem abordado demandas educacionais e sociais, como inclusão, diversidade cultural, questões étnicas, raciais, questões de gênero, de meio ambiente, desigualdade social, entre outros? E aí a formação inicial de licenciatura toda, está? Desde o tronco comum, que é isso que você está fazendo agora.
SO: Entendi. Então, eu acho que o curso tem algumas matérias que são focadas nessa questão, então tem a inclusiva, tem a educação física adaptada também, que eu acho que aborda um pouquinho para a gente sobre esses temas e tudo mais. Mas eu admito que eu achei muito teórica, às vezes. Acho que faltou a gente saber mais na prática como aplicar, sabe? Parece que, assim, falou que existe isso, mas a gente não sabe bem como lidar. Acho que minha opinião seria isso.

L.E.: Entendi. E essas... então você acha que vem abordando de uma forma muito teórica no geral, não é? Outras disciplinas também têm abordado essas outras questões? Sociais no geral, assim?
SO: Sim, sim.

L.E.: Na sua percepção, a formação inicial na FAEFID, ela possibilita subsídios para uma atuação na área escolar coerente com as demandas sociais colocadas na questão anterior? Por exemplo, ela te prepara, enquanto futuro professor, para lidar na escola com a inclusão, com a diversidade cultural, com as questões éticas e raciais, com as questões de gênero, de meio ambiente, desigualdade social, entre outras. Você acha que prepara?
SO: Assim, uma parte que falta para dentro do curso é justamente a parte prática. Então assim, como eu tive muita teoria, parece que eu sei o conteúdo, mas acho que a gente só pega na prática. Então assim, você me perguntar hoje, eu não tenho certeza se eu posso afirmar que eu consigo lidar com todas essas questões. Eu teria que ter a prática para ver se eu consigo na hora ler, se eu sei lidar bem com tudo isso. A princípio, só na teoria eu diria que não. Eu diria que eu não tenho confiança para dizer que eu sei lidar com tudo.

L.E.: Entendi. Beleza. Para você, assim, quais as experiências ou disciplinas ou projetos no curso de Educação Física aqui, o curso como um todo, mais influencia a construção da sua identidade docente, sua identidade enquanto futuro professor, não é? Quais e por que que você, nessa sua caminhada formativa até aqui, você acha que está te influenciando nessa construção de professor?

SO: Então, para mim acho que o mais importante foi o projeto de basquete aqui da faculdade. Eu acho que foi um projeto que me permitiu trabalhar tanto com crianças quanto com adolescentes e eu pude ter essa experiência, que é a parte prática que eu comentei aqui, que acho que realmente é o que você sente a confiança, você se desenvolve ali. Então eu diria que foi isso, foi vivenciar com crianças, com adolescentes, ter essa parte prática.

L.E.: Aqui no projeto, não é? Aqui no projeto você participou do Mini?
SO: Participei de mini, sub-14, sub-16, sub-13 feminino, 15 feminino

L.E.: E esse projeto como um todo, não é? Ele aborda alguma questão social nesse sentido que a gente discutiu?
SO: Não, acho que diretamente, não mas, no dia a dia eles têm, assim, questões financeiras diferentes de cada um. A gente tem alguns casos assim. De maneira muito explícita assim, acho que não.

L.E.: Bacana. Então foi o projeto importante para você na identidade, não é?
SO: Sim.

L.E.: Você compreende o que é o modelo de entrada por área básica de ingresso, ABI? Sim ou não?
SO: Mais ou menos, eu acho que, pelo que eu sei, acho que é o núcleo comum que você está falando ou não? Eu não sei, acho que não consigo afirmar que eu sei não, acho que não sei não.

L.E.: É, nesse sentido, as faculdades que possibilitam você entrar no tronco comum mesmo e depois você formar em uma modalidade ou outra ou em ambas, não é? Então é isso que acontece aqui na FAEFID, que acontece também em outras faculdades, não é? É isso que você falou, só, é uma possibilidade que tem nas faculdades do Brasil. Para esse modelo, não é? Que esse modelo tem aqui na FAEFID de entrada ABI. A gente pode entrar, fazer um tronco comum e depois formar em ambas as modalidades. Você acha que ele impactou no seu percurso entre bacharelado e licenciatura? Você acha que ele faz uma diferença entre um e outro nas modalidades ou não?
SO: Assim, eu acho que ele foi bem importante para mim, porque ele dá bastante base de várias áreas diferentes que eu não exploraria se fosse um só bacharel, sua licenciatura, então eu acho que ele ajudou bastante.

L.E.: Então ele ajudou, beleza. É, a outra próxima pergunta era isso. De que forma que ele ajudou? Você tem alguma coisa mais específica? Como que ele pode ter ajudado nessa ampliação dessas experiências sua?
SO: Mas é mais específico?

L.E.: É. De que forma isso pode ter sido... De que forma isso foi impactante?
SO: Um... [pausa] é que deu o branco aqui de falar.

L.E.: Não, tranquilo. Você pode ficar à vontade. Qualquer coisa a gente passa para a próxima.
SO: Acho que vou passar para a próxima.

L.E.: Tranquilo, não tem problema não. Sem problema algum, tá?
SO: Uhum.

L.E.: De que forma você avalia a estrutura curricular em relação à licenciatura? A estrutura curricular, as disciplinas que que formam a licenciatura, como que é organizado, como que é organizado esse curso aqui? Sua avaliação sobre isso?
SO: Então, quando a gente entra na faculdade, a gente teve uma expectativa de como vai ser o curso. E eu, assim, eu tenho que ser, para mim foi bem diferente do que eu esperava. Eu tinha uma educação física que era tradicional mesmo, sabe? Você tinha ali o quarteto fantástico, tinha basquete, vôlei, futsal e você faz licenciatura e você vê que é muito mais do que só a cultura do gesto técnico, do esporte, você tem muito mais coisa para aprender. Eu acho que a licenciatura, tem matérias que mostram isso para gente, sabe? Tem coisa muito maior que só isso. Então para mim foi... eu gosto bastante assim.

L.E.: Então você acha que é positivo?
SO: Sim.

L.E.: Agora a gente vai para o terceiro bloco, que é o bloco sobre a compreensão da educação física na área de linguagens, tudo bem? Esse é o próximo bloco. Como que você compreende a educação física na escola? Tipo assim, o que você acha da educação física na escola? Qual a sua opinião sobre ela?

SO: Então, como eu falei, quando eu entrei, minha opinião era, como é que eu vou dizer? Era esportivista, que foi o que eu vivi praticamente, minha visão na época. Hoje eu já enxergo que a educação física é linguagem, então assim, é mais que eles têm uma cultura toda por trás ali, não é só chegar e fazer. Eu acho que eu enxergo ela não só como meio de trabalhar a condição física, mas também como explorar, trazer um senso crítico, trazer a reflexão. Eu acho que ela é importante, ela tem isso também.

L.E.: E nesse sentido também, para você, como que você define a função da educação física escolar? Qual que é a função dela na escola?
SO: Eu acho que é trazer senso crítico. Trazer senso crítico, as pessoas pensarem.

L.E.: Você falou que agora, que você teve, enquanto sua vivência, foi esportivista. Como foi isso?
SO: Então, como é que eram as aulas que eu tinha? Era basicamente, você tinha os períodos ali e aí você tinha um esporte em cada período. E aí o padrão sempre era mesmo, você aprendia a passar a bola, aprendia a fazer os fundamentos do esporte, não é? Depois a gente fazia jogo e tal, tinha, como é que fala, interclasse, tinha intercolegial, mas é sempre usado para o esporte, para aprender.

L.E.: Isso lá em Teresópolis ou aqui?
SO: Isso em Teresópolis.

L.E.: Entendi. Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? Se sim, qual concepção curricular em relação à educação física escolar você se identifica mais? Acha que é a ideal. [silêncio duradouro] pode ficar à vontade, tá? Se você quiser que eu repita, se você não entendeu a pergunta também.
SO: Repete, por favor.

L.E.: Você compreende e conhece as concepções curriculares da educação física escolar? As concepções curriculares que a gente vê tem várias. Você falou uma agora que é esportivista, por exemplo. Se você conhece, qual a concepção da educação física escolar você se identifica?
SO: Então, de cabeça...eu sei que não é esportivista, tem a cultural, tem a... eu estou lembrando agora. Acho que se você fosse contar uma hoje para mim, acho que seria cultural.

L.E.: Cultural?
SO: Acho que é cultural.

L.E.: Você se identifica com essa concepção por algum motivo específico?
SO: Então, assim, como eu falei, eu vivi esportivista e tal. Quando eu conheci essa outra forma de trabalhar, eu acho que eu vi que tinha uma possibilidade muito maior, tinha uma recompensa muito maior através dela. Então acho que hoje eu vejo ela como talvez a melhor, porque eu acho que ela tem mais resultados positivos para a vida dos alunos.

L.E.: Ah, bacana, bacana. E em qual área do conhecimento essa concepção se insere? Essa que você falou, cultural.
SO: De qual área? Linguagens?

L.E.: É, eu não posso... Só estou perguntando.
SO: Ah, está, acho que linguagens.

L.E.: Para você, qual que é o objeto de estudo da Educação Física Escolar?
SO: Qual que é o objeto de estudo? A cultura corporal de movimento?

L.E.: Como que você compreende a educação física está inserida na área de linguagens? SO: Como que eu compreendo, eu acredito que o corpo tem por uma cultura do movimento. Então assim, você se expressa através do movimento. Então através do esporte, da dança, de jogos e brincadeiras. Enfim, eu entendo que é nesse sentido. Não sei se ficou claro assim?

L.E.: Não, acho que eu entendi assim. A cultura do movimento, você sabe como que define ela essa... Saberia me dizer assim?
SO: Como que eu defino?

L.E.: Uma compreensão? Não precisa ser definição só um conceito, o que você entender.
SO: Entendi. Olha, eu acho que seria a forma de se expressar com o corpo, através do corpo.

L.E.: Você concorda com a Educação Física na área de linguagens?
SO: Sim.

L.E.: Sim? No percurso do curso, é, da sua formação aqui até agora. Alguma disciplina abordou a questão da educação física na área de linguagens? Se sim, quais? Se você lembrar, não é?
SO: Sim, teve. Aqui não falei da infância da Marta. Da Lúcia também teve, se eu não me engano. De cabeça, essas duas eu tenho certeza, agora eu não estou lembrando, mas assim, essas duas eu tenho certeza.

L.E.: Então, eu vou deixar você vai fazer uma rápida consulta aqui na grade, você passa o olho assim e aí você aponta, se você conseguir lembrar, claro. Quais disciplinas que você acha que abordou Educação Física na área de linguagens, não é? Você citou já duas, mas se tiver aqui, aí aqui ó, desde o primeiro período, tá? Essa aqui é a licenciatura de Educação Física, aí você pode ir descendo, beleza? Só ir clicando aqui. Se você ver alguma aí que você acha que citou, se você lembrar, beleza?
SO: Só uma coisa que você vai influenciar ou não, mas assim, isso aqui é o currículo novo, não é?

L.E.: Ah, você entrou no currículo antigo.
SO: É, eu não sei se influencia.

L.E.: É verdade, esqueci disso.
SO: Você tem alguma coisa reservada?

L.E.:Deixa eu ver aqui. Você tem uma grade, tinha uma grade aqui antiga[pausa demorada]. Tinha um horário aqui. Aqui ó, você pode ler nomes da disciplina, se você lembrar alguma que abordou, aí pode ir descendo. Se você lembrar alguma que abordou a educação física na área de linguagens, pode apontar. Aí é desde o primeiro período, então tem muita disciplina que é do tronco comum. Esse aí é o currículo todo, eu acho, então tem um estágio aí.
SO: Pô, vou ser honesto. De cabeça, eu só estou lembrando dessas duas.

L.E.: Dessas duas?
SO: Educação física, escola juventude, educação física e escola infância. Certeza que eu posso falar isso aqui, eu lembro que são vocês duas.

L.E.: São as duas, não é? Então beleza. Vamos prosseguir. Você participou de outros espaços de formação, como PIBID, PET, grupo de pesquisa, mentoria, projetos de extensão, que abordaram educação física na área de linguagens?
SO: Não, nenhuma delas.

L.E.: O projeto que você participa do basquete não tem essa perspectiva?
SO: Não, não.

L.E.: Beleza. Por fim, não é? Você gostaria de realizar alguma observação sobre alguma questão que você gostaria de falar?
SO: Acho que não.

L.E.: Tranquilo? Está bom, muito obrigado.

[FINAL DA ENTREVISTA]