

Formação docente em Educação Física: entre o “currículo escrito” e o “currículo vivo”

Teacher training in Physical Education: between the "written curriculum" and the "living curriculum"

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro - Brasil
Alan Camargo Silva
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)
Rio de Janeiro - Brasil.
Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O artigo buscou compreender quais as concepções de formação docente estão presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de determinada licenciatura, tradicional em EF. Além disso, o trabalho objetivou entender como o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) enxerga a presentificação desse projeto. Os procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental e o grupo de discussão. Como resultados, apontou-se a discrepância entre uma concepção formativa incipiente para o contexto escolar no PPC, em contraposição às percepções e práticas declaradas convergentes à docência e ao ensino básico relatadas pelo NDE. Em conclusão, a instituição analisada apresentou movimentos potentes no que se refere à formação do licenciando e que vão além do apresentado pelo PPC, o que permite (re)pensar as atuais ações políticas e acadêmico-profissionais em outras instâncias de formação no campo educacional.

Palavras-chave: Professor formador; Educação Física; Formação de professores.

Abstract

This article analytically addressed the theme of teacher education in Physical Education (PE) based on the Course Pedagogical Project (CPP) and the Structuring Teaching Core (NDE) of a traditional and representative undergraduate program in this knowledge area. The methodological procedures adopted included document analysis and discussion groups. The results indicated a discrepancy between an emerging formative conception for the school context in the CPP, as opposed to perceptions and declared practices convergent with teaching and basic education, reported by the NDE. In conclusion, the institution analyzed showed potent movements regarding the training of future teachers that surpass what is presented in the CPP, thus allowing for a reconsideration of current political and academic-professional actions in other instances of education in the educational field.

Keywords: Teacher educator; Physical Education; Teacher training.

1 Introdução

A escolarização em massa, no século XX, dá novos (e intensos) contornos à preocupação com a formação de professores aptos a atuar com as diferentes demandas que tensionam a escola e a sociedade (Formosinho, 2009). A ampliação da escola de massas gerou a necessidade de reformulação e incremento da formação de professores, que, por sua vez, ampliou a entrada nos cursos de licenciatura, para possibilitar maior número de docentes (Santos; Diniz-Pereira, 2016). Como consequência, gerou-se um processo de academização, por meio do qual se consolida a obrigatoriedade da formação docente em nível superior, o que permite um distanciamento das preocupações práticas da própria profissão (Formosinho, 2009).

Nesse contexto, Cruz (2017) problematiza a docência no ensino superior, em especial no que se refere ao professor formador que atua em cursos de licenciatura, questionando a necessidade de novas formas de ensino neste segmento; o papel das avaliações externas e o consequente impacto no ensino; a ausência de formação para intervenção docente em nível universitário, nos programas de mestrado e doutorado; a superação do paradigma de ensino estritamente transmissivo; e, ainda, a socialização profissional por via intuitiva e replicadora de experiências que o docente formador teve em sua época de aluno. Tal realidade formativa ainda pode se complexificar se for levado em consideração o modo como a construção curricular se constituiu especificamente no Brasil, em tempos políticos que, por vezes, desconsideraram as questões sociais e econômicas do país (Macedo, 2017).

Especificamente no caso das licenciaturas da Educação Física (EF), o contexto supramencionado ganha outros elementos, incorporados à discussão entre formação docente e sociedade. Embora atualmente haja uma relativa inserção das pedagogias críticas e pós-críticas no interior da EF (Neira, 2019), argumenta-se que o processo formativo ainda é marcado por um currículo que transita entre as perspectivas biologicista e esportivista, colocando em xeque as futuras gerações de professores que assumirão a disciplina dentro da escola básica (Cruz; Castro, 2019; Castro; Baptista, 2022; Castro; Cruz, 2024). Exemplarmente, o trabalho de Batista e Graça (2021) se esmerou justamente em problematizar os programas de formação docente, vislumbrando a conexão entre universidade-escola.

Dessa forma, a pesquisa aqui relatada buscou compreender quais as concepções de formação docente estão presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de determinada

licenciatura, tradicional em EF. Além disso, o trabalho objetivou entender como o Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) enxerga a presentificação desse projeto. Esta pesquisa, que contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) durante os primeiros anos de realização do curso *stricto sensu*, deriva de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade X.ⁱ

2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo, de caráter qualitativo, selecionou como campo investigativo um curso de licenciatura tradicional em EF, datado ainda do início do século XX. A instituição é pioneira no que se refere à formação de professores de EF no contexto brasileiro, além de se destacar, atualmente, por sua pós-graduação *stricto sensu* e pelo lançamento de periódicos científicos na área.

Adotando como referência Laville e Dionne (1999), esta investigação se constitui, em parte, por uma pesquisa documental, realizada no PPC de licenciatura em EF do curso em questão. A análise do PPC teve a intenção de compreender os objetivos do curso, o perfil do egresso e as possíveis concepções de docência que prevalecem na graduação em tela.

O PPC do curso de licenciatura em EF pode ser encontrado no sítio institucional. O documento é datado de 2006. Foram feitas tentativas de contato com a coordenação do curso, por correio eletrônico, telefone e nos canais disponíveis no sítio da instituição na internet, com objetivo de confirmar a data do documento e indagar se havia alguma versão mais recente. Não houve retorno da instituição. Com o caminhar da pesquisa, foi possível entrever, nas falas de alguns participantes da pesquisa, iniciativas institucionais para a revisão do PPC e a confirmação de que a versão de 2006 continuava vigente. Não foram identificados indícios de registros preliminares de uma versão revista/atualizada ou em elaboração. Por essa razão, utilizou-se a versão já mencionada e disponível nos meios oficiais de divulgação da instituição.

É ainda importante frisar que o período demarcado entre a data de publicação do documento analisado e o momento – ano de 2020 - em que a presente pesquisa foi feita contou com ao menos três atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores/cursos de licenciatura e uma Diretriz Curricular Nacional específica para o curso de EF.

O PPC é composto por uma coletânea de 39 páginas, distribuídas em torno de seções, que contêm: a apresentação histórica do curso, sua origem e inserção no contexto da Universidade; a justificativa, a finalidade e a identidade do curso; a concepção de currículo adotada e prospectiva para o seu desenvolvimento (número inicial de vagas e docentes, turnos de funcionamento, recursos humanos e materiais); os objetivos do curso; o perfil do egresso; a organização e periodização curricular; o ementário; as formas de avaliação; as diretrizes para a elaboração e avaliação da monografia; a prática como componente curricular; atividades acadêmico-científico-culturais; referências e bibliografia complementar.

Contudo, o texto curricular não pode ser tomado como verdade estanque sobre o que prevalece em um curso de formação de professores. Portanto, ouvir os docentes que presentificam a realidade do curso é fundamental. Dessa forma, realizou-se um grupo de discussão (GD) com os professores que integravam o NDE no ano de 2019 – momento em que a pesquisa foi realizada. Para Weller e Pfaff (2010), as discussões em grupo potencializam a capacidade de interpretação acerca de como as opiniões são forjadas, modificadas e sustentadas em espaço coletivo de diálogo, uma vez que tal estratégia metodológica evidencia vivências significativas de um curso de formação inicial.

Registra-se que a solicitação para realização de grupo de discussão foi feita ao NDE e, conforme confirmação dos membros, três professores faziam parte dessa instância do curso. Dessa forma, todos os membros do NDE fizeram parte do GD. Os sujeitos participantes foram aqui denominados como professora S, professora M e professor A. O GD foi realizado na própria instituição, no ano de 2019, em uma sala privada em que estiveram presentes o pesquisador e os três participantes. A duração do encontro foi de aproximadamente duas horas e a dinâmica ocorreu a partir da resposta dos membros do NDE, de forma aleatória, a questões deflagradoras/norteadoras do debate (apresentadas ao longo dos resultados).

A professora S ingressou na instituição em 2009 e atua até o momento com o curso de licenciatura em EF. Participa do NDE desde 2013. A professora M entrou no curso em 2011 e participa do NDE desde 2015. Por último, o professor A pertence ao quadro da instituição desde 1996 e compõe o NDE desde 2013. Portanto, na data de realização do GD, todos possuíam ao menos nove anos de atuação na instituição e cinco anos de participação no NDE.

Destarte, com base na análise documental e do GD, houve a triangulação de dados, conforme defende Flick (2004). Dessa forma, o *corpus* aqui produzido foi tratado levando em

conta as nuances dos diferentes tipos de materiais empíricos construídos (Silverman, 2010), tendo em vista as distintas funções simbólicas que possuem (Bauer; Aarts, 2010).

Ressalta-se que esta pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do comitê de ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conforme cadastro 07867319.9.0000.5582, parecer 3.177.796.

3 O “currículo escrito”: o PPC e seus (des)alinhamentos com o campo de atuação escolar

O curso estabelece suas balizas legais e normativas a partir da Resolução CNE/CP n.º 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e da Resolução CNE/CES n.º 7/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em EF. Entretanto, ao longo do texto, não há diálogo mais nuançado com as resoluções, mencionando-as apenas no início do PPC, em um caráter apenas contextual.

É mister destacar os imperativos vigentes quando da criação do curso, bem descritos no PPC do curso: “a) formar profissionais para a área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática no ensino na área de Educação Física no País; c) difundir conhecimentos ligados à área; e d) realizar pesquisas” (Universidade pesquisada, 2006, p. 4). Nota-se, portanto, que, desde o surgimento, esta escola é vocacionada a estabelecer padrões para o contexto nacional no campo da EF.

O PPC também demonstra atenção para com a pesquisa científica, que constituiu uma das preocupações do curso desde seus primórdios. Segundo o PPC, o primeiro periódico efetivamente científico no contexto da EF brasileira foi criado no seio da escola que abriga o curso em questão.

O curso analisado serve de referência para os padrões de ensino da EF brasileira. A persistente menção à pesquisa e as evidências de protagonismo da instituição, assim como a abertura de laboratórios e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, marcam seu viés de sustentáculo do espaço de investigação científica no país. O percurso histórico pouco ou nada focaliza o espaço de atuação escolar, a docência ou mesmo a investigação nestes contextos.

Formosinho (2009) sugere que isso deriva da academização da formação de professores no âmbito do ensino superior. A migração da docência para a pesquisa científica, sem qualquer vínculo entre tais instâncias, reforça a acomodação àquilo que este nível de ensino preconiza. Outro alicerce para esta análise está em Cruz (2017), tendo em vista a tentativa de legitimação da EF enquanto campo científico, principalmente por meio de

conhecimentos biológicos, o que implica a aproximação da pesquisa a esses moldes, mas sem que se estabeleçam vínculos com a docência ou a escola.

Adiante, o PPC retoma o termo “pesquisa” e afirma que a formação inicial contemporânea deve contemplar os conhecimentos oriundos de estudos científicos, bem como que o profissional formado deve estar apto a assumir o papel de pesquisador. Neste ponto, é premente afirmar certa indefinição acerca do que está sendo colocado: se é a pesquisa de cunho científico, de forma estrita, ou as investigações sobre o próprio cotidiano profissional do professor. Observe-se o seguinte trecho:

Nesse sentido, ele deve ser capacitado para fazer uso da produção desses novos saberes advindos das pesquisas e, ao mesmo tempo, ser também orientado e iniciado para a opção de vir a desempenhar funções de pesquisador. Para Nóvoa (1995) os esforços inovadores na área de formação de professores devem contemplar práticas de formação-ação e de formação-investigação, que favoreçam a concepção reflexiva da profissão docente. (Universidade Pesquisada, 2006, p. 9).

Nesse caso, identifica-se certa ambiguidade em relação ao papel do professor, o que reflete sobre a sua prática no contexto da profissão docente, juntamente com a ideia tradicional de pesquisador do ponto de vista científico. É possível que as duas competências tenham sido contempladas de igual forma, embora se abra margem para inconsistência teórica no que diz respeito ao termo “pesquisa” no contexto da docência e na prática científica.

Se a interpretação for direcionada à pesquisa científica, e não necessariamente ao contexto do licenciando ou da docência – argumentação sustentada pela forma com que o termo “pesquisa” é mencionado em todo o PPC –, confirma-se a persistência daquilo que o próprio PPC aborda em seu histórico: a legitimação pela pesquisa científica. Volta-se, portanto, à permanência de discursos e argumentos que usam a ciência enquanto veículo para legitimar a identidade da área em meio à sociedade (Cruz, 2017).

O PPC chama à discussão as distinções entre teoria e prática dos cursos de formação de professores e aponta que tal dicotomia pode ser superada à medida que os alunos cursarem as disciplinas de fundamentos pedagógicos, juntamente com os conhecimentos teóricos e das ciências básicas. Aqui não há maiores especificações – ao menos até esta parte do documento – acerca de como tais dicotomias seriam superadas ante essas proposições.

Formosinho (2009) afirma que as separações de disciplinas e núcleos disciplinares podem, se não forem devidamente contextualizadas com a escola básica e imbricadas com um projeto comum, direcionar-se ao que chama de academização da formação de

professores. Portanto, acompanhar disciplinas de fundamentos pedagógicos, por exemplo, não garante direcionamento ao objetivo de um curso de licenciatura. O que direcionará o licenciando a sua intervenção, em caráter profissional, no âmbito educacional, será a articulação entre os saberes disciplinares em vínculo contínuo com o cotidiano escolar. Com efeito, a articulação ou integração curricular se estabelece entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles produzidos pelos discentes em dadas realidades do chão da escola, de modo não hierárquico (Lopes; Macedo, 2011).

O PPC menciona Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para discutir a relação teoria-prática. Em relação a esses autores, Cruz e Castro (2019) e Castro e Cruz (2024) afirmam que todos os três validam os conhecimentos necessários para a docência não só a partir do conteúdo disciplinar de determinada disciplina, mas também de outros saberes, como os da experiência, do conteúdo pedagógico geral, do currículo e outros. O PPC aponta, então, para uma concepção de formação, ao menos do ponto de vista de sua sustentação teórica, mais abrangente e que situa os conhecimentos específicos junto a outros igualmente fundamentais para o futuro professor, coadunando-se com Shulman (1987) e Roldão (2007).

Persiste, entretanto, a preocupação com a extrapolação do uso de uma referência no PPC para a formação de uma experiência curricular centrada em suas orientações. Nesse sentido, o PPC, ao não estabelecer demarcações para uma convergência entre diversos conhecimentos, ao menos até este ponto do documento, indica o uso de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sem a efetividade propositiva esperada do diálogo com esses autores.

Em sequência, o documento aborda a relação do curso com as orientações para a formação de licenciados, a partir da Faculdade de Educação da mesma instituição. Tais concepções influenciam, de acordo com o PPC analisado, uma nova estruturação curricular, que permite maior flexibilidade ao aluno, para que este possa realizar seu estudo, estagiar e trabalhar. Nesse sentido, diz o PPC que, no atendimento a essas demandas, o curso deverá ocorrer majoritariamente na parte da manhã e deixar o período da tarde livre, para que o aluno exerça atividades diversas das disciplinas cursadas. Na esteira dessa arrumação curricular proposta pelo PPC, o documento afirma que a Faculdade de Educação será responsável por disciplinas do campo da Educação, bem como pelas disciplinas Didática da Educação Física e Estágio Supervisionado. É digno de nota que não há relação explícita entre a centralização do curso na parte da manhã e a facilidade para que o aluno realize outros afazeres – relacionados ou não à formação.

A separação entre institutos no oferecimento de disciplinas para o mesmo curso é abordada por autores como Gariglio (2010) e Metzner (2014). Ambos convergem no sentido de que tal separação tem implicado distanciamento não só físico mas também no que diz respeito às especificidades do curso de EF no contexto das faculdades ou institutos de educação. Para esses autores, isso pode causar maior dificuldade de assimilação dos saberes pedagógicos necessários à constituição dos conhecimentos para a docência por parte do licenciando.

A argumentação empreendida tem em vista o fato de que o próprio PPC relega as práticas docentes, os estágios e as didáticas ao domínio da Faculdade de Educação. E, em caso de não haver a devida contextualização mencionada pela literatura revisada, vislumbra-se a possibilidade de que as poucas disciplinas voltadas à atuação docente no contexto escolar acabem por se distanciar da realidade profissional do licenciando de EF.

Torna-se imperioso lembrar de que a argumentação aqui exposta não diminui a importância do percurso formativo vivenciado na Faculdade de Educação. O que se está a deliberar é a noção de que a formação para atuação na escola deve ser o eixo condutor de um curso todo (Formosinho, 2009), e não apenas responsabilidade de um espaço formativo específico.

No tocante aos objetivos do curso, o PPC disserta sobre os objetivos da formação no contexto do curso em questão:

Gerais:

- Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira;
- Estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, através do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e práticas de extensão, visando seu aperfeiçoamento permanente.

Específicos do curso de Licenciatura em Educação Física:

- Desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. (Universidade Pesquisada, 2006, p. 15).

Nota-se a preocupação com a dimensão reflexiva, crítica e democrática do curso de EF. Há também preocupação com a formação do professor, para atuação de acordo com as carências da maior parte da população brasileira. Assim sendo, os objetivos dão relevo à dimensão implícita, tal como propõe Shulman (2005), sustentada em preceitos democráticos e atentos às demandas da população do país. Portanto, o documento parece veicular valores e propósitos educacionais na perspectiva da alteridade e direcionados ao contexto brasileiro.

Adiante, ainda nos objetivos gerais, desvela-se o foco na conscientização do futuro professor acerca da formação continuada e da pesquisa científica. Torna-se, então, a dar relevo à pesquisa científica na formação inicial. Importa ressaltar, para além do já argumentado, a ausência da escola como espaço de produção de conhecimento caro à formação continuada do professor, já que o objetivo se refere à importância do constante aperfeiçoamento deste profissional.

Ferraz e Correia (2012) buscam enfatizar a escola enquanto produtora de saberes situados no ambiente de trabalho do professor, a qual, muitas vezes, é desconsiderada em virtude da supervalorização do conhecimento científico. A investigação citada trabalha com a ideia de que o cotidiano escolar deve fazer parte já da formação inicial do professor de EF – não apenas no estágio – e que os saberes ali produzidos são elementares para a atuação docente.

Na parte específica da licenciatura em EF, a centralidade da técnica, a realização e a avaliação na atuação do professor no ensino básico são elementos de relevo pronunciado. É nesse momento, em todo o objetivo, a única vez em que são mencionadas as etapas da educação básica e, por sua vez, implicitamente, a escola básica. Ainda assim, o objetivo específico revela preocupação da instituição para com uma formação baseada em conhecimentos específicos para a docência, e não apenas em saberes técnico-esportivos.

Sobre isso, Roldão (2007) tem argumentado que o estatuto da profissionalidade docente reside, em boa parte, no entendimento de que a atuação do professor requer conhecimentos específicos – estimulados especialmente na formação inicial – e próprios desta profissão, e não de outras.

No item que se refere ao perfil do egresso do curso, segundo consta no PPC, novamente, a escola e a educação básica não se fazem presentes de forma expressiva. O afastamento de uma característica específica do perfil de um egresso de curso de licenciatura, como seria de se esperar em razão do vínculo com a educação básica, mostra aquilo que Metzner (2014) sustenta ser o elemento fundante da licenciatura em EF: a escola e seu papel na sociedade. Nesse sentido, uma EF escolar que pretenda realizar um trabalho com suas múltiplas dimensões, necessita ser o ponto central de um curso de licenciatura na área, no intuito de desnaturalizar padrões de reprodução instrumental-esportiva e produzir novas referências para atuação do professor.

No que toca à organização e à periodização curricular, foi possível verificar um quadro expositivo sobre as disciplinas obrigatórias para o licenciando que almeja diplomar-se no curso. A grade disciplinar está organizada em três grandes grupos: formação ampliada, formação específica e culturas do movimento humano.

A formação ampliada subdivide-se em mais três itens: relação ser humano-sociedade; produção do conhecimento científico e tecnológico; e biologia do corpo humano. Na parte designada à relação ser humano-sociedade, ficam as disciplinas de História da Educação Física; Perspectivas Filosóficas da Cultura Corporal; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Introdução ao Estudo da Corporeidade - Educação Física. No eixo produção do conhecimento científico e tecnológico, estão as disciplinas Introdução à Metodologia Científica; Metodologia da Pesquisa; Monografia. E, na parte biológica do corpo humano, constam as seguintes disciplinas: Anatomia Aplicada à Educação Física e Esportes; Fisiologia E I; e Socorro em Urgências.

A formação específica é subdividida em dois itens: técnico-instrumental e didático-pedagógico. O primeiro conta com as disciplinas de Fisiologia do Exercício I; Cinesiologia; Psicologia da Educação EDF; Atividades Complementares; Psicomotricidade; Educação Física Adaptada; Educação Física na Educação Infantil; Educação Física no Ensino Fundamental; e Educação Física no Ensino Médio. E o segundo, com as disciplinas de Didática; Didática de Educação Física I; Didática de Educação Física II; Estágio Curricular Supervisionado de Ensino de Educação Física; Educação Brasileira.

A última divisão se dá dentro das disciplinas designadas no âmbito do eixo culturas do movimento humano, as quais se separam entre disciplinas obrigatórias e de livre escolha. As de livre escolha não serão apresentadas; já as obrigatórias são dispostas da seguinte forma: Prática da Natação; Folclore Brasileiro: danças e folguedos; Fundamentos do Atletismo; Fundamentos da Natação; Fundamentos da Ginástica Artística; Fundamentos do Voleibol; Fundamentos do Basquetebol; Fundamentos do Handebol; Fundamentos do Futebol; Fundamentos da Capoeira; Educação Física e Ludicidade; e Fundamentos da Ginástica.

Os critérios para separação entre os itens e as subdivisões disciplinares não ficam claros no PPC. Nota-se grande ênfase em disciplinas de cunho prático específico, alocadas no eixo culturas do movimento humano. Em suma, as disciplinas versam sobre a prática esportiva em diferentes contextos. Cumpre destacar o fato de que essa sequência de disciplinas é a maior dentre as subdivisões curriculares do curso.

Chama também a atenção o fato de as disciplinas de formação para a escola básica estarem situadas em uma subdivisão denominada técnico-instrumental. Separam-se, portanto, do eixo didático-pedagógico. É questão digna de reflexão saber se as disciplinas de escopo de atuação da EF na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio promovem ou não saberes instrumentalizados que serão reproduzidos pelo professor. Com base em Formosinho (2009), à luz de um contexto ligado à EF, todas essas disciplinas estariam ligadas visceralmente a um propósito didático-pedagógico e de formação do licenciado para a escola.

O número de três disciplinas com fins voltados à EF escolar também é representativo quando comparado às onze disciplinas voltadas à formação esportiva. Marcon, Graça e Nascimento (2013) problematizam uma formação de professores que permita a desconstrução de práticas enraizadas e, nesse sentido, estimule a criação de novas referências didático-pedagógicas para que o futuro licenciado componha sua base de conhecimentos necessários à docência, como defende Shulman (1987). Portanto, a quantidade de disciplinas voltadas ao estímulo dessas novas formulações teórico-práticas, em comparação com as demais, ao menos na análise do documento, parece tímida.

É necessário retomar a argumentação de Gariglio (2010) e Metzner (2014) referente ao debate sobre o currículo da formação inicial em EF. Embora a análise do documento possua limitações quanto ao que acontece no cotidiano vivenciado, ao menos no curso, o diálogo com os autores mostra possível fragmentação em núcleos disciplinares distintos, cujo peso se mostra fortemente em disciplinas esportivas, além de revelar um olhar instrumentalizado para disciplinas com propósitos de formação para a escola. Destaca-se que a própria palavra escola, no sentido de abordar a escola básica, aparece apenas 3 vezes ao longo das 36 disciplinas descritas, o que pode denotar certo grau de distanciamento entre a formação e a atuação profissional.

No que diz respeito ao sistema de avaliação, o PPC define como regra a obtenção de ao menos cinco pontos de média e frequência de 75 % para que o aluno seja aprovado. O PPC aponta também que os instrumentos de avaliação deverão contemplar conteúdos teóricos e teórico-práticos, além da conduta do aluno ante o desenvolvimento de seu estágio curricular. Mais detidamente, o PPC deixa a adoção de cada instrumento avaliativo a critério do professor, mas os exemplifica mencionando o uso de “[...] provas discursivas, provas

objetivas, seminários, elaboração de textos, apresentação de trabalhos e realização de projetos [...]” (Universidade Pesquisada, 2006, p. 29).

Se, por um lado, a autonomia para o docente formador parece reforçar um caráter plural do curso, por outro, a ausência de um eixo ou de orientação sobre o que se espera das avaliações ao longo do curso, de forma mais específica e consubstanciada, dá margem a múltiplas interpretações sobre os formatos de avaliação. Nesse sentido, aquilo que Formosinho (2009) aponta como necessário para a convergência das disciplinas em direção à formação para docência – inclusive nas avaliações – dá espaço nuançado para instrumentos de reprodução conceitual que não necessariamente dialogam com o contexto profissional do futuro professor do ensino básico.

Nesse cenário, a reprodução das experiências avaliativas vividas durante época de graduação abre espaço para a reprodução de avaliações que ainda consistem na imitação de gestual técnico e na concepção de que ao professor basta dominar esse saber para exercer sua função, ponto aqui já discutido e abordado por Cruz e Castro (2019), Castro e Baptista (2022) e Castro e Cruz (2024).

O PPC é finalizado com o item sobre as referências utilizadas. Tal bibliografia consiste em documentos oficiais, artigos e livros, os quais totalizam 23 trabalhos. Em linhas gerais, 12 referências são documentos, pareceres ou propostas curriculares, 7 trabalhos estão entre artigos e livros cujo escopo trata da formação de professores, do currículo e de temas afins, e dois estudos (um livro e uma tese) têm por tema os saberes necessários para a educação contemporânea. Quanto aos demais, há um artigo sobre a escrita e linguagem infantil e um livro sobre o conhecimento científico.

Como último ponto de análise do PPC, as referências deste documento corroboram aquilo que fora evidenciando ao longo de sua redação: ausência de referências específicas sobre a EF no contexto da escola. Embora a questão dos saberes docentes, da formação de professores e do currículo tangencie o documento e apareça nas referências, a inexistência de referência específica sobre o trato da EF e a escola é ponto a ser levado em conta.

Em síntese, no PPC, foram detectados certos (des)alinhamentos entre proposta e campo de atuação escolar. Entende-se aqui que o “currículo escrito”, por vezes, não consegue abranger um amplo processo formativo de docente; no presente caso, na área de EF. Especialmente na instituição analisada, foi possível apreender como determinadas reproduções e limitações de ordem teórica, conceitual e social-científica acabam reiterando

uma perspectiva de “ser docente” arraigada em certos tecnicismos das “quadras de aula” e distante do universo sociocultural do cotidiano escolar.

4 O “currículo vivo”: o NDE e suas aproximações com a educação básica

Nesta seção, serão retratadas as concepções e práticas declaradas pelo NDE. Inicialmente, indagou-se sobre o propósito do NDE quanto à formação dos licenciandos em EF. Como decorrência da pergunta, a professora M assinalou que o docente formador precisa compreender sua prática pedagógica de forma embasada e reflexiva. Além disso, um viés de ensino com enfoque na técnica (esportiva/motora) e na dimensão biológica da área parece, na perspectiva dela, algo ainda a ser superado.

Em consonância, a professora S sinaliza que a formação do professor – tanto do ponto de vista do docente formador quanto da atuação no ensino básico – carece de intencionalidade pedagógica nos saberes e fazeres que mobiliza para estruturar sua docência. Para tanto, a compreensão sobre qual o seu papel ante o processo formativo de seus alunos é fundamental no processo formativo do futuro professor.

Já professor A frisa a carência de reflexão e conhecimento, no contexto da formação inicial em EF, sobre a escola e sua dinâmica. Como consequência dessa lacuna, argumenta o professor, o licenciando é induzido a reproduzir as vivências que construiu no curso das disciplinas esportivas e, dessa forma, a atuar com enfoque apenas no desenvolvimento do gesto motor de seu futuro aluno.

Nesse debate, apreende-se que o NDE destina suas reflexões e seus esforços para a discussão e construção de uma formação inicial em EF preocupada com o ambiente escolar e com a intencionalidade pedagógica por parte do professor. O viés esportivista relatado pelo professor A remete às discussões feitas em Gariglio (2010) e Castro e Cruz (2024), os quais, entre outros aspectos, discutem como a conformação histórica do campo da EF afeta ainda hoje a reprodução de uma formação inicial, por vezes, biologicista e com enfoque no gesto motor esportivo.

Sobre a intencionalidade pedagógica, Roldão (2007) sustenta que o ensino e a aprendizagem não podem se balizar pela ausência de planejamento e intenção. Quando assim o faz, o professor assume papel mecanicista/tecnicista, que consiste em reproduzir manuais didático-pedagógicos, ou estabelece sua prática a partir de improvisos diários sem articulação com qualquer norteamento formativo (Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2017). Portanto, o

planejamento e a intencionalidade são ferramentas fundamentais contra o que autora chama de “desprofissionalização docente”.

A pergunta seguinte versou sobre os conhecimentos que devem estar presentes na formação inicial em EF do curso em questão. As respostas do NDE convergiram para a defesa da necessidade de uma base de conhecimentos necessários para o exercício da docência. As professoras S e M, em concordância com professor A, sugerem que esses conhecimentos devem aparecer de forma articulada ao longo do curso. Criticam, nesse sentido, uma formação dicotomizada entre conhecimentos esportivos e conhecimentos pedagógicos. Parece-lhes necessário, portanto, um eixo formativo que conduza o licenciando aos saberes caros à sua atuação profissional.

Formosinho (2009) afirma que separação entre os conteúdos e a desarticulação disciplinar são resquícios da academização da formação de professores. O autor assevera que, no momento em que a responsabilidade pela formação de professores foi transferida para as universidades, submetendo-se a uma configuração disciplinar, o afastamento com a escola básica e a ausência de um projeto formativo articulado começaram a prevalecer nesse contexto. No âmbito da EF, Lacerda e Costa (2012), Marcon, Graça e Nascimento (2013) e Metzner (2014) salientam que a ausência de norteamto formativo e o afastamento do ensino básico são elementos que esvaziam a formação docente na área.

Contudo, o curso em que o NDE está estabelecido apresenta iniciativas que visam superar os dilemas apresentados. A reestruturação do curso com a alocação dos projetos de extensão enquanto componente curricular, de acordo com a professora, tem aproximado o licenciando da escola de sentido formativo comum à docência no ensino básico. Nesse sentido, os momentos extradisciplinares se apresentam como marcas potentes para a formação em EF, pois permitem a convergência entre a vivência em nível superior e a atuação no contexto escolar (Gariglio, 2010).

O debate entre os membros do NDE prossegue no que se refere às ações desenvolvidas pelo núcleo. Os participantes relatam a tentativa de montar grupos de trabalho, dentro do curso, com representantes de cada departamento, com objetivo de discutir e alinhar as ações e práticas desenvolvidas no curso e no PPC. No entanto, a professora S enfatiza que a adesão foi próxima a zero, exceto pelos docentes do próprio NDE. Ainda assim, o NDE instituiu espaços de escuta dos discentes, para que suas demandas fossem apreciadas, embora sentisse que seus esforços foram deslegitimados por um quórum

tão baixo de professores, que não puderam, justamente, absorver tais solicitações dos alunos.

O NDE, então, constata certa resistência do corpo docente em integrar esse âmbito institucional, destinado a construir laços comuns entre disciplinas e departamentos. Questiona-se, portanto, até que ponto a própria docência universitária também carece de formação para uma intervenção robustecida de saberes próprios à profissão. Com efeito, a trajetória formativa desses docentes, cada vez mais especializada, dificulta uma compreensão ampliada dos seus lugares na instituição universitária em diálogo com a educação básica (Therrien; Dias; Leitinho, 2016; Cruz, 2017). Isso, de certo modo, vai de encontro à própria proposta do PPC, pois parece reproduzir e privilegiar “saberes disciplinares” em vez de atuar em uma perspectiva “crítica, autônoma e reflexiva” com os licenciandos (Jesus; Reis; Guimarães, 2024).

A sequência de perguntas durante o GD provocou o NDE a discutir sobre as concepções de estratégias didático-pedagógicas e avaliativas presentes no curso. A professora M argumenta que o ensino, em sua perspectiva, ainda se apresenta com um caráter majoritariamente diretivo nas disciplinas. A professora S concorda e destaca que a visão de educação, num contexto de trabalho coletivo em prol da formação docente dos licenciandos, precisa ser minimamente pactuada. Aponta como anacrônico, frente a concepções mais alargadas e contemporâneas de educação e EF, tal como em Luckesi (2011) e Castro e Cruz (2024), o desenvolvimento de avaliações disciplinares que focalizam, essencialmente, o rendimento técnico-motor durante uma partida/jogo esportivo.

Na esteira da pergunta, o professor A corrobora a perspectiva da professora e ressalta que não se trata de negar a dimensão técnica necessária ao ensino em EF. Trata-se, portanto, de uma dimensão do ensino e da avaliação que entenda o gesto motor como parte exploratória da aprendizagem em EF, e não a totalidade dos objetivos da disciplina – seja na formação inicial, seja no ensino básico (Castro; Baptista, 2022).

Outro ponto de destaque quanto às concepções de avaliação apareceu na ótica dos participantes. Instrumentos avaliativos diversos, como o uso de apresentações rítmico-expressivas, mesas de debate, análise de projetos pedagógicos em EF e apresentações de seminário, por exemplo, também fazem parte do repertório de docentes de curso. Para Escudeiro e Neira (2011), especificamente no interior da área de EF, urge deslocar a ideia de

avaliação no sentido classificatório e excludente para uma proposta em que os discentes se sintam parte do próprio processo formativo.

É importante ressaltar que as contradições entre PPC e as concepções do NDE são reiteradas constantemente ao longo do grupo de discussão. Concepções voltadas ao aluno e à formação docente disputam com saberes e fazeres mais inclinados às dimensões técnica e biologicista. Isso acontece não só entre o documento curricular e as percepções do NDE mas também entre os próprios docentes do curso.

A parte final do GD focalizou o perfil do professor formador desejado pelo NDE. A professora M e o professor A iniciam de forma incisiva ao destacarem a necessidade de que o professor formador tenha experiência no ensino básico. Nos seus pontos de vista, é contraproducente um docente de um curso de licenciatura em EF não ter experiência na escola básica com atuação na disciplina. A professora S alega que a ênfase – quase que exclusiva nos programas de mestrado e doutorado – na pesquisa científica ocasiona o afastamento das questões relacionadas à docência e, com isso, formam-se futuros docentes universitários distantes do ambiente escolar e, por consequência, do que se espera de um professor que atua num curso de licenciatura.

Os apontamentos dos participantes revelam, neste momento, consonância com o PPC: o enfoque na produção de conhecimento científico. Nesse sentido, o que parece prevalecer na seleção de docentes formadores é a produção de artigos científicos e correlatos. A experiência com a formação inicial e com a atuação no ensino básico ficam à margem desse processo.

Pode-se considerar este trecho do debate como parte integrante da desvalorização que sofre a produção de conhecimento científico – e, em consequência, da própria experiência pedagógica em ambiente escolar – alinhado à subárea pedagógica da EF (Cruz, 2017). Nesse sentido, na interlocução entre as práticas e os direcionamentos que afastam a escola e a docência da formação inicial em EF, encontra-se mais um motor de distanciamento entre esses elementos.

Assim, em termos gerais, notou-se que o “currículo vivo” – aquele pensado e praticado pelo NDE e pelos professores formadores – parece se distanciar do PPC. Apesar das contradições e dos entraves enfrentados pelo NDE, a formação inicial em licenciatura do curso em questão denota movimentos potentes voltados à docência e à escola básica. Com efeito, isso demonstra a dinâmica contínua do “fazer currículo” dentro de uma instituição de

ensino, no caso, aqui, na área de EF, que a todo instante apresenta tensões entre os seus múltiplos campos de atuação, fruto, sobretudo, das suas configurações históricas como componente curricular.

5 Conclusão

À guisa de síntese, as possíveis contradições entre a base documental do PPC e as discussões do NDE ficam patentes. O PPC indica alguma distância da escola de educação básica, mencionando-a apenas no título de uma das referências que utiliza. O NDE, por sua vez, povoa suas ações, intenções e discursos com e a partir de uma licenciatura que se esforça para ter vínculo com a educação básica.

Outros pontos dignos de nota são a ênfase que o PPC dá à pesquisa científica e o modo como os editais de seleção para docência em nível superior da instituição, na visão do NDE, têm privilegiado, majoritariamente, a produção de artigos e publicações científicas. Na visão do NDE, o exacerbamento dessa política de ingresso tem se expressado, muitas vezes, na ausência do professor formador do curso de licenciatura em EF com a própria escola básica e a docência. Para além, vale ressaltar que o PPC não trabalha com a escola em articulação com a pesquisa, como se vê na ausência deste vínculo quando se trata do Trabalho de Conclusão do Curso.

Em caráter aproximativo, o NDE comunga dos objetivos do PPC, no que se refere a uma formação crítica, autônoma e reflexiva para o licenciando. Da mesma forma, o PPC trabalha com pontuações específicas para a ênfase em quesitos como planejamento e avaliação como marcas profissionais docentes também defendidas pelo Núcleo. No entanto, a ausência de contornos para essa formação no PPC fica evidente nas lacunas que o NDE aponta sobre a inexistência de um projeto comum de formação profissional docente.

PPC e NDE convergem ao olhar para a Faculdade de Educação como responsável pela aproximação do curso de licenciatura com a escola. O NDE, embora note ser este o momento em que tal movimento acontece, julga que não deveria ser assim. O PPC, por sua vez, entende que é isso mesmo o que deveria acontecer. Outro ponto de convergência se dá na preocupação com a visão de mundo implícita no processo formativo do licenciando, quanto a valores democráticos e que destaquem a diferença e o diverso como marcadores positivos.

Portanto, ante o exposto, embora seja uma microrrealidade de uma instituição universitária do campo da EF, foi possível capturar a potência teórico-metodológica em conjugar ou confrontar o que oficialmente se propõe a fazer um curso de licenciatura e o que,

de fato, os professores tentam colocar em prática na graduação. Para futuras investigações, sugere-se a triangulação entre outros métodos, fontes/dados e teorias que dialoguem com diferentes perfis institucionais, a fim de compreender as potencialidades e os limites da formação para uma atuação efetiva na escola básica.

Referências

BATISTA, Paula Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-27, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwRxgrCK645Ns/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-63.

CASTRO, P. H. Z. C.; BAPTISTA, G. G. Didática multicultural e educação física: entre a escola e a formação inicial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 1, p. 0557-0575, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14432>. Acesso em: 04 set. 2023.

CASTRO, P. H. Z. C. de; CRUZ, G. B. da. Formação inicial em Educação Física: O que pensam e fazem professores formadores? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024039, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18075. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18075>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>. Acesso em: 20 set 2024.

CRUZ, G. B. CASTRO, P. H. Z. C. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-25, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656505>. Acesso em: 27 jan. 2023.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoiética. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1977/1953>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/TXLSZhRhxd6gsrv6SkBbPcg/?format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORMOSINHO, João (org.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/gZC77YdwftZKqZWRFKsXTgn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JESUS, Leandro Ferreira de; REIS, João Paulo Alves dos; GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação inicial de professores para a Educação Básica: reflexões sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5552>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da; Educação Física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: EdUFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARCON, Daniel; GRACA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 633-645, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/x5K3PCbxK7yP9dj4Sz4hFdq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em Educação Física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JTZsghGByvCYPD65NSXJ4xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SILVERMAN, David. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. Tradução: Leda Beck. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em:

<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, [S. l.], v. 134, n. 3, p. 52-59, Summer 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20027998>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria; LEITINHO, Meirecele. Docência universitária. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3167/2902>. Acesso em: 20 fev. 2024.

UNIVERSIDADE PESQUISADA. Faculdade de Educação Física. **Projeto Pedagógico de Curso**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2006. Mimeo. Nome da instituição intencionalmente omitido, para preservar a identidade.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) . **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educacao: Teoria e Pratica**. 1. ed. Petropolis: Vozes, 2010. v. 1. 336p .

Nota

ⁱ Nome da universidade e título documento intencionalmente omitidos, para preservar a identidade.

Sobre os Autores

Pedro Henrique Zubcich Caiado de Castro

Doutor em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). pedro.castro@uerj.br. <https://orcid.org/0000-0001-5974-5291>

Alan Camargo Silva

Doutor em Saúde Coletiva no Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Iesc/UFRJ). Coordenador do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTTCC/CBCE). Vínculo: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. alancamargo10@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1729-5151>.

Giseli Barreto da Cruz

Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). giselicruz@ufrj.br. <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>.

Recebido em: 17/05/2024

Aceito para publicação em: 27/10/2024