

Leila Cristiane P. Finoqueto  
Ângela Adriane S. Bersch  
Organizadoras



# EDUCAÇÃO FÍSICA FURG: 15 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIAS



**EDUCAÇÃO FÍSICA FURG:  
15 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

#### EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

#### COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIÁLE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

[editora@furg.br](mailto:editora@furg.br)

Integrante do PIDL

Editora Associada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA  
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

EDUNI-SUL  
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS  
EDITORAS DE PERIÓDICOS DE  
UNIVERSIDADES DO SUL

Leila Cristiane P. Finoqueto  
Ângela Adriane S. Bersch  
(Organizadoras)

# **EDUCAÇÃO FÍSICA FURG: 15 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIAS**



Rio Grande  
2022

© Leila Cristiane P. Finoqueto e Ângela Adriane S. Bersch

2022

Diagramação da capa

Murilo Borges

Formatação e diagramação

João Balansin

Revisão Ortográfica e Linguística:

Liliana Mendes

#### Ficha catalográfica

E24 Educação Física FURG: 15 anos de (re)existências [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Leila Cristiane Pinto Finoqueto, Ângela Adriane Schmidt Bersch. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2022. 468 p. : il. color.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>  
ISBN 978-65-5754-119-7 (eletrônico)

1. Educação Física 2. Ensino Superior 3. Universidade Federal do Rio Grande – FURG I. Finoqueto, Leila Cristiane Pinto II. Bersch, Ângela Adriane Schmidt III. Título.

CDU 796

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –  
CRB10/2344

## SUMÁRIO

**Apresentação** ..... 8

### ***Parte I – Sobre o início, o meio e o porvir...***

UMA HISTÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG ..... 24  
Manoel Luís Martins da Cruz

NÓS, EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA FURG ..... 60  
Bruno Pedrini de Almeida, Juliana Cotting Teixeira,  
Leonardo Costa da Cunha

REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA-FURG COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO  
DO PENSAMENTO TRANSFORMADOR ..... 96  
Micheli V. Ghiggi

### ***Parte II – Sobre o nosso chão da sala de aula***

AS INFÂNCIAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA DA FURG – UM OLHAR SOBRE O  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II ..... 114  
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges  
Ribeiro, Josiane Vian Domingues e Maurício Cravo  
dos Reis

CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 153  
Elisabete Bongalhardo Acosta

A DISCIPLINA 'LUTAS' NO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG: RELATOS DOCENTES ..... 171  
Raquel da Silveira, Débora Duarte Freitas e Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

A COSTURA DO TEMA SAÚDE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE UMA DÉCADA DE EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE ..... 206  
Alan Goularte Knuth

SOBRE PENSAR E TRABALHAR COM INCLUSÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG ..... 230  
Débora Duarte Freitas e Roseli Belmonte Machado

***Parte III – Sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no curso de Educação Física***

O NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DA TERCEIRA IDADE (NUTI) E O PROJETO DE ATIVIDADE FÍSICA E LAZER PARA A TERCEIRA IDADE: ALGUMAS MEMÓRIAS DESSE ESPAÇO SOCIAL ..... 258  
Camila Borges Ribeiro e Mirella Valério

DANÇAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG: DOS FESTIVAIS À PRÁTICA DO SENSÍVEL . 282  
Leila Cristiane Pinto Finoqueto

EXTREMOS DO SUL: EVENTO É VENTO? ..... 316  
Billy Graeff Bastos

PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA FURG: EXPERIÊNCIAS  
DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA  
DOS/AS COORDENADORES/AS DO PROGRAMA. 336  
Luciana Toaldo Gentilini Avila, Mirella Pinto Valério,  
Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer e Billy Graeff Bastos

***Parte IV – Sobre outras projeções e potências do  
curso de Educação Física***

OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE:  
MARCAS DE UM CURRÍCULO ..... 363  
Gustavo da Silva Freitas e Raquel da Silveira

REVISTA DIDÁTICA SISTÊMICA NO CENÁRIO DA  
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA: PERCURSOS, ENFRENTAMENTOS E  
PERSPECTIVAS ..... 403  
Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges  
Ribeiro, Leila Cristiane Finoqueto, Raquel da Silveira  
e Roseli Belmonte Machado

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA  
MULTIPROFISSIONAL INTEGRADA HOSPITALAR,  
COM ÊNFASE NA ATENÇÃO À SAÚDE  
CARDIOMETABÓLICA DO ADULTO: RELATO DE  
CASO INSTITUCIONAL ..... 440  
Leandro Quadro Corrêa, Thaís Farias Collares,  
Lucélia Medeiros Lúcio, Sílvia de Quadro Dorneles,  
André de Oliveira Teixeira, e Priscila Aikawa

**Biografia dos/as autores/as ..... 453**



## **EDUCAÇÃO FÍSICA FURG: 15 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIAS**

Leila Cristiane P. Finoqueto e Ângela Adriane S. Bersch

Construir um livro com o coletivo de professores e professoras que atuaram no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, celebrando as experiências, nos 15 anos de sua existência, configurou-se numa tríade: um ato político, de registro e de demarcação. A imbricação é inerente entre essas condições. Ainda assim, as sutilezas nos permitiram indicar suas naturezas.

Por ato político, destacamos o processo de criação do curso e o seu contínuo enfrentamento frente à divisão da Educação Física entre Licenciatura e Bacharelado, condição inaugurada pela instituição da Resolução (CNE/CES) nº 07/2004. O curso de Educação Física da FURG nasce sob a égide da referida Resolução, construído a partir de leituras e recontextualizações, as quais possibilitaram o enfrentamento às primeiras movimentações efetivas para a divisão da formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado. Nesse sentido, o coletivo, naquela oportunidade, propôs um curso pautado na perspectiva de que os/as egressos/as poderiam atuar em quaisquer espaços que necessitasse da intervenção de um/a professor/a de Educação Física, fosse ambiente escolar ou não escolar.

Diante de um cenário, predominantemente favorável à divisão, o curso manteve-se e percorreu essa

trajetória acompanhada de contrariedades de diversas ordens. Assim, por político, compreendemos a assunção coletiva de uma formação que perseguiu a integralidade dos conhecimentos e saberes construídos no interior da intelectualidade da Educação Física, não identificando argumentos que justificassem a sua cisão.

Por registro, entendemos a necessária prática da autoria daqueles e daquelas que nos antecederam, dos/as contemporâneos/as e daqueles e daquelas que estão no porvir (fonte de novas práticas e sujeitos). Ao longo desses quinze anos, muitos/as trabalhadores/as da educação contribuíram para a manutenção e consolidação do curso. Fomos um curso, inclusive, atravessado pela passagem de muitos/as professores/as; entre esses, aqueles/as na condição de substitutos/as, de outros institutos, aposentados e outros que já partiram deste plano. Essas passagens são evidenciadas pelos processos de reconhecimento das suas atuações docentes que deixaram marcas indelévels, convertidos/as em paraninfos/as, homenageados/as, patronos e patronesses, alguns registros daqueles/as que ficaram no quadro não somente das paredes, mas das memórias dos/as egressos/as.

Completando a tríade, por demarcação, compreendemos o momento de transição em que nos encontramos. A instituição da Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018, anunciou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, impelindo-nos a criar novas rotas, novos percursos e, primordialmente, novos/velhos desafios. O curso, efetivamente, nunca esteve parado frente às possíveis e necessárias reformulações curriculares. Contudo, a instituição oficial de novas normativas delimita fronteiras do pensável, e ficamos com a árdua tarefa de perseguir o impensável.

Nesse sentido, encontramos-nos diante de um novo fazer, de uma nova configuração curricular que finaliza aquelas práticas, simbolicamente, encerrada pelos quinze anos. Assim, outros porvires estão em andamento, e a história continua sem, contudo, perdermos de vista que são sempre atos políticos, realizados cotidianamente por pessoas que precisam ser lembradas, pois a história não se ocupa em registrar, mas homens e mulheres sim, diante das contingências e das demarcações que propõem horizontes que se convertem em desafios.

Assim, este livro foi estruturado, após o recebimento dos manuscritos dos/as autores/as, em quatro partes que, no seu conjunto, retratam uma história de 15 anos de resistência, mas suas partes revelam as existências, as experiências, as vivências, as memórias singulares que se tornaram mais potentes e encontraram guarida no conjunto.

**Parte I – Sobre o início, o meio e o porvir...** composto por três capítulos, foi estruturado a partir de escritas que situarão o/a leitor/a, sob diferentes olhares no tempo-espaço, sobre a historicidade do curso de Educação Física, por vezes, no exercício de mirar o passado e celebrar aqueles/as que nos antecederam por outras, no exercício de esticar o olhar para mirar o futuro.

Assim, inaugura este livro a escrita “**Uma história do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG**”, de autoria do professor Manoel Luís Martins da Cruz, o qual nos brinda com o situamento do município de Rio Grande, em termos sociais, culturais, políticos e econômicos, posicionando as demandas e as contingências na emergência da FURG. Siglas como DECC, PD, CTI emergem num contexto histórico não tão distante, década de 1980, referindo-se aos indícios da intenção da construção do curso de Educação Física, conhecido por nós hoje. O texto ainda apresenta a criação

do curso de especialização em Educação Física Escolar e a oferta da primeira turma em 2001, reflexo de um esforço coletivo em oportunizar estudos e qualificação de docentes da rede pública municipal da educação infantil e dos anos iniciais de Rio Grande/RS. Da criação do curso *Lato Sensu* para a proposição do curso estava um passo longo, mas a um passo. As discussões iniciaram-se, ainda, nos anos 2000, estendendo-se ao momento de sua criação em 17 de junho de 2005. O autor apresenta-nos os referenciais teóricos que subsidiaram o debate sobre a criação de um curso que se propunha manter-se alinhado às perspectivas críticas no interior da Educação Física. Configurando-se na leitura das organizadoras, na marca perene que atravessa as práticas do curso. Desse modo, este capítulo vem ao sabor do início, das possibilidades que permitiram a emergência, sem ignorar os coletivos que trabalharam e continuam trabalhando, produzindo novas histórias.

O segundo capítulo é uma construção coletiva de três egressos/as do curso selecionados/as a partir de suas trajetórias acadêmicas, inserções nos campos de atuação profissional e temporalidade, uma vez que representam o início, o meio e a contemporaneidade do curso. No capítulo **“Nós, egressos do curso de Educação Física da FURG”**, os/as autores/as professores/as Bruno Pedrini de Almeida, Juliana Cotting Teixeira e Leonardo Costa da Cunha narram-se a partir de escritas de si, autobiográficas, autorais, perpassadas por toda a gama de memórias, afetos, trajetórias e indagações. Adotam a escrita generosa ao lembrarem dos/as colegas, pois assumem, junto a Leonardo Boff (1998, p. 09), que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Interessa-nos dizer, ainda, que um capítulo produzido por três distintos olhares sobressaiu a potência de um curso que os situou, entre tantas possibilidades no

exercício amplo da docência, ramificado em “fazer da política uma ética”. Esses movimentos não são ‘naturalidades’, são processos vivenciados mediante forte investimento na formação acadêmica, refletindo em programas, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, bolsas remuneradas que permitiram, em muitos casos, a permanência de acadêmicos/as na Universidade pública e a ampliação das suas perspectivas de formação continuada. Assim, fazendo uso das escritas apresentadas neste capítulo, ao fazer o questionamento astuto “O que pode um projeto?”, lançamo-nos a dizer, em tom afirmativo, categórico e envaidecido... O que pode uma universidade!

Encerrando a primeira parte do livro, a autora/professora Micheli V. Ghiggi apresenta “**Reflexões sobre o curso de Educação Física – FURG como mediador na formação do pensamento transformador**”, realizando uma escrita profícua de aproximações e de afastamentos do pensamento intelectual no campo da Educação Física e o surgimento do curso de Educação Física na FURG. Para tanto, tratou de situar a historicidade desse curso, bem como das trajetórias formativas dos/as “fundadores/as” numa perspectiva de assentamento dessas em perspectivas críticas e pós-críticas que, segundo a autora, possibilitaram a consolidação de um curso posicionado, político e ideologicamente no enfrentamento de uma Educação Física disciplinadora, subserviente e reprodutora do sistema vigente. Para esta ruptura, entram jogo conceitos como espiralidade e corporeidade, baseadas nas condições do estabelecimento de pré-requisitos, bem como a constante retomada de conceitos que se interconectam pela natureza expressa nas ementas das três corporeidades que perpassam a grade curricular do curso. Este capítulo é um convite ao/à leitor/a

a se apropriar de um segmento potente produzido e expresso no/pelo currículo, evidenciando a vitalidade das relações de poder que se deslocam na aparente fragilidade de um quadro de sequência lógica.

**A ‘Parte II “Sobre o nosso chão da sala de aula”**, composta por cinco capítulos, destaca o currículo amplo e teórico-prático proposto pelo corpo docente ao longo da sua trajetória. Trazem à tona as agruras de um começo, mas também as conquistas e celebrações no seu desenvolvimento e evidencia, sobretudo, a participação do coletivo de professores na efetivação do currículo.

A escrita sobre as infâncias é, sem dúvida, um exercício de pluralidade, tal qual elas significam. Nessa perspectiva, o primeiro capítulo **“As infâncias no curso de Educação Física da FURG – um olhar sobre o estágio supervisionado II”**, apresentado pelos/as autores/as Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges Ribeiro, Josiane Vian Domingues e Maurício Cravo dos Reis propõe reflexões, problematizações, experimentações e ações docentes circunscritas durante a disciplina Estágio Supervisionado II. A narrativa apresentada pelos autores é costurada por múltiplas e diversas vozes e emoções cerzida com muito cuidado para expor aos leitores uma peça que mostrasse a riqueza das experiências e vivências, tanto dos docentes como também dos discentes. E, nesse tear, também, exibem um panorama da estrutura da disciplina desde a sua ementa até o regulamento. Informações que permitem a compreensão da organização do Estágio Supervisionado II e das suas reverberações no desenvolvimento e finalização. Há, nos extratos dos relatórios, que apresentam dados sobre as escolas, suas estruturas físicas e pedagógicas, bem como memórias e reflexões acerca da prática docente, uma riqueza de ações e sentimentos vividos e percebidos que revelam a

potência da disciplina na formação inicial dos futuros professores de Educação Física. Assim como a repercussão na formação continuada dos professores que atuam na escola e acompanham ou observam as práticas que o estagiário desenvolve. Sem esquecer os alunos ou as crianças que participam das aulas e que são protagonistas nesta experiência, afinal, as aulas são planejadas e aplicadas para e com eles.

Se o capítulo anterior demarca os espaços escolares, o segundo sublinha os espaços não escolares e endossa a abrangência da formação do curso de Educação Física da FURG. Corroborando, assim, com o caráter da resistência em fragmentar o currículo em licenciatura e bacharelado, pois destaca as **“Contribuições acerca do estágio supervisionado em Educação Física em espaços não escolares por meio de um relato de experiência”**, vivenciado e escrito pela professora Elisabete Bongalardo Acosta. A autora conduz o leitor pelos caminhos traçados e percorridos para estruturar a forma, o conteúdo, as estratégias, os espaços e tempos para a formação didático-pedagógica como também teórico-prática dos acadêmicos. A necessidade de criar os espaços e tempos para a realização da prática do estágio foi a tônica nas primeiras edições da disciplina, mas que ascenderam possibilidades para fortalecer ainda mais o tripé: ensino, pesquisa e extensão. As experiências e memórias de Elisabete evidenciam, sobretudo, a singularidade do currículo do curso de licenciatura – ampliada – de Educação Física ao longo desses 15 anos.

As narrativas sobre **“A disciplina ‘lutas’ no currículo do curso de graduação em Educação Física da FURG: relatos docentes”**, de autoria de Raquel da Silveira, Débora Duarte Freitas e Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves apresentam conteúdos e

metodologias desenvolvidas no decorrer da trajetória dos docentes e as reverberações na formação dos discentes. A disciplina é obrigatória e faz parte do currículo desde a sua fundação em 2005. As escritas evidenciam, também, as memórias de infância de cada um dos autores/docentes influenciados pelas vivências enquanto alunos de distintas lutas. O leitor vai encontrar, no texto, informações sobre (des)bloqueios que envolvem a disciplina de lutas enquanto componente curricular e a vinculação com a cultura, sobretudo, as barreiras para o ensino de lutas: violência, gênero e métodos de ensino/aprendizagem. Os preconceitos com relação à aprendizagem e ao ensino de lutas demonstradas por parte dos discentes, no início da disciplina, foram dissolvidos com a vivência e com os conhecimentos teórico-práticos ao longo da disciplina, consolidados na sua formação acadêmica.

O capítulo **“A costura do tema Saúde no curso de Educação Física a partir de uma década de experimentação docente”**, do professor Alan Goularte Knuth, propõe uma leitura cuidadosa no que tange aos entendimentos de saúde e educação física, contextualizando suas origens, idiossincrasias e fins, com o intuito de acenar sobre as potencialidades da linha teórica Saúde Coletiva. A escrita é tecida a partir das experimentações em torno das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, as quais se desdobram em um emaranhado diverso de disciplinas, grupos de pesquisa, articulação com a pós-graduação, eventos acadêmicos, atividades de extensão, orientação de pesquisas, além de outros espaços. A disciplina Corporeidade III, assumida pelo professor, foi o contexto privilegiado para as experiências, debates e interlocuções. Vários avanços foram elencados visando ao borramento de fronteiras, de áreas do conhecimento



que, interligadas, ampliam conceitos, saberes e fazeres em Saúde Coletiva. A orientação sempre foi a perseguição a uma saúde crítica, ampliada, socialmente referenciada e ancorada no Sistema Único de Saúde. Operando individualmente e coletivamente as experimentações, encontram eco na perspectiva de Educação Física como área não fissurada.

O capítulo que encerra a parte II apresenta provocações **“Sobre pensar e trabalhar com inclusão no curso de Educação Física da FURG”**. Débora Duarte Freitas e Roseli Belmonte Machado promovem um debate e reclamam a atenção para a não casualidade sobre a presença da inclusão e de suas práticas no contexto do curso de Educação Física da FURG. Vinculam a inserção dos debates sobre a inclusão em diferentes disciplinas a dois movimentos: o crescimento de movimentos reivindicatórios de minorias em busca de garantia de direitos e as formas de vida contemporâneas, que demandam produtividade, autonomia, inserção no mercado econômico, fazendo emergir e estabelecer distintos processos de inclusão e a necessidade de “preparar” o futuro professor de Educação Física frente a essas demandas. O texto, ao mesmo tempo em que descreve a trajetória e as concepções das docentes no que se refere à inclusão, também inscreve o percurso do próprio curso com relação aos processos inclusivos. As experiências e estudos relatados demarcam a presença do tema inclusão em proposta de ensino, pesquisa e extensão da FURG. Para encerrar esta parte intitulada Sobre o nosso chão da sala de aula, emprestamos as palavras das autoras: “O que um professor faz, elabora e realiza numa instituição, traz marcas ao currículo” e cicatrizes na formação dos acadêmicos participantes desses projetos.

Na ‘Parte III – Sobre a indissociabilidade ensino,

pesquisa, extensão no curso de Educação Física', apresentamos quatro capítulos que se ocuparam a compartilhar Projetos e Programas, desenvolvidos no curso de Educação Física, permeados de potências formativas que rompem as fronteiras e só sabem se produzir no intercambiamento da extensão, da pesquisa e do ensino.

A terceira parte do livro é inaugurada pelo capítulo **“O Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI) e o projeto de atividades físicas e lazer para a terceira idade: contribuições formativas na educação física”**, das autoras Camila Ribeiro Borges e Mirella Pinto Valério. Em sua trajetória de 25 anos, o NUTI configura-se num dos projetos mais longevos, antecedendo, inclusive, o curso de Educação Física da FURG. Manifesta-se enquanto um Programa desenvolvido na FURG, com diferentes projetos articulados. Na escrita das professoras, o foco concentra-se em situar o NUTI nesse contexto mais amplo, mas centra seu olhar para o projeto de extensão e para as atividades físicas e de lazer desenvolvidas no curso. Sua pujança é observada na presença e na quantidade de idosos/as que passaram a transitar nos espaços da Universidade, permitindo a visibilidade dessa população que cresce nos levantamentos estatísticos do País. O capítulo ocupou-se, também, em apresentar algumas produções acadêmicas que expressam, fortemente, a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, preconizada pela Universidade e, habilmente, construída por acadêmicos/as, professoras-coordenadoras e idosos e idosas do NUTI.

Na sequência dos projetos desenvolvidos no curso de Educação Física, apresentamos o capítulo **“Danças no curso de Educação Física da FURG: dos festivais à prática do sensível”**, de autoria da professora Leila

Cristiane Pinto Finoqueto. Sua escrita percorre os caminhos de criação, de desenvolvimento, de expansão e de consolidação de um projeto que nasce no interior da disciplina de Danças e que se propõe a ser uma experiência que desacomoda/desassossega. A escrita que recorre às memórias, digitais e pessoais, oscila entre a primeira pessoa e muitas outras pessoas, uma vez que, ao longo das edições realizadas, o protagonismo foi compartilhado com aqueles/as que se somaram para construir a presença da Dança no curso de Educação Física da FURG. Assim, os/as leitores/as terão, em alguns trechos, o olhar dos bastidores ou das coxias e, em outros trechos, serão levados/as a conhecer, através das falas dos/as acadêmicos/as, que viveram esse processo, que nenhum caminho é linear, desprovido de percalços, tendo que, muitas vezes, redefinir a rota, sem perder o horizonte.

No capítulo, “**Extremos do Sul: evento é vento?**”, o autor-professor Billy Graeff concentrou-se em investigar a percepção das pessoas que organizaram edições do ‘Extremos do Sul’, evento do Curso de Educação Física sobre aspectos gerais da história do próprio evento. A proposição de um evento acadêmico anual organizado e promovido pelos/as professores/as do curso de Educação Física já apresenta marcas, em suas raízes, ao indicar seu nome, posicionando-o não somente geográfica como politicamente. A rotatividade, na organização das suas edições, permitiu a pluralidade de temáticas propostas pelos/as organizadores/as. A criação de uma ação com essas características formativas projeta o curso, bem como a Universidade no cenário das produções acadêmico-científicas, trazendo centralidade à comunidade que o promove. Evidencia-se outro registro da presença da coletividade no desenvolvimento de ações no interior do curso de Educação Física. Desde 2010, já

foram realizadas seis edições, as quais obtiveram autonomia irrestrita nas suas proposições, evidenciando a pluralidade teórica que emerge da efervescência que se configura o curso de Educação Física.

**“PIBID Educação Física FURG: experiências de formação a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as do Programa”**, dos/as autores/as Luciana Toaldo Gentilini Avila, Mirella Pinto Valério, Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer e Billy Graeff Bastos, propõe apresentar quatro relatos a partir da perspectiva dos/as docentes que foram coordenadores/as do Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (PIBID) sobre experiências que marcaram e que potencializaram a formação inicial dos/as licenciados/as em Educação Física - bolsistas e voluntários/as do PIBID. Inicialmente, os/as autores/as situam as políticas públicas educacionais que vêm promovendo, nos últimos anos, a aproximação dos licenciandos/as com o campo de atuação profissional – as escolas públicas de educação básica. O curso de Licenciatura em Educação Física, contemplado pelo Programa desde 2011, passou a desenvolver ações atinentes ao propósito do PIBID, sendo que, para esta escrita, os/as professores/as coordenadores/as destacaram as experiências marcantes para a formação do/as pibidianos/as: I Colônia de Férias do PIBID Educação Física FURG; Formação e Deformação: problematizações, narrativas de si e o processo de tornar-se professor/a; Explosão de ideias: conceitos de alunos/as sobre a Educação Física na escola e Práticas Corporais de Aventura: um conteúdo possível nas aulas de Educação Física. Atravessado por diferentes docentes e proposições, cada experiência e momento histórico do PIBID-Educação Física evidenciou modos de se fazer e entender a docência, legítimos e necessários para a compreensão do contexto escolar.

E, por fim, ao apresentarmos a ‘Parte IV - Sobre outras projeções e potências do curso de Educação Física’, composto por três capítulos, evidenciamos a pujança de uma proposta de currículo que extrapola o âmbito do ensino e as fronteiras da graduação.

Os docentes Gustavo da Silva Freitas e Raquel da Silveira abrem essa seção, destacando **“Os trabalhos de conclusão do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande: marcas de um currículo”**. Os autores problematizam: qual a repercussão do conjunto dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre um currículo? Por meio de uma análise documental, o texto descreve a produção de conhecimento advinda das pesquisas, estudos e reflexões concretizadas nos TCCs entre 2009 e 2019. A pesquisa tem um papel primordial na formação do professor-pesquisador, atrelada ao ensino e extensão, tripé que dá sustentação aos princípios da universidade, os quais os docentes do curso de Educação Física da FURG endossam por meio de suas atividades nesses três âmbitos. Considerando que o conjunto de docentes do curso defende uma formação de licenciatura ampliada, percebe-se, na análise dos TCCs, o reflexo dessa concepção. Fato que representa uma forma de resistência frente às diretrizes curriculares nacionais da Educação Física que imputam a fragmentação à formação, pois, majoritariamente, os espaços não escolares foram o *lócus* dos estudos. O texto evidenciou que as experiências formativas estão vinculadas ao perfil e à caracterização do corpo docente, os quais (de)marcam os currículos e os processos formativos dos discentes.

O capítulo intitulado **“Revista Didática Sistêmica no cenário da divulgação científica da Educação Física: percursos, enfrentamentos e perspectivas”**, das autoras Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila

Borges Ribeiro, Leila Cristiane Finoqueto, Raquel da Silveira e Roseli Belmonte Machado relatam as suas trajetórias, enquanto editoras-chefes do periódico, narrando esse percurso, suas vivências, ações, parcerias, expectativas, enfrentamentos e perspectivas na tarefa de divulgação científica. A Revista Didática Sistemática (REDSIS), desde 2009, tem, como editoras-chefes, docentes do curso de Educação Física. Nessa perspectiva, o texto evidencia as ações que mantêm o periódico em plena ascensão no cenário nacional. Na escrita, as autoras, por meio de uma análise documental das produções e publicizações de 2009 até 2019, apresentam um compêndio das temáticas, áreas do conhecimento, metodologias, distribuição e perfil das instituições das autorias por região, bem como as edições especiais e a parceria com o evento Extremos do Sul. A análise das produções da REDSIS revela o escopo interdisciplinar que a caracteriza e a contribuição para a área da Educação Física. As linhas e entrelinhas evidenciam que o periódico se faz e se constitui no coletivo (equipe editorial, pareceristas, leitores, editora da universidade), imprescindível para sua manutenção e qualificação.

Encerramos esta seção com a contribuição dos/as autores/as Leandro Quadro Corrêa, Thaís Farias Collares, Lucélia Medeiros Lúcio, Silvia de Quadro Dorneles, André de Oliveira Teixeira, e Priscila Aikawa, que nos brindam com um texto que revela a potência do curso de Educação Física. O trabalho com o título **“A Educação Física na residência multiprofissional integrada hospitalar com ênfase na atenção a saúde cardiometabólica do adulto: relato de caso institucional”** apresenta o processo de formação de residentes do núcleo da Educação Física junto à Residência Multiprofissional Integrada Hospitalar, com Ênfase na Atenção à Saúde

Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS), no período de 2010-2019, vinculado ao Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande (HU-FURG). A residência é uma pós-graduação *lato sensu*, na qual os residentes realizam a maior parte de sua formação (80%) em serviço, perfazendo uma carga horária de 60 horas semanais. As experiências formativas revelam a potência do curso de Educação Física que extrapola a fronteira da graduação e prospecta aos discentes desta um possível acesso à RIMHAS. Os autores finalizam o texto destacando o momento atual da pandemia e seu impacto sobre as atividades teórico-práticas dos docentes e residentes.

Assim, este livro, diante de seus limites, foi construído por docentes que se motivaram a compartilhar suas experiências e/ou passagens no curso de Educação Física da FURG, uma vez que, sem seus investimentos, não teríamos consolidado este projeto que, antes de tudo, e de todos/as, é coletivo.

Cabe pontuar que, desde a proposição ao coletivo do curso de Educação Física, em março de 2020, até o fechamento desta obra, em outubro de 2021, o mundo vive uma das experiências mais danosas à saúde integral dos indivíduos. Em todas as nações, a proliferação do COVID-19 – Coronavírus – impôs restrições de mobilidade, adoção de práticas de isolamento e distanciamento social, entre outras. Especificamente no Brasil, atingimos a terrível marca de mais de 600 mil mortes decorrentes do contágio do vírus, no referido período. De 2020 para cá, vivemos a emergência do ensino remoto emergencial diante da impossibilidade do ensino presencial em todos os níveis de ensino; atualmente, experimentamos o ensino remoto, híbrido e presencial, a depender das instituições ou níveis de ensino. Em alguns casos, uma das modalidades está

vigente; em outras, as três são gerenciadas pelas escolas ao mesmo tempo, tendo em vista que o retorno às aulas presenciais nas escolas ainda é uma escolha dos pais ou responsáveis. Ainda assim, não podemos deixar de registrar que, em 2020, a contaminação expôs e intensificou as desigualdades em todos os sentidos: educacional, econômico, social, político e humanitário. Desse modo, cabe-nos salientar que este projeto foi assumido por professores e professoras nesse contexto, sob condições, ainda assim, de privilégios, mas que, inegavelmente, atentam às vidas, à sobrevivência.

Ao apresentarmos este livro, temos a convicção de que entregamos à comunidade um documento importante, pois congrega uma parcela potente, mas ainda assim, uma parcela do sentido, da relevância, do trabalho, da construção e do investimento na ciência e, acima de tudo, da formação de homens e mulheres que, ao adentrarem a Universidade pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada acessam outras possibilidades de ser e de estar no mundo.



# ***Parte I***

***Sobre o início,  
o meio e o porvir...***

# UMA HISTÓRIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG

Manoel Luís Martins da Cruz\*

## O lugar desta existência

Cada ser humano que nasce, não nasce acabado e pronto para servir ao modo do capitalismo organizar a vida na produção e nas relações sociais. Tudo se aprende, se cria, se transforma, mas de acordo com o que é legado, histórica e socialmente, e com grau de desenvolvimento das forças produtivas e sua capacidade de produção que são, também determinadas historicamente (Santos Júnior e Taffarel, 2010, p. 18).

O tema deste texto é capaz de alavancar grandes debates, grandes polêmicas e grandes paixões. Um tema que, no dizer dos autores da epígrafe, nos remete à reflexão de qual deva ser o nosso papel enquanto professores na transformação da indigna realidade que o capitalismo, apesar de nossa resistência, nos impõe. Minha intenção é sempre dar vazão ao debate que emerge quando o tema formação de professores toma a cena.

---

\* Professor na FURG, de 06 de agosto de 1991 a 14 de fevereiro de 2020.

Neste caso, a formação de professores de Educação Física no âmbito de uma universidade plantada na planície costeira do Rio Grande do Sul. Uma universidade, a FURG, voltada para os ecossistemas costeiros e oceânicos.

Com o intuito de melhor localizar o leitor em termos do lugar onde se desenvolve essa existência, vou me cercar de alguns elementos da História da Cidade do Rio Grande, sem nenhuma pretensão de reafirmar este texto como fazendo parte do acervo histórico da Cidade. O objetivo é realmente nos situar em relação ao espaço onde vive a Universidade Federal do Rio Grande.

## **Rio Grande (de São Pedro) – RS**

Torna-se importante situarmos o lugar, uma vez que a Cidade do Rio Grande, sede da FURG, por sua condição geográfica de uma quase-ilha, circundada pelas águas da Laguna dos Patos por quase todos os lados e ainda estendendo suas terras desde o encontro lagunamar, por mais de 250 quilômetros até o encontro do Arroio Chuí com o Oceano Atlântico, possui características *mui* peculiares. Sua posição estratégica, sede do maior porto marítimo do sul do País e um dos três maiores do Brasil, situada em uma região com vários ecossistemas, conferem-lhe rara beleza e grande importância geopolítica.

A então Vila do Rio Grande de São Pedro, oficialmente instalada em 16 de dezembro de 1751, foi colonizada, majoritariamente, por açorianos que começaram a chegar já no ano seguinte, mas foi alvo de disputas ferrenhas por seu território, as quais geraram grandes contendas entre portugueses e espanhóis que disputavam a posse do lugar em face de sua importância estratégica, derivada de sua privilegiada localização para

a navegação marítima. Após incontáveis batalhas, a Vila que esteve sob domínio espanhol, desde 1763, retornou ao controle português em 1776 por ocasião da vitoriosa batalha em que as tropas portuguesas, comandadas pelo Marechal Böhn, com mais de 4.000 homens, atravessaram o Canal de Rio Grande, vindos de São José do Norte e expulsando, pela derradeira vez, as forças espanholas, garantindo a posse definitiva da Vila para os portugueses.

No final dos anos 1700, início dos anos de 1800, uma intensa movimentação marítima advinda particularmente da exportação do charque, produzido na vizinha Pelotas, promoveu o desenvolvimento comercial da Vila, que viu crescerem as movimentações comerciais e a instalação de firmas do centro do País, as quais tinham interesse nas mercadorias que circulavam pelo porto, o que transformou a pequena Vila em um importante centro econômico da Capitania de São Pedro. A partir da chegada das empresas do centro do País e com a instalação da Alfândega em 1804<sup>1</sup>, Rio Grande experimentou um grande desenvolvimento econômico que continuou pelas décadas seguintes.

Na história do Rio Grande, o ano de 1835 não se refere, apenas, ao início da Guerra dos Farrapos. Naquele ano, começaram as primeiras tratativas para a construção da Santa Casa, a qual teve lançada a sua pedra fundamental apenas em 1850 e sua primeira cumeeira erguida no ano de 1864, conforme nos indica o professor Luiz Henrique Torres em sua obra intitulada Cronologia

---

<sup>1</sup> A instalação da **Alfândega de Rio Grande** assinala a importância da localidade na importação e exportação de mercadorias e de matérias-primas. O atual prédio é o terceiro ocupado pela Alfândega, construído a partir de 1874, tendo sido gastos mais de *690 contos de réis* em sua construção (valor pago pelo Império brasileiro). Uma parte do prédio, hoje, abriga o Museu da Cidade.

Básica da História da Cidade do Rio Grande (1737-1947), publicada em 2008.

Também, em 1835, por lei provincial, foi criada a Cidade do Rio Grande. Ressalte-se que, no ano seguinte, o general rebelde Bento Gonçalves da Silva exige a libertação de presos políticos, ameaçando invadir a cidade que se assumira leal ao Imperador durante o confronto entre os rebeldes farroupilhas e as tropas leais ao Império.

Seguiram-se: a criação da Câmara de Comércio no ano de 1844 e da Biblioteca Pública em 1846. Em 1848, foi inaugurado o primeiro jornal diário<sup>2</sup> e, em 1853, começaram as obras do Mercado Público, inaugurado 10 anos depois. Cerca de 130 contos de réis foram gastos nas obras do mercado, que se tornou um ponto de confluência econômica, gastronômica e cultural, pelo menos, até a década de 1950(Torres, 2008).

Na sequência da cronologia citada, temos importantes obras, tais como, a criação da Sociedade Portuguesa de Beneficência em 1858; o início da pavimentação de ruas, com pedras, em 1862 e a criação do Clube de Regatas em 1871. No mesmo ano, tiveram início as obras de iluminação a gás<sup>3</sup> nas ruas da cidade.

Em 1872, foi inaugurado o cais do Porto Velho e, em 1873, a Fábrica Rheingantz, uma empresa industrial de fiação e tecelagem, que teve projeção nacional e que empregava milhares de trabalhadores, desenvolvendo um parque industrial geminado com a área habitacional dos funcionários, formando um complexo empresa-empregado,

---

<sup>2</sup> Surgimento do **DIÁRIO DO RIO GRANDE**, primeiro jornal diário, que Circulou até 1910.

<sup>3</sup> Obra realizada por uma companhia inglesa, num período de expansão imperialista, através de obras de modernização urbana. A canalização foi colocada na atual Rua Marechal Floriano, proximidades da Alfândega e das ruas centrais (Torres, 2008).

referência no Brasil do século 19 (Torres, 2008).

Dentre os diversos eventos citados na obra de Torres, escolho citar alguns que, certamente, pela sua magnitude em relação ao tempo em que ocorreram, nos auxiliam a compreender o grau de crescimento econômico experimentado pela Cidade de Rio Grande no decorrer das décadas finais do Século XIX e na primeira metade do Século XX. São eles: o serviço de bondes, cujo serviço foi concedido em 1873; a construção, em 1878, de uma adutora para trazer água desde o canal de São Gonçalo; a instalação de uma estação ferroviária junto ao cais do porto e a criação de um terceiro hospital (Hospital da Ordem Terceira do Carmo), ambos em 1880. Em 1881, é construído o prédio do clube Caixeral e, em 1884, inicia o tão esperado serviço de bondes<sup>4</sup>.

Entre os anos de 1870 a 1880, o núcleo urbano do Rio Grande foi expandido para além das trincheiras construídas para a defesa da cidade, dando início à cidade nova. Nesse mesmo período, foram várias as novidades decorrentes do crescimento econômico da cidade, entre elas: a inauguração da estrada de ferro ligando Rio Grande a Bagé e a construção da ponte ferroviária sobre o canal de São Gonçalo (ambas em 1884); também, a construção da Igreja do Bom Fim em 1887 e o estabelecimento de linha para a ligação telefônica entre Rio Grande e Pelotas, no ano de 1889.

O ano de 1890 foi marcado por um evento que selaria, definitivamente, a identidade da cidade do Rio Grande em sua união com o Oceano Atlântico. Naquele

---

<sup>4</sup> Antes dessa data, havia exclusividade do serviço de carroças no transporte de passageiros, com vários locais no centro da cidade para alimentação e permanência dos animais. Bondes eram puxados por animais. Foram substituídos a partir de 1917 pelos bondes elétricos instalados pela Companhia Francesa do Porto de Rio Grande.

tempo, foi inaugurado o Balneário Siqueira<sup>5</sup>, mais tarde rebatizado de Praia do Cassino.

A primeira metade dos anos 90 do Século XIX trouxe a industrialização, com a instalação de importantes empresas industriais, conferindo a Rio Grande a denominação de cidade das chaminés. Em 1890, a Indústria Leal Santos; em 1891, a fábrica de Charutos Poock; em 1894, a indústria de tecelagem ítalo-brasileira (Fábrica Nova).

A Cidade de Rio Grande também se notabiliza por oferecer ao mundo grandes músicos. Um fato histórico que marca essa característica é a fundação, no ano de 1890, da Banda Rossini. Formada na cidade por um grupo de italianos, em 30 de novembro, a banda musical

---

<sup>5</sup> “Planejado em 1885, o **balneário Siqueira**, mais tarde chamado Cassino, foi inaugurado em janeiro de 1890, com a chegada oficial de um trem ligando Rio Grande à praia de banhos. Foi o primeiro balneário planejado no sul do Brasil” (Torres, 2008).

“A história do **Balneário Cassino** remonta ao final do século XIX, quando ainda não existiam balneários na costa brasileira. Na época, Tritão de Alencar Araripe e Rodrigo de Azambuja Vilanova, governantes da Província de São Pedro (atual Rio Grande do Sul), admiravam a fama dos balneários europeus e quiseram trazer algo semelhante para o País. Dessa forma, concordaram com a pioneira ideia de Antônio Cândido Siqueira e seus companheiros e criaram o Balneário Cassino na costa do município de Rio Grande.(...) Inaugurado, oficialmente, em 1890, o Balneário Cassino abrangia três quilômetros da costa e possuía um hotel com 136 quartos, salões para concertos e bailes, salas de jogos e leitura e tudo mais que fosse necessário para receber os visitantes. Além do hotel, o balneário tinha, também, chalés de estilo suíço que tornavam o lugar ainda mais charmoso. Os visitantes eram transportados até a praia através de bondes puxados por burros que percorriam a avenida principal. Inicialmente, Vila Siqueira em referência a Cândido Siqueira, o Balneário Cassino recebeu esse nome devido aos jogos de roleta que eram realizados no Hotel Cassino (que, atualmente, faz parte do Hotel Atlântico), mas que foram proibidos em 1946.” (<http://www.praiadocassino.com/sobre-o-cassino/historia>).

Gioacchino Rossini fez história e marcou várias gerações que nasceram e/ou viveram na Noiva do Mar.

Em meio a esse ciclo de crescimento econômico, outras iniciativas importantes marcaram aquele período. Em 1900, foi fundado, por um grupo liderado por jovens alemães, o Sport Club Rio Grande<sup>6</sup>, clube esportivo que, até hoje, mantém sua equipe de futebol profissional em atividade, sendo, por isso, reconhecido como o clube de futebol mais antigo do Brasil.

Na área educacional, também, ficou a marca do desenvolvimento quando, em 1906, foi inaugurado o Colégio Lemos Júnior<sup>7</sup>, instituição que contribuiu para a formação da intelectualidade rio-grandina no decorrer do Século XX e que, ainda hoje, auxilia na formação de jovens e adultos, sendo, atualmente, uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino.

Igualmente importante para uma cidade industrial era a infraestrutura, por isso, em 1907, foi instalada, em Rio Grande, a Companhia de Luz e Força, responsável pelo fornecimento da energia elétrica tão necessária para o desenvolvimento da cidade e para o bem estar de seus habitantes. Com isso, no início do novo século, continuaram a chegar mais investimentos quando novas indústrias e empreendimentos aportaram em Rio Grande. Em 1917, foi a vez do capital estadunidense desembarcar na cidade e, ali, instalar uma unidade do Frigorífico Swift, que trouxe para o Sul do Brasil a tecnologia da refrigeração, a qual, mais tarde, seria igualmente importante para o desenvolvimento da indústria de beneficiamento de pescados.

---

<sup>6</sup> A história do **Vovô do futebol brasileiro** pode ser visitada em <https://www.scriogrande.com/historia>

<sup>7</sup> O **Colégio Lemos Júnior**, pela excelência do seu ensino, era comparado ao Colégio Pedro II, do RJ.



Também, neste período (1909-1915), foi a execução de importante obra que permitiu melhores condições de acesso ao porto do Rio Grande: os Molhes da Barra<sup>8</sup>. Considerada uma das maiores obras de engenharia oceânica, do mundo, os molhes foram decisivos para a melhoria das condições de navegação e para o desenvolvimento do porto e das demais atividades relacionadas à exportação e importação.

O final da segunda década do Século XX foi marcado por importantes greves de trabalhadores (1918); pela gripe espanhola<sup>9</sup> (1918) e pelo início da construção da rede de esgotos da cidade, no período compreendido entre 1910 e 1920. Os anos 20 começam com a fundação do Hipódromo da Independência, em 30 de junho de 1922, entidade que abrigaria as competições de turfe destinadas ao lazer das famílias mais abastadas. No aspecto comercial, destacou-se o início das operações, em 1927, da VARIG<sup>10</sup>, companhia de aviação comercial cuja primeira viagem aérea do hidroavião Dornier Atlântico foi

---

<sup>8</sup> “Os **Molhes da Barra de Rio Grande**, considerados uma das maiores obras de Engenharia Oceânica do mundo, foram construídos para dar segurança à navegação. No início do século passado, o lugar era conhecido pelos problemas de acesso perigoso e risco de naufrágios. A construção dos molhes aconteceu entre 1909 e 1915, depois de várias décadas de estudos e projetos para controlar as condições adversas da entrada do único porto marítimo do Estado do Rio Grande do Sul. Os molhes são constituídos por dois quebra-mares construídos com gigantescas pedras que avançam cerca de 4 km no Oceano Atlântico.

Um deles está localizado no município de Rio Grande e o outro no município de São José do Norte. <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/atrativos-turisticos/detalhes+1b3,molhes-da-barra.html>.

<sup>9</sup> “Numa população de 50.000 habitantes, pelo menos a metade caiu doente e mais de 500 morreram, vítimas da maior epidemia da história mundial” (Torres, 2008).

<sup>10</sup> VARIG – Viação Aérea Riograndense.

na “Linha da Lagoa” (Rio Grande-Porto Alegre), sobrevoando a Lagoa dos Patos a 50 metros de altura. Deste ano (1927), data a primeira fotografia aérea da cidade (Torres, 2008).

Em 1937, foi inaugurada, em Rio Grande, a primeira refinaria de petróleo do Brasil, a Refinaria Ipiranga. Esse acontecimento foi decisivo para a existência deste texto, pois, a partir das demandas da refinaria, o ensino, em Rio Grande, viria a sofrer grandes modificações no intuito de preparar mão de obra tecnicamente qualificada para as necessidades da refinaria e, por isso, começaram os esforços para a criação de cursos superiores visando atender aquelas demandas.

Tivemos, ainda, em 1937, as comemorações do bicentenário da cidade; em 1939, o início das operações dos primeiros ônibus urbanos; e a cidade adentrou aos anos 40 enfrentando a grande enchente de 1941, evento climático que causou grandes prejuízos e afetou a vida de muitas famílias.

Essa é a cronologia básica organizada por Torres, publicação que nos auxilia a organizar o nosso olhar sobre um grande período da história de Rio Grande. A cronologia se encerra no ano de 1947, apontando a extinção da Praça Dr. Pio em face da construção do prédio dos correios. Restou, ali, um largo, o Largo Dr. Pio, espaço que passou a ser utilizado pela sociedade para diversos tipos de atividades e manifestações das mais variadas naturezas.

Precisamos preencher uma lacuna. O tempo decorrente do final daquela cronologia (1947), passando pelos anos 50, 60, 70 e pela primeira metade dos 80. Ou seja, o período em que se gestava um Golpe de Estado que viria a ser desencadeado em 1º de abril de 1964, jogando o País em 21 anos de arbítrio e ausência de democracia.

Aquela Rio Grande, que ficara ao lado do Império na Guerra dos Farrapos, foi transformada pelo governo militar em Área de Segurança Nacional. O direito a eleger o prefeito pelo voto direto foi cassado pelo regime militar no ano de 1968<sup>11</sup>. A partir de então, até o ano de 1985, os prefeitos foram sempre indicados pelo governador do Estado. Foram anos de perseguição implacável aos opositores do regime. Vale, aqui, uma citação ao navio Hidrogáfico Canopus<sup>12</sup>, da Marinha de Guerra do Brasil, que fundeado na Barra do Rio Grande serviu de prisão e centro de tortura, por, aproximadamente, um ano para pessoas, que, em defesa da democracia, se opunham à Ditadura.

Esse período da História do Brasil e da cidade de Rio Grande, em particular, ainda vem sendo remontado e, aos poucos, vem vindo para a luz. A dissertação de mestrado, de Leonardo Prado Kantorski, contribui para que os rio-grandinos possam melhor conhecer os fatos ocorridos, na Noiva do Mar, naqueles nebulosos 21 anos de Ditadura Militar.

---

<sup>11</sup> “Engana-se quem pensa que, no período da ditadura militar (1964-1985), apenas, os presidentes eram escolhidos sem o voto popular. No dia 4 de junho de 1968, o general-presidente Artur da Costa e Silva instituiu, com a Lei nº 5.449, os Municípios de Segurança Nacional. A partir de então, os prefeitos destas áreas passaram a ser nomeados pelo governador de seu respectivo estado, mediante aprovação da autoridade máxima da República. Antes, as capitais já seguiam o mesmo modelo, decretado pelo Ato Institucional nº 3 (AI-3), publicado em 5 de fevereiro de 1966, pelo general-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco. Também, passaram a ter eleições indiretas as estâncias hidrominerais e as cidades de fronteiras.” Evelin Azevedo em O GLOBO, 29/09/16.

<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/em-nome-da-seguranca-nacional-ditadura-proibe-voto-em-capitais-outras-cidades-20203122>

<sup>12</sup> **Expurgo de docentes na lógica da Doutrina de Segurança Nacional: o caso da FURG (1969-1977)**. Dissertação de Mestrado, de Leonardo Prado Kantorski (2011).

A transformação dos cursos superiores já existentes na universidade do Rio Grande aconteceu, justamente, nesse período. Foi durante a Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985) que os esforços iniciados em 1951, para atender as demandas por mão de obra especializada para as indústrias e, especialmente, para atender à refinaria Ipiranga, lograram êxito, como veremos a seguir.

Nas duas décadas finais do Século XX, diante da expansão industrial e do aumento brutal dos níveis de poluição na área do município, foi-lhe imposto um dilema: continuar crescendo ou se desenvolver de fato? Ultrapassado o ciclo da construção do Super Porto e da instalação de grandes indústrias ligadas à produção de fertilizantes, entre outras, a cidade experimentou nos anos de 1990, a partir da brutal diminuição de seu parque industrial de pescado e das privatizações (Porto e RFFSA)<sup>13</sup>, momentos de estagnação econômica e de ampliação dos mecanismos de concentração da riqueza c

Recentemente, a partir da chamada retomada da indústria naval brasileira, em meados da primeira década deste século, a cidade do Rio Grande viveu momentos de euforia econômica e incertezas ambientais, políticas e humanas, uma vez que a instalação de um Polo Naval, ao tempo que trouxe para a cidade novas indústrias, novas vagas de empregos e a promessa de crescimento. Trouxe, também, milhares de pessoas em busca de trabalho, vindas das mais distintas regiões do Brasil. Trabalhadores treinados para tarefas bem específicas, mas sem uma formação humana geral capaz de lhes

---

<sup>13</sup> O Super Porto do Rio Grande e a Rede Ferroviária Federal S.A. também foram atingidos pela política de privatização imposta pelo projeto neoliberal, particularmente, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

possibilitar uma convivência tranquila em um ambiente cultural diverso e mesmo, por que não dizer, por vezes, até mesmo adverso.

Feito esse registro, no esforço de situar o leitor (ainda que brevemente) a respeito do lugar de nascimento da Universidade Federal do Rio Grande, passaremos a *contar* outra história, se é que podemos assim considerar o relato feito a partir da ótica de uma só pessoa. Contarei, a seguir, como percebi a criação do curso de licenciatura em Educação Física na FURG. É um primeiro relato. Outros colegas poderão referendar ou não este ponto de vista. É um relato aberto a toda sorte de *emendas* por parte de quem participou daqueles momentos que antecederam a criação do curso, aos quais, desde já, agradeço pelas contribuições que trarão para que esta *história* venha se constituindo com estrito respeito aos fatos, na forma como eles se deram.

## **Uma História da Educação Física na FURG – a partir de 1991 –**

### **A Prática Desportiva**

Havia, na FURG, no início dos anos de 1990, um grupo de professores lotados no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC, que trabalhavam ministrando aulas de Educação Física na disciplina Prática Desportiva (PD) e aulas de Educação Física para os estudantes do CTI – Colégio Técnico Industrial vinculado à FURG.

A disciplina (PD) fora transformada, em 1968, no contexto da reforma universitária imposta pela Ditadura Empresarial-Militar<sup>14</sup>, em obrigatória para os estudantes

---

<sup>14</sup> Ver o filme **O DIA QUE DUROU 21 ANOS**  
[https://www.youtube.com/watch?v=nmT6w\\_k\\_ciw](https://www.youtube.com/watch?v=nmT6w_k_ciw)

de todos os níveis de ensino (incluindo os estudantes do ensino superior), a partir da edição do Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969<sup>15</sup>. Esse Decreto-Lei alterou a redação do artigo 22, da Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961<sup>16</sup>, a LDB vigente à época.

A regulamentação dessa nova redação, do artigo 22 da LDB de 1961, veio em 1º de novembro de 1971, quando o governo ditatorial do General (gaúcho, de Bagé) Emílio Garrastazu Médici, tendo por Ministro da Educação o Coronel (acreano, de Xapuri) Jarbas Gonçalves Passarinho, editou o Decreto nº 69.450<sup>17</sup>. Assim, a PD foi tornada obrigatória em todos os cursos e semestres do ensino superior e centrou as atividades, primordialmente, no caso da FURG, no desenvolvimento da aptidão física dos universitários.

Ao chegar à FURG, em agosto de 1991, eu ainda me deparei com uma estrutura de ensino de esportes, ginástica e musculação (já caminhando para a sua extinção) que exigia a realização de pré-testes ao início de cada semestre e o conseqüente pós-teste ao seu final, como forma de aferir o rendimento físico-atlético dos estudantes que frequentavam as aulas de Prática Desportiva.

Da mesma forma, os programas das disciplinas que trabalhavam com modalidades esportivas (futebol, basquete, handebol e vôlei) eram voltados para o desenvolvimento técnico das habilidades de cada desporto e a execução correta dos fundamentos (segundo os padrões técnicos do alto rendimento) era cobrada em provas que aferiam o aprendizado daquelas habilidades

---

<sup>15</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm)

<sup>16</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)

<sup>17</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)

através da demonstração prática dos fundamentos da modalidade ensinada (sic).

Ao leitor que não é da área, num primeiro olhar, isso pode parecer algo positivo! Há uma disciplina; há um conteúdo; há professores que ensinam; há estudantes que aprendem; faz-se um pré-teste; faz-se um pós-teste; verifica-se a aprendizagem; verificam-se os ganhos na aptidão física e, então, finalmente, atribui-se uma nota! Simples assim.

Para aqueles estudantes que chegavam à universidade, vindos de uma infância e adolescência ligadas ao esporte, aquilo tudo não era nada demais, ao contrário, para os jovens já familiarizados (por opção!) com as atividades esportivas, os testes e provas não passavam de mera diversão.

No entanto, cabe lembrar que um número elevado de estudantes chegava ao ensino superior por diversos motivos, sem nenhuma ou com pouca vivência esportiva. Outros jovens haviam frequentado clubes e treinamentos e, ao chegarem ao ensino superior, já tinham outros interesses e não queriam mais se submeter a uma rotina estafante de treinos físicos e técnicos. Por isso, a obrigatoriedade e os critérios técnicos e físicos exigidos para a aprovação há muito já não atendiam à demanda por uma Educação Física diferente da instituída por aquela reforma universitária imposta pelos governos militares. Isso porque o objetivo era de adaptar os estudantes à vida nos *campi* universitários, muitos desses isolados dos centros urbanos; incentivando a prática esportiva como caminho para uma vida saudável, permeada pelos valores cívicos, preparando fisicamente os jovens para a defesa da Pátria e para o combate sem tréguas ao inimigo interno que queria transformar o Brasil em uma nova Cuba!

No contexto de uma educação (com partido!)

voltada para atender à manutenção de uma ordem jurídico-institucional imposta pela força das armas, através do golpe Empresarial-Militar de 1964, a Educação Física, no âmbito do ensino superior, foi colocada como área prioritária, em que haveria grande investimento de recursos destinados ao desenvolvimento das atividades esportivas em detrimento daquelas atividades que pudessem abrir espaço para algum questionamento ao regime militar e sua nefasta e triste política de perseguição, prisões ilegais, torturas, cassação de direitos políticos; restrição dos direitos individuais; expurgos nas universidades<sup>18</sup> e escolas; assassinatos de opositores e exílios forçados de milhares de pessoas. A Educação Física brasileira, infelizmente, foi usada pelos militares como ferramenta a serviço do arbítrio.

Como disse anteriormente, ao chegar à FURG, me deparei com uma Educação Física em plena metamorfose, saindo da triste fórmula imposta pelo regime militar para uma abertura de possibilidades de um novo fazer pedagógico no âmbito da velha disciplina.

Essa metamorfose da PD teve início com o ingresso de novos professores de Educação Física a partir do ano de 1987, em que podemos citar os Professores Paulo Ricardo do Canto Capela; Méri Rosane Santos da Silva; Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer e Berenice Medina Xavier, grupo que começou a questionar aquela Prática Desportiva imposta pela Ditadura Militar e a alterar os fundamentos que deveriam orientar as atividades da área de Educação Física na FURG, incluindo o CTI. Esse grupo foi reforçado com as chegadas da professora Deborah Thomé Sayão e a minha

---

<sup>18</sup> A FURG, no ano de 2017, deu os primeiros passos com a instalação de sua **Comissão da Verdade**, a qual visa esclarecer a atuação de agentes do Regime Militar no ambiente acadêmico.



própria, em agosto de 1991, pois, em seguida, nos juntamos ao grupo citado acima na tarefa de modificar a prática desportiva e, então, dar um novo direcionamento para a Educação Física na então Fundação Universidade do Rio Grande.

## **A filosofia e política de Educação Física para a FURG**

Possivelmente, em face da atuação marcante do grupo de professores no interior do DECC, ao assumir a Pró-Reitoria de Graduação em 1992, a professora Lilian Brandão Hartmann (também do DECC) solicitou que escrevêssemos uma proposta de Educação Física para a universidade - documento que deveria circular pelos departamentos, unidades, colegiados e conselhos para conhecimento geral e eventuais colaborações da comunidade universitária e, posteriormente, ser aprovado como a filosofia e política para a Educação Física na FURG.

A tarefa solicitada se revelou trabalhosa e exigiu razoável esforço e um bom investimento de tempo e energia para o seu cumprimento. Ao final, foi elaborado um documento intitulado Proposta de filosofia e política para a Educação Física na URG.

Foi gerado um documento extenso que discorre a respeito da Educação Física no ensino superior e no ensino técnico uma vez que o CTI era parte da URG. Analisa a relação da universidade com a comunidade, através da extensão universitária e da relação desta com a pesquisa e o ensino no processo de elaboração de novos conhecimentos e propõe mecanismos para desenvolver a Educação Física no âmbito da universidade em estreita ligação com as comunidades, interna e externa, com o objetivo de colocar a URG, realmente, a serviço da comunidade. Nesse conjunto de propostas,

aparece a necessidade de capacitação dos professores e a criação de um curso de graduação em Educação Física.

Este documento, apresentado ao Colegiado do DECC e à reitoria no ano de 1993, infelizmente, não circulou pela universidade conforme havia sido acertado com a professora que encomendara a sua elaboração. O substituto da professora Lilian Brandão Hartmann não deu o andamento (circular para conhecimento e debate na comunidade universitária) conforme havia sido combinado com sua antecessora. As reais razões disso ainda são por mim, até a presente data, desconhecidas. O fato é que o documento não circulou e nunca chegou aos conselhos superiores (à época, eram três conselhos), em que pesem as informações (que se revelaram inverídicas) da então Chefia do DECC, dando conta ao grupo, em mais de uma ocasião, que a tramitação estava em curso.

A informação de que o documento não havia circulado só foi confirmada quando da saída do sucessor da professora Lilian. Ao visitarmos a nova Pró-Reitora, para indagarmos a respeito do encaminhamento dado à proposta de filosofia e política, deparamo-nos com a surpresa da Professora Maria Elisabeth Itussarry, que, após extensa busca nas dependências da Pró-Reitoria, confirmou o não recebimento do documento, bem como nos informou que desconhecia o mesmo e sequer havia sido informada da existência dele pelo seu antecessor.

A proposta contida naquele documento passou a ser um referencial para o grupo de professores de Educação Física - sempre lembrado como uma peça importante que orientou a prática no rumo de consolidar a extensão, o ensino e a pesquisa no centro esportivo<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> A íntegra desse documento está publicada na Revista Momento, número 3, do DECC, 1994.

## O grupo de professores

Nos anos subsequentes, os colegas começaram a sair para cursarem seus mestrados. Antes, em 1992, o Professor Paulo Capela fora cursar o mestrado em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, para onde se transferiria logo em seguida. Ao mesmo tempo, tivemos as aposentadorias da Professora Margarida Dias Massaro e do Professor Joaquim Amaral. Juntou-se ao grupo, em 1994, a Professora Mirella Pinto Valério. No mesmo ano, a Professora Deborah Thomé Sayão, que também fora cursar o mestrado na UFSC, transferiu-se para aquela instituição.

E foi este grupo de cinco colegas, composto pelas professoras Méri, Berenice, Mirella, Luiz Felipe e eu, que tomou para si a ousada tarefa de dar outro direcionamento para a Educação Física na FURG, agora, com base naquela filosofia que fora proposta há cinco anos.

Naquele tempo (1998-1999), quando esses cinco professores já haviam concluído ou estavam próximos de concluir seus mestrados, começamos a pensar nas possibilidades que se apresentavam para que pudéssemos colocar em aplicação os conhecimentos elaborados na e a partir da pós-graduação recente de todos. Queríamos manter a prática desportiva, mas também queríamos e podíamos ir além dela. A graduação em Educação Física ainda parecia distante, tendo em vista o pequeno número de professores e as condições materiais ainda insuficientes.

Não podemos esquecer que a Educação Física já tinha presença, na FURG, há mais tempo e que os professores que antecederam a este grupo também fazem parte da História da FURG e do centro esportivo em particular.

Assim, nasce um desafio para os colegas e

estudantes do nosso curso de licenciatura em Educação Física: encontrar aqueles docentes para que se consiga preencher a lacuna correspondente aos anos que antecederam 1991. Os depoimentos dos colegas que estiveram na FURG, de 1969 a 1991, ministrando aulas de Educação Física, por certo, nos ajudarão a inteirar a História da Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande.

### ***Lato Sensu*, o precursor**

Foi, então, que decidimos, mesmo que, ainda, sem um curso de graduação na área, pela criação de um curso *lato sensu*, gratuito, contrariando a tendência da época na FURG e na maioria das IFES, onde predominava a oferta de cursos de especialização pagos. E assim, como forma de contribuir para a defesa da universidade pública e gratuita, foi criado, no ano de 2000, a Especialização em Educação Física Escolar. Curso que, por ser gratuito, atraiu para si o olhar crítico dos demais cursos *lato sensu*.

No âmbito da FURG, fomos taxados de ingênuos. Mas, na rede escolar da cidade, o curso foi saudado como uma boa iniciativa que propiciou a muitos professores e professoras a tão sonhada titulação. Particularmente, porque o curso foi criado para atender aos professores que atuavam na rede escolar, ministrando aulas de Educação Física, ainda que sem a formação inicial na área.

O debate para essa formulação deu-se, basicamente, a partir da realidade da rede municipal de ensino, onde as crianças da educação infantil e dos anos Iniciais tinham suas aulas de Educação Física ministradas pelas professoras de classe, independente da sua formação inicial. Nosso objetivo com aquela formação era o de qualificar as pessoas que, efetivamente, atendiam às crianças com aulas de Educação Física. Posição esta que

contrariava a quem defendia uma reserva de mercado nos termos de buscar a garantia de que todas as crianças fossem atendidas por professores de Educação Física. Essa compreensão decorria da percepção que tínhamos sobre dois aspectos.

O primeiro é que a realidade nos mostrava que a formação inicial nos cursos de Educação Física (à época – final dos anos 90, início dos anos 2000) ainda era absolutamente desportivizante, o que implicava uma evidente carência na preparação dos professores de Educação Física para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais.

O segundo aspecto era a, também evidente, realidade de que não havia qualquer sinal das autoridades municipais no sentido de que, em breve tempo, teríamos professores de Educação Física suficientes para atender às crianças naquelas séries. Daí, nossa decisão pragmática em garantir, no mínimo, uma melhor qualificação aos professores da rede que ministravam as aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2001, começou a primeira turma da especialização, cuja procura extrapolou as expectativas. Foram 73 candidatos (para 20 vagas) a se submeterem ao processo seletivo composto por quatro fases: prova escrita, carta de intenções, análise de currículo e entrevista.<sup>20</sup>

O quadro docente da primeira turma foi composto pelos cinco docentes da Educação Física; outros

---

<sup>20</sup>Deliberação nº 059/2000, do COEPE, de 12 de dezembro de 2000, que dispõe sobre o curso de pós-graduação em Educação Física Escolar - Nível Especialização. <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepe/05900.htm>

professores do DECC e do Departamento de Letras e Artes – DLA; professores da rede estadual e municipal; professores da UFPel, do CTI e da Udesc. Cabe salientar que todos os docentes, sem exceção, aceitaram ministrar aulas no curso sem que fosse necessário qualquer contrapartida de ordem pecuniária. No dizer de alguns colegas da universidade, estávamos *trabalhando de graça* (sic)...

E assim, sucederam-se as edições da especialização. Com o *lato sensu* em curso, partimos para a tarefa mais *pesada*, desempenhada simultaneamente com o andamento daquele curso e das demais atividades da área: criar um curso de graduação em Educação Física.

O desenvolvimento das sucessivas edições desse curso trouxe bons frutos. O primeiro deles, como já referi, foi o atendimento de duas demandas importantes: em primeiro lugar, a titulação e a qualificação dos professores da rede escolar para atuarem em aulas de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e em segundo lugar, o atendimento das crianças daqueles adiantamentos por professores mais qualificados e com mais proximidade da Educação Física. Outro bom fruto foi a presença daqueles professores, com boa experiência de sala de aula, retornando à universidade, o que nos possibilitou, talvez de forma inesperada, conhecer um pouco mais da realidade da rede escolar da cidade do Rio Grande.

Aqui, podemos vislumbrar mais um campo de pesquisa para estudantes e docentes do curso: verificar os efeitos do curso de especialização na rede escolar da cidade de Rio Grande.

Colegas professores que dedicaram suas carreiras à escola básica e que passaram por este curso como estudantes, bem como aqueles que contribuíram na

condição de docentes do curso, podem colaborar muito em eventuais estudos. Outras fontes importantes serão a Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande e a 18ª Coordenadoria Regional de Educação, organismos do município e do Estado, respectivamente, que se tornaram parceiros daquele curso.

Em que pese o curso *lato sensu* não ser objeto deste estudo, ele compõe o mosaico de atividades oferecidas pelo centro esportivo da FURG e ganha relevância na história da Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande por ter sido o primeiro curso a ser criado pelo grupo de professores que, na sequência, criou o curso de licenciatura. Assim, podemos compreender que a especialização foi a base que possibilitou que o sonho da graduação se tornasse realidade no tempo em que assim aconteceu.

## O Curso de Licenciatura

O curso de licenciatura em Educação Física da FURG teve sua criação aprovada na reunião da fria manhã do dia 17 de junho de 2005, conforme consta na ATA nº 424<sup>21</sup> e na Deliberação nº 009/2005<sup>22</sup>, em reunião do COEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Justifica-se, fortemente, a indicação da leitura na íntegra da Ata nº 424, do COEPE, em face do debate nela narrado, em um momento de incertezas e após um longo período sem a criação de novos cursos na FURG. Além disso, a publicação do extrato dessa ata reveste-se,

---

<sup>21</sup> Endereço eletrônico da **Ata 424, do COEPE/FURG**: <http://conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=atas/coepe/424.htm>

<sup>22</sup> Endereço eletrônico da **Deliberação 009/2005, do COEPE/FURG**: <http://conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepe/00905.htm>

também, da importância histórica para a instituição, para o curso e para os seus professores, técnicos, professores egressos dele e estudantes.

A criação do curso, naquele momento histórico, sobretudo em uma universidade pública e gratuita, mostrou-se relevante no contexto da educação na cidade de Rio Grande. A FURG foi pioneira na oferta de um curso noturno de formação de professores de Educação Física, o que abriu a possibilidade para centenas de trabalhadores, homens e mulheres que queriam cursar Educação Física, mas se viam impedidos tendo em vista que o curso mais próximo, o da ESESF-UFPe<sup>23</sup>, até então existente na vizinha cidade de Pelotas, exigia dedicação exclusiva nos turnos da manhã e tarde, impossibilitando ou dificultando enormemente que pessoas que trabalhassem em outras cidades viessem a frequentá-lo.

A compreensão unânime, no grupo de professores, foi de que o curso deveria ser oferecido no turno da noite para facilitar o acesso das pessoas que, já sendo trabalhadores, não poderiam frequentar um curso diurno, fosse pela manhã ou à tarde, ou, ainda, em tempo integral.

Até 2006, portanto, não era tarefa simples nem fácil para os trabalhadores que moravam em Rio Grande cursar Educação Física, uma vez que era necessário o deslocamento diário para Pelotas ou, ainda, uma transferência de moradia para lá ou para outra cidade. A manutenção financeira do estudante na cidade escolhida implicava custos que nem sempre podiam ser assumidos por boa parte dos interessados. Além, é claro, do evidente

---

<sup>23</sup> O Curso de Licenciatura em Educação Física, da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, distante 60 km da sede do município do Rio Grande, era o curso mais próximo em uma universidade pública, e suas aulas exigiam a presença do estudante pela manhã e pela tarde.



desgaste físico com as constantes viagens, considerando o tempo de deslocamento de uma para outra cidade e o tempo destinado às aulas e a outras tarefas acadêmicas realizadas na ESEF-UFPeL.

A ideia da criação de um curso de graduação em Educação Física começou a ser debatida entre os professores da área após a criação, no ano de 2000, do curso de especialização em Educação Física Escolar.

Em 2001, depois do início do curso de especialização e após o debate feito em torno da possibilidade de criação de um curso de graduação, o grupo de professores de Educação Física levou uma proposta de criação de curso para apreciação pelo Colegiado do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC), hoje Instituto de Educação, o qual aprovou a iniciativa e deu andamento ao processo.

Em 13 de julho, a Portaria nº 759/2001, do Reitor da FURG<sup>24</sup>, determinou o começo dos trabalhos que levariam à elaboração da proposta deste curso, com a nomeação da Comissão para elaborar a proposta de implementação do curso de licenciatura em Educação Física.

Aquela proposta apresentada ao Colegiado do DECC carregava consigo um acúmulo de debates a respeito da formação em Educação Física, dos quais participamos em vários fóruns realizados pelo Brasil. Não era apenas a proposta de mais um curso de Educação Física. As páginas daquela proposta continham ensaios de resposta à clássica pergunta de Vitor Marinho de Oliveira: o que é Educação Física?

Também, propunha pensar uma formação profissional que levasse à prática de uma Educação

---

<sup>24</sup> Em 2001, era Reitor da FURG o Professor Carlos Rodolfo Brandão Hartmann.

Física que cuidasse do corpo e não mentisse para ninguém (João Paulo Subirá Medina). A ideia era de uma formação pedagógica sólida, com base histórica e crítica, uma Educação Física capaz de reconhecer o seu papel na história da educação brasileira e, sobretudo, uma Educação Física capaz de conhecer a si própria, que não se limitasse aos fatos e a datas da história oficial, mas que fosse além para que fosse dada a conhecer a todos a história que não se conta da Educação Física (Lino Castellani Filho).

A proposta inicial de curso, aberta à construção coletiva e pensada para ser diferente dos demais cursos existentes, foi formulada com base nos estudos que o conjunto de professores trazia de suas experiências e que ainda seria enriquecida pela participação de docentes de outras áreas e departamentos da universidade, bem como pela necessária auscultação que se pretendia fazer (e se fez!) junto à sociedade.

E foi nesse fazer coletivo que prosseguiu o debate acerca da Educação Física que queríamos. Que formação profissional, que curso, que grade, que currículo seria necessário para que uma Educação Física diferente viesse a ser praticada?

Diferente do quê? Diferente para quê? Diferente para quem? Para nós, a diferença básica consistia em nossa compreensão de que a Educação Física não continuasse a ser restrita ao modelo de ensino tecnicista e desportivizado. Não! A Educação Física não poderia mais ser apenas o ensino de esportes e a prática asséptica de exercícios físicos, com vistas à melhoria da aptidão física e do incentivo à prática de um dado modelo esportivo excludente. Nem poderia continuar sendo uma ferramenta utilizada com o objetivo único de domesticar corpos e mentes. E menos ainda poderia continuar sendo um mero veículo de adaptação acrítica às regras do jogo,

pois, como bem disse Valter Bracht (1986), a criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista.<sup>25</sup>

Em face das inúmeras *batalhas* travadas pela comunidade universitária, particularmente em 200 e nos anos que se seguiram, os trabalhos da *comissão* foram interrompidos por diversas vezes. A maior interrupção, por certo, aconteceu de agosto a dezembro de 2001, em razão da greve nacional de docentes nas universidades federais, na luta contra a proposta do governo federal de implantar o chamado emprego público.<sup>26</sup> Na FURG, a greve começou em 22 de agosto e durou mais de cem dias, sendo encerrada com vitória no dia 08 de dezembro.

Os trabalhos foram retomados em março de 2002 e, na sequência, foram realizadas diversas atividades, conforme a agenda estabelecida. Entre outras, cabe destacar:

- A realização de um seminário aberto para a comunidade, no auditório do Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, com amplo chamamento, onde foi apresentada a ideia de criação do curso e solicitado à comunidade que acompanhasse e se integrasse à ideia e aos trabalhos.
- Realização de uma palestra com o Professor Silvino Santin<sup>27</sup>, por ocasião do seminário e na

---

<sup>25</sup> <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>

<sup>26</sup> A proposta de implantação do chamado **Emprego Público** decorria da tentativa do governo de Fernando Henrique Cardoso de extinguir o Regime Jurídico Único, instituído pela Lei nº 8.112/91. A ideia era colocar em extinção o quadro de servidores públicos federais regidos pelo R.J.U. e passar a contratar os novos servidores pelo regime *celetista*.

<sup>27</sup> O professor **Silvino Santin** possui Graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

sequência uma reunião de consultoria, que teve por objetivo o debate de ideias que balizariam a elaboração da proposta de implantação do curso.

- Realização de reunião com os colegas da Coordenação do curso de Pedagogia, o qual passava, naquele momento, por uma reformulação curricular.
- Foram examinadas em torno de 30 grades curriculares de cursos de Educação Física existentes em universidades brasileiras.
- Para dar sequência às atividades realizadas, foram inúmeras as reuniões do grupo de professores de Educação Física a fim de transformar as informações recolhidas em subsídios para os trabalhos da comissão.

Finalmente, depois de um árduo, extenso e gratificante trabalho, próximo ao encerramento do ano de 2004, a comissão entregou a proposta de criação do curso de licenciatura em Educação Física ao então Reitor da FURG, Professor Carlos Rodolfo Brandão Hartmann.

Logo no início do ano de 2005, chegou ao conhecimento do grupo de professores de Educação Física que a proposta ainda continuava na PROGRAD, portanto a sua tramitação havia sido interrompida.

Na busca por informações, deparamo-nos com a falta de compreensão por parte de colegas responsáveis pela análise da legalidade da proposta a respeito das suas atribuições ao analisar os processos de criação de novos

---

(1966); Especialização pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968); Mestrado pela Université de Paris X, Nanterre (1972) e Doutorado pela Université de Paris IV, Sorbonne (1974). Informações coletadas do Lattes em 25/05/2017.

cursos. Uma vez que ali não cabia debate acerca do mérito da proposta, senão que, àquela instância cabia apenas verificar se a proposta atendia aos requisitos da normatização vigente no que se refere aos requisitos mínimos exigidos.

Assim que nos tornamos cientes da situação, imediatamente, fizemos contato direto com o Reitor João Carlos Brahm Cousin, que recebera o cargo em janeiro daquele ano e comunicamos a ele o que vinha se passando. A partir daquela intervenção, o processo retomou o seu curso normal e, finalmente, depois de tramitar e ser aprovada em todas as unidades acadêmicas que lhe eram afetas, a proposta foi levada ao plenário do COEPE em 17 de junho de 2005.

Quando da aprovação do curso no COEPE, vale registrar, já compunha o projeto uma previsão anual das necessidades de professores, instalações e material necessários para o funcionamento do curso nos seus quatro anos iniciais, salientando que o turno escolhido para a sua realização fora o noturno.

O foco, na Comissão, foi montar uma grade curricular que permitisse formar o Professor de Educação Física em acordo com o perfil do profissional constante no projeto do curso, o qual fora sintetizado como primeiro documento elaborado pela comissão: uma sólida formação geral; o contato imediato com o campo de trabalho; a integração entre os saberes; o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares da formação acadêmica; a busca por uma formação de qualidade, crítica, capaz de desacomodar e motivar os futuros professores a percorrerem caminhos que levem às mudanças necessárias.

O primeiro vestibular da FURG que ofereceu vagas (30) para o curso de licenciatura em Educação Física ocorreu no final do ano de 2005, e o número de candidatos

inscritos superou a expectativa inicial dos professores integrantes da Comissão. Restou confirmada a tese de que, no que se referia à procura pelo curso, havia, sim, uma demanda reprimida na cidade de Rio Grande e que o curso teria uma boa procura. Naquele primeiro vestibular, foram 18,57 candidatos por vaga.

A Educação Física, na relação candidato/vaga, superou cursos tradicionais da FURG, tais como, Oceanologia, Direito e as engenharias. Apenas o curso de Medicina, naquele ano, obteve uma relação candidato/vaga maior do que a Educação Física.

Cabem, aqui, alguns reconhecimentos importantes. Além do trabalho dos professores de Educação Física, pode-se destacar o apoio dos demais docentes que compuseram a comissão e os servidores técnicos-administrativos do centro esportivo, que sempre estiveram ao nosso lado, apoiando do jeito que lhes cabia. Cabe destacar, particularmente, o administrador do Centro, Valmor Gonçalves Goulart, fiel guardião de documentos importantes da História, os quais muito nos auxiliaram no processo de construção do curso. Da mesma forma, obtivemos o apoio do DECC, que acreditou em nossa iniciativa e incentivou nossos trabalhos.

Outro reconhecimento que se faz necessário é o empenho do Reitor e do Vice-Reitor,<sup>28</sup> os quais, percebendo a nossa disposição e a viabilidade da proposta, assim que assumiram seus cargos na administração superior, trataram de dar andamento ao processo para garantir a criação de um novo curso, o que há muitos anos não acontecia na FURG.

Os anos que se seguiram ao início do curso foram marcados por algumas turbulências no ambiente

---

<sup>28</sup> Reitor: Professor João Carlos Brahm Cousin e o Vice-Reitor: Professor Ernesto Casares Pinto.

acadêmico em face da implantação de um programa de expansão das IFES<sup>29</sup>, imposto pelo governo de Lula da Silva, apesar da forte resistência havida no interior da comunidade universitária.

Esse programa ainda está merecendo estudos das suas consequências para a qualidade do ensino nas universidades e nos institutos federais. A rigor, o REUNI tem que ser analisado juntamente com outras iniciativas do governo federal para o conjunto da educação superior. E mesmo não sendo objeto deste texto, será importante, no futuro, que se estudem aquelas consequências, uma vez que este curso, mesmo sendo anterior ao REUNI, em seus anos iniciais, conviveu com este programa.

Por outro lado, penso que a disposição daquela Reitoria em fazer a FURG crescer, ainda que por caminhos diferentes daqueles que defendo, contribuiu de uma forma ou de outra para que o curso também crescesse e, apesar das dificuldades e limitações impostas pelo modo de administração e pela política mais geral dos governos federais, o curso de licenciatura em Educação Física da FURG seguiu e segue o seu caminho, transpondo obstáculos, criando soluções e contribuindo para a resistência da universidade pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente

---

<sup>29</sup> O **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)** teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, mas foi aprovado com forte resistência de parcela importante da comunidade universitária em face da completa ausência de diálogo e democracia na sua implantação. Além disso, os valores investidos no programa foram muito aquém do necessário e das possibilidades de orçamento, uma vez que, à época, ainda vigorava a DRU – Desvinculação das Receitas da União, que retirava volumosos recursos do orçamento da saúde e da educação, com a finalidade de fazer aumentar o *superávit fiscal*.

referenciada.<sup>30</sup>

No início do curso, em março de 2006, muitas eram as dificuldades. Ainda não havia salas de aula no centro esportivo nem ginásio coberto e tampouco havia piscina; a pista de atletismo e o campos de futebol (de 11 e de 7) não tinham iluminação; não havia cantina no local; o acesso era precário para pedestres (professores; técnicos-administrativos; estudantes; comunidade em geral), pois tinha pouquíssima iluminação e não era pavimentado; não contava com um ponto de parada da linha de ônibus existente que fosse mais próximo e possibilitasse o trânsito de pessoas (à noite) com segurança.

Além da segurança e do acesso precários, as primeiras aulas teóricas aconteciam em uma sala de aula que fora improvisada para atender ao Curso de Especialização, no espaço onde antes era o vestiário feminino do centro esportivo. Algumas aulas eram ministradas em outros espaços do campus Carreiros e do campus da Saúde, este localizado no centro da cidade, junto ao Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Júnior (HU).

Depois de muitas reivindicações por parte do Curso (tanto dos professores quanto dos estudantes), logramos que fossem realizadas melhorias nas quadras externas de basquete, vôlei, handebol e futsal; ampliação e cobertura de lona na 3ª quadra (amorosamente denominada de “a

---

<sup>30</sup> A **defesa da Universidade Pública, Gratuita, Democrática, Laica e de Qualidade Socialmente Referenciada** é bandeira de luta do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – **ANDES-SN**, entidade que representa legal e legitimamente cerca de 100.000 docentes de instituições federais, estaduais, municipais e particulares de todo o Brasil, cuja diretoria regional teve a honra de compor uma vez, e a sua diretoria nacional também, uma vez. <http://www.andes.org.br/andes/portal.andes>



bolha”); melhoria do acesso ao centro esportivo; construção de um bloco de salas de aula e salas de permanência para os docentes; e na sequência, reforma de salas e portaria do bloco inicial do centro esportivo; início da construção do ginásio e piscina e ampliação do novo bloco de salas.<sup>31</sup>

Importante lembrar que, por um tempo importante, as quadras do centro esportivo foram utilizadas para a instalação de uma estrutura provisória para a realização das formaturas dos cursos da FURG. Se, por um lado, isso trouxe prejuízos para as atividades ali desenvolvidas, por outro, representou uma ruptura com a tradição de realizar todas as formaturas na Sociedade Amigos do Cassino - SAC, um clube social localizado na praia do Cassino. Por muitos anos, vários formandos da FURG tiveram negada a sua participação nas festas e na solenidade de colação de grau em face da eventual impossibilidade de poderem arcar com os altos custos da locação do espaço e das demais despesas comuns a este tipo de evento.

Em busca de melhorar as condições de atendimento aos estudantes, por um pequeno tempo, tivemos uma pequena cantina instalada na antiga portaria do centro esportivo. Diante do desinteresse do permissionário em continuar com a atividade comercial, aquele espaço passou a ser utilizado pela turma de formandos de cada ano, igualmente como cantina, a fim de arrecadar recursos para as respectivas festas de formatura.

Aconteceram muitas mudanças nas dependências

---

<sup>31</sup> Atualmente, o **Centro Esportivo** encontra-se na seguinte situação: ginásio interditado (quadra e piscina); o ginásio ainda não foi inaugurado embora sua construção tenha iniciado em 2009; quadras externas interditadas; acesso principal sem pavimentação; iluminação externa precária; falta de lanchonete; entre outras debilidades.

do centro esportivo a partir da criação do curso de Educação Física. Houve a construção de uma nova sala de ginástica, usada, inicialmente, como sala de aula teórica; um laboratório de informática foi também improvisado em dependência já existente; e no remanejo dos espaços, foram criadas duas salas de permanência para professores.

No que tange à estrutura física e material para o funcionamento do curso, tem sido constante e ininterrupta a busca por melhorias e ampliações que pudessem possibilitar um melhor funcionamento do curso e um melhor atendimento das necessidades de todos os envolvidos nesse processo, estudantes, técnicos e professores.

Como já foi dito, penso que é necessário preencher as lacunas existentes nessa breve história. Ainda é necessário organizar as memórias do período que vai de 1969 (criação da FURG) até agosto de 1991, bem como fazer um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais; do Projeto Político Pedagógico do curso; das ementas e programas das disciplinas e, mais do que isso, será necessário verificar o *previsto* e o *executado* à luz das mudanças filosóficas e/ou programáticas produzidas no decorrer do tempo.

Mas não é só. A história que eu trago até aqui é a minha versão dessa história, já que, também, sou parte dela. Porém, outros personagens desse período podem contribuir para a melhor elucidação e/ou ratificação dos fatos que aponte. Penso ser absolutamente importante esse diálogo como forma de enriquecer o registro a partir de outras eventuais contribuições. Além disso, nesses anos de atividade do curso, novos docentes se uniram ao grupo inicial, alguns permanecem até hoje como professores efetivos do quadro, e outros colaboraram durante dois anos na condição de professores substitutos.

Todos fazem parte dessa história. Todos contribuíram para o avanço do curso. Todos podem e serão chamados a dizer, cada um, a sua palavra.

Da mesma forma, dezenas de alunos já passaram pelo curso de licenciatura em Educação Física da FURG. Onde eles estão hoje? Trabalham na área? Onde estão atuando? Como percebem a presença da Educação Física em suas vidas? E os estudantes que evadiram, por que o fizeram?

Muitas são as questões em aberto. Conseguiremos respostas para todas? O esforço será para buscar o máximo possível de respostas, de maneira que os que, agora, fazem o curso e os próximos, depois desses, que se dedicarem a essa tarefa, possam conhecer um pouco do ponto de partida, um pouco do percurso e se animem a continuar fazendo e contando a História deste curso.

## Referências

Alves, Francisco das Neves (Org). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da Comunidade**. Rio Grande, RS. Editora da FURG, 2004.

Chauí Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1995.

Gentili, Pablo, & Sader, Emir. **Pós-neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Ponce, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Santin, Silvino. **Educação Física: Temas Pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: da Alegria do Lúdico à**

**Opressão do Rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

Castellani Filho, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** São Paulo: Papyrus, 1988.

Castellani Filho, Lino. **Política Educacional e Educação Física.** Campinas: Autores Associados, 2002.

Junior, Elson Moura Dias & Lima, Thiago Firmino. **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

Medina, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e...mente.** São Paulo: Papyrus, 1983.

Movimento/UFRGS. **Revista da Escola de Educação Física.** Vol. 16. Porto Alegre, 2010.

Oliveira, Artur Santos Dias de. **Resíduos culturais.** Rio Grande, RS: 1999.

Oliveira, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

Terra, Dinah Vasconcelos & Souza Junior, Marcílio. **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

Torres, Luiz Henrique. **Cronologia básica da história da Cidade do Rio Grande (1737-1947).** Biblos, Rio Grande, 22 (2): 9-18, 2008.

## **NÓS, EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG**

Leonardo Costa da Cunha\*  
Juliana Cotting Teixeira\*\*  
Bruno Pedrini de Almeida\*\*\*

### **Passando a lição: sobre o convite à escrita de um texto a seis mãos**

Este texto nasce de um convite realizado pelas organizadoras deste livro a cada um de nós, egressos do curso de Educação Física da FURG, para uma escrita aberta e flexível sobre nossas passagens, trajetórias, caminhos, experiências, afetos, humores, enfim, sobre as relações que pudemos estabelecer, em nossa formação e vida, junto a este curso. Embora tenhamos sido escolhidos por certa sintonia ética, política, intelectual, afetiva, entre outros aspectos, junto àquelas que puderam construir e projetar este livro, há, também, na indicação de nossos nomes, um critério de inclusão à participação que acarretou, ao nosso ver, na riqueza e na multiplicidade de narrativas que compõem as escritas que seguem.

---

\* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande.

\*\* Doutora e Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

\*\*\* Residente pós-graduando pela Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar, com Ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS – HU/FURG).

Leonardo, para chegados, o Léo, é egresso da primeira turma do curso (2006-2009), sendo parte de uma formação quase experimental, de poucos recursos materiais e prediais, de uma necessária mobilização política estudantil para a melhoria das condições de ensino, de uma relação muito potente de aprendizagens recíprocas entre professores e alunos. A Juliana, ou ainda, a Ju, é egressa da turma localizada no meio dessa história de 15 anos de curso, especificamente (2010-2013), e pôde constituir sua formação num curso em crescente consolidação institucional, com prédio próprio, sala de materiais e de modalidades esportivas, projetos de pesquisa e extensão, professores em pleno processo de qualificação, na sua maioria, concluindo o doutorado. Já o Bruno, embora sem apelido ou diminutivo do seu nome pra indicarmos aqui, é, certamente, um dos mais carismáticos e qualificados estudantes egressos da turma recém formada do curso (2016-2019). Um momento em que a Educação Física se consolida ainda mais institucionalmente, com seu corpo docente totalmente formado de doutores, com participação e abertura de vagas em programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, dotado de uma ampliação predial, multiplicando o número de salas de aula, de professores, de reuniões, de atividades esportivas e de convivência estudantil. Embora não sem percalços e dificuldades políticas oriundas da atmosfera governamental recente.

Assim, mesmo que o adjetivo “egressos” nos aproxime de uma possível homogeneização das nossas trajetórias e modos de pensar e escrever, cada um de nós pôde viver e formar-se em espaços-tempos diferentes dessa história, constituindo, aqui, escritas de um coletivo de diferenças. Portanto, destacamos que as escritas que seguem, organizadas em três blocos relativos à contribuição individual de cada um de nós a este texto,

possivelmente, causarão uma sensação de mudança de tom, de desconexão e descontinuidade. E se isso lhe causar, está tudo bem! A liberdade de composição textual a nós concedida pelas organizadoras deste livro foi, por nós, radicalizada, mantendo a integridade dos nossos estilos de expressão e subjetividades. Assim, cada um de nós assina, ao mesmo tempo, este texto coletivo (capítulo do livro) e os microtextos individualmente produzidos e dispostos na seguinte ordem: egresso 1: Leonardo; egressa 2: Juliana e egresso 3: Bruno<sup>1</sup>. Esperamos que nossas contribuições possam ser usadas e tomadas para novos usos, seja na escrita de si, autobiográfica, na escrita historiográfica de cursos e instituições, seja, ainda, como ferramenta para pensarmos a formação docente em variados âmbitos.

### **EGRESSO 1: Leonardo Costa da Cunha Histórias de vida e formação acadêmica: tornando-me professor**

*Não sou o melhor professor do mundo, mas eu tento ser.*

E lá se foram 15 anos, intensos, fascinantes e desbravadores anos. Não percebi o tempo passar, não me dei conta que já estávamos debutando até ser convidado a fazer parte deste compilado de produções que vem constituindo a formação acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mas, aqui estamos, fazendo, com muita honra, orgulho e um prazer enorme, parte desse registro histórico.

---

<sup>1</sup> A única compilação realizada dos três textos individualmente escritos foi a união de todas as referências bibliográficas ao final deste capítulo.

Ao ser lembrado e receber o convite para participar, como ex-aluno da primeira turma de Educação Física da FURG, veio-me a sensação de que tudo, pelo menos até aqui, deu certo. Poder fazer parte de um recorte histórico tão importante, de representar, de certa forma, os colegas que caminharam por esse percurso ao meu lado e que, também, traçaram seus caminhos e suas trajetórias é, ao mesmo tempo, de uma responsabilidade e de uma honraria sem tamanho.

A proposta que aqui se segue visa a uma reflexão em torno de minha trajetória acadêmica, desde o ponto de partida, desbravando outros caminhos, até a formação docente e a constituição do ser professor, através de narrativas de vida, ao mesmo tempo em que traço um breve debate sobre o que é Educação Física e o quanto o mundo acadêmico transformou esse entendimento.

Apesar de se constituir como uma escrita autobiográfica, espero, aqui, de certa forma, e, na medida do possível, representar todos os meus colegas. Cada um deles teve suas vivências, suas sensações, seus aprendizados, sua formação e suas escolhas, mas todos tivemos o prazer e a alegria de, em algum momento, nos conhecermos, trocarmos experiências – acadêmicas e de vida – e nos tornarmos, juntos, professores de Educação Física.

### **Caminhos acadêmicos: por onde andei...**

“O professor é a pessoa.  
E uma parte importante da pessoa é o professor”  
(NÓVOA, 1992, p. 15).

Minha relação com o mundo acadêmico, apesar de ser referenciada profissionalmente com a Educação Física, começou muito antes. Histórias de vida que



precisam, mesmo que brevemente, serem aqui registradas. Conhecer essa caminhada é parte fundamental para entender o que nos tornamos hoje e compreender o sentido de nossas escolhas. Como discorre Santos (2007, p. 212), “sem a referência do que fomos, como podemos saber em que nos transformamos ou compreender o que está acontecendo?”.

Nunca pensei em ser professor nem cursar Educação Física, pelo menos até meados da primeira década dos anos 2000. Até esse momento, eu tinha desbravado outros caminhos e me aventurado por outras trilhas, ou seja, minha relação com as práticas corporais e com a universidade se deu antes disso.

Criei-me no meio do futebol amador, na vizinha cidade de São José do Norte<sup>2</sup>, mais precisamente na localidade da Povoação da Barra, e me tornar jogador era consequência, era um processo quase que natural de todo jovem, em uma comunidade que vivia intensamente seu clube. Sendo assim, em 1998, comecei a jogar futebol amador em nível competitivo. Começava, aí, minha relação mais forte com o esporte.

Meu universo acadêmico se inicia no ano 2000, quando fui aprovado no vestibular para o curso de Meteorologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo essa minha primeira experiência acadêmica. No mesmo ano, descobri que seria pai, era o princípio da minha caminhada enquanto homem, que teria responsabilidades para além de si. Com todos os percalços inerentes à um universitário que não tinha certeza do que queria profissionalmente, ao mesmo

---

<sup>2</sup> Apesar de ser natural de Rio Grande, minha relação familiar e social está fortemente ligada a São José do Norte, já que minha mãe é natural da Povoação da Barra e meu pai da Quinta Secção da Barra, comunidades vizinhas no extremo sul do município.

tempo que precisava trabalhar, em 2003, presto outro vestibular, dessa vez para o curso de Geografia da FURG – curso noturno e em Rio Grande, o que facilitaria algumas coisas.

Aprovado mais uma vez no vestibular e depois de ter deixado o futebol, pelas obrigações intrínsecas de um acadêmico e pai, minha formação caminhava muito bem, até que as dúvidas em querer ser professor – de Geografia – somada à falta que fazia viver o futebol, de estar envolvido com uma atividade esportiva, fragilizam essa relação.

Para motivar ainda mais esse processo, iniciaria, em 2006, o curso de Educação Física na FURG. Mais uma vez, a possibilidade de trocar de curso batia em minha porta, ou melhor, “martelava” minha cabeça. Apesar de bem inserido no curso de Geografia, a falta de estar envolvido com o esporte, especificadamente o futebol, e a incerteza de me formar em uma licenciatura fizeram, novamente, eu me aventurar por outras trilhas.

Pois bem, em 2006, lá estou eu fazendo parte da primeira turma de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande, cheio de incertezas e inseguranças. Depois de ter jogado tudo pro alto, recomeçar, mais uma vez, era um desafio. Teria eu largado o certo pelo duvidoso? Mas fui motivado muito mais pelo coração do que pela razão. E, às vezes, vale a pena deixa-lo bater mais forte e “falar” mais alto.

Apesar de o curso ser de licenciatura, não ingressei com o objetivo de me tornar professor, queria ser preparador de goleiros, além disso, planejei de retomar a Geografia logo após terminar a Educação Física. Não sabia se teria “futuro” na área, já que, até então, meu planejamento de formação e de vida estava bem definido e limitado dentro da Educação Física. E esse não era ser professor. Pois bem, não aconteceu nem uma coisa nem outra.

As possibilidades e os caminhos guiados pelo curso fizeram com que eu conhecesse e me encantasse pela escola e pelo estudo social do futebol. E, logo após me graduar, abriu-se na minha frente um mundo de possibilidades, com a aprovação no mestrado em Educação Física pela ESEF/UFPel e com a aprovação no concurso de professor da Prefeitura do Rio Grande.

Estava começando ali, depois de quatro anos de percursos por trilhas que trouxeram muitos conhecimentos, descobertas e possibilidades, minha caminhada profissional de professor por essa trajetória fascinante e apaixonante da Educação Física. Assim, “aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p.17).

### **O curso de Educação Física da FURG: um mundo de descobertas e quebras de paradigmas.**

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”  
(BOFF, 1998, p. 09)

Não tem como falar de Educação Física e não relacioná-la às práticas esportivas e aos exercícios físicos. Se essa hegemonia da aptidão física se faz presente até mesmo entre profissionais da área, o que dizer então do senso comum, do discurso populista e, sem demérito ou culpa de quem o reproduz, simplista.

Sim, foi com esse mesmo entendimento reduzido e tecnicista de Educação Física que entrei na graduação. Não tinha como ser diferente, foi o que aprendi ou vivenciei na escola. E assim como eu, muitos outros tiveram a mesma formação, passaram pelo processo de

escolarização com uma visão esportivizada e técnica da disciplina. Como discorre Boff (1998, p. 09), “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.

Cabe, aqui, ressaltar que isso não é uma crítica aos meus, ou nossos – caso você esteja se identificando –, ex-professores da escola, por exemplo. De forma alguma, é preciso entender o processo, refletir sobre o tipo de formação que eles tiveram, o porquê a Educação Física foi, e, em alguns casos, ainda é reproduzida dessa maneira. São questões históricas, pedagógicas, estruturais, ou seja, uma série de fatores leva a Educação Física por diferentes propostas. E a intenção é tão somente refletir sobre, sem juízo de valor.

Pois bem, é importante destacar que os sentidos, os significados e as concepções de Educação Física não são estáticos, inertes, homeostáticos. Pelo contrário, são dinâmicos, conflitantes, dialéticos e se relacionam com a sociedade de maneira distinta em cada tempo histórico e lugar de onde se fala. Ou seja, a Educação Física está em um constante (re)pensar, em um permanente (re)construir, logo, é um fenômeno provisório.

Um longo processo foi necessário para que a Educação Física, como disciplina, fosse, pouco a pouco, enraizando-se e se afirmando no contexto escolar. Nesse movimento, a Educação Física vai construindo diversas explicações para legitimar sua presença na escola: como produtora de um corpo forte e dócil, como celeiro de atletas, como psicomotricidade, como promotora de saúde, como atividades recreativas e compensatórias, entre tantas outras representações. A formação de professores de Educação Física traz as marcas dessas representações face ao peso de ideários formativos advindos da instituição militar e da instituição esportiva nos currículos da licenciatura.

As figuras de professor-instrutor (aquele que atua no desenvolvimento da aptidão física e da formação do caráter dos alunos) e professor-treinador (descobridor de atletas, treinador de equipes escolares) se confundem com as especificidades de uma prática docente que participa da construção do projeto escolar. Esses diversos modos de pensar e fazer a Educação Física não foram, entretanto, superados e descartados, mas deixando vestígios, marcas, discursos que se acumulam, misturam-se, ressignificam-se na prática cotidiana de professores e alunos, no chão da escola.<sup>3</sup>

Sendo assim, julgo não ser possível, pelo menos em princípio, definir Educação Física, tornando-a de fácil entendimento como um verbete de dicionário. Uma definição pura e simples para uma área tão complexa e abrangente parece ser muito limitante para dar conta desse universo de possibilidades.

Em seu texto: “Mas afinal, o que é Educação Física?”, Gaya (1994) deixa claro essa complexidade. “Se revisarmos a bibliografia encontraremos inúmeras tentativas de responder a questão” (GAYA, 1994, p. 01). Como discorre o autor, a pergunta é simples e, por muitos, já foi formulada, contudo, sua resposta, como discorre Taffarel e Escobar (1994), exige pensamentos complexos. Não à toa estamos fazendo essa reflexão.

Gaya (1994) traz uma série de autores, com distinções temporais, geográficas e epistemológicas para se fazer entender a Educação Física, já que uma definição direta e pontual não se faz possível. Mesmo com toda a

---

<sup>3</sup> Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – UFMG. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>, acesso: 14/07/2020.

complexidade e amplitude de nichos que a Educação Física abrange, trazida por essa gama de autores que referenciaram Gaya (1994), Taffarel e Escobar (1994), acrescentam em seu texto: “Mas afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual”, uma série de críticas ao entendimento de Educação Física trazido por Gaya.

Apesar do texto de Gaya (1994), em um primeiro momento, parecer dar conta do debate, Taffarel e Escobar (1994), entre outras coisas, ampliam ainda mais as analogias que a Educação Física deve abranger, dizendo: “Gaya e suas referências não levam em conta a relação do desenvolvimento geral da sociedade e da sua base material como determinante da ‘qualidade’ da produção da cultura corporal [...]” (p. 03), trazendo à tona, por exemplo, um debate de cunho mais social, do modo de produção capitalista e sua influência no esporte de alto rendimento – e tudo que o permeia e o constitui – e a sobreposição desse em relação às atividades lúdicas.

É evidente que a Educação Física traz muitos outros debates, e a nossa formação acadêmica nos mostra esse mundo de possibilidades, mas essa breve reflexão serve para nos dar uma ideia da complexidade do tema, já que os/as autores/as dialogam e, de forma dialética, divergem e se complementam em um “simples” questionamento de o que é Educação Física.

Sendo assim, entendo que, se até os intelectuais da área divergem sobre o entendimento de Educação Física, apesar de todo embasamento teórico e referencial científico, o que dizer de um acadêmico iniciando o curso com uma bagagem populista, carregada de senso comum?

De imediato, discorro que, logo no 1º ano da graduação, toda essa lógica enraizada de Educação Física que trazemos cai por terra. Fizemos de tudo, menos

pensar como atleta ou treinador, menos estudar e aprender técnicas e táticas de jogo, menos praticar esportes e usar bolas, campos e quadras. Ao invés disso, estudamos antropologia, filosofia, sociologia, corporeidade. As expectativas se dissolveram, o aprender para ensinar focado na aptidão física não se concretiza, e somos tomados por disciplinas que descontrolam tudo aquilo que tínhamos por Educação Física.

E ao contrário do que se deve estar pensando, não, isso não é ruim. O curso vai, aos poucos, desvendando trilhas, propondo caminhos, guiando-nos para algum lugar, ou melhor, para vários lugares. Sim, vários, pois a Educação Física é um mundo de possibilidades que a cada semestre desvendado desconstrói o paradigma populista e simplista de que a Educação Física é sinônimo de esporte e de exercícios físicos.

Com a caminhada, percebi que a Educação Física está em tudo; a Educação Física é o próprio homem, ou seja, é a Cultura do Movimento Humano. Mas não é todo e qualquer movimento, é um movimento humano permeado de significados, de historicidade, de relações sociais. E o curso te faz perceber isso logo, desconstrói todo um paradigma construído por anos, seja no processo de escolarização, seja no entendimento populista dos esportes de massa.

O currículo, que foi pensado a partir de uma concepção ampliada de docência, te faz perceber quanta coisa deixa-se de aprender e experimentar na escola e quantas possibilidades podemos levar aos nossos alunos, dentro e fora do ambiente escolar. É uma formação que eleva o pensamento teórico dos estudantes.

Nessa recente, porém importante história que está sendo construída no curso de Educação Física da FURG, e, conseqüentemente, na formação e constituição de vários profissionais em nossa cidade, vislumbro um futuro

promissor para a Educação Física da nossa região, especialmente, em Rio Grande.

Recém estamos começando a trilhar o caminho, estamos em uma trajetória que passará por alguns ajustes e terá ainda muitas trilhas a serem desbravadas, montes a serem escalados, pontes a serem construídas, mas o (re)pensar e o (re)construir a Educação Física é um processo inerente à nossa caminhada profissional e acadêmica.

Com esses 15 anos de história, breves, mas promissores anos, percebo que a Educação Física tem outro status em nosso município. Profissionais foram graduados e passaram a ocupar postos de trabalho; outros se tornaram empreendedores e geram emprego e renda. Produções acadêmicas sobre a nossa região começaram a ser elaboradas e o (re)pensar a Educação Física, principalmente a escolar, passou a ser uma prática recorrente.

Por fim, depois de todas essas andanças, e retomando a reflexão anterior, resta deixar claro que, durante a trajetória do curso, esse não nos dá a resposta pronta do que é a Educação Física, até mesmo porque essa resposta não está dada, não se constitui em uma definição prévia como se faz com um vocábulo qualquer. Ela é um processo histórico, dinâmico, dialético e provisório. Assim, a universidade nos faz entender quão complexa é nossa área, o quanto ela está presente em nossa sociedade e quantas possibilidades de inserção profissional podemos ter nos mais distintos e variados segmentos.



## **Toda caminhada precisa de uma guia.**

“O ensino é uma atividade teórica-prática transformadora da realidade”.  
(FRANCO, 2013, p. 158)

Encerro minha participação, como não poderia ser diferente, fazendo uma singela homenagem aos guias desta caminhada. Não os citarei, pois foram muitos, mas eles e elas sabem quem são. Cada um deles fez sua parte, uns mais, outros menos, de acordo com meus interesses e escolhas profissionais que fiz ao longo de minha caminhada. Durante essa jornada, escolhi ser guiado mais por uns do que por outros, mas, em algum momento, todos fizeram parte do trajeto.

Em uma sociedade onde nós, professores e professoras, somos tão desvalorizados, é obrigação deixar registrado, aqui, meu reconhecimento aos que trilharam esse caminho comigo e me guiaram entre as várias bifurcações que esse trajeto possuía. Não que eu concordasse com todos eles, não que eu corroborasse com todas suas escolhas ou com suas metodologias de viagem, mas isso, também, é parte do aprendizado.

Compreendo, a partir de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), que o entendimento moderno de se fazer educação, didática é de um docente que se reconhece como um sujeito pedagógico e político, que compreende a educação como um processo coletivo e que percebe o discente como parceiro.

Assim, os guias dessa jornada, que são ao mesmo tempo parceiros e aprendizes na caminhada, fazem com que essa relação docente/discente seja um constante ensinar, aprender e apreender, constituindo o processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Nesse contexto, segundo as autoras, é preciso saborear o

conhecimento, e esse sabor é percebido pelo estudante quando o professor também saboreia a sua prática.

Portanto, o ensinar, o fazer pedagógico, não é só o conteúdo, não é informar, é uma compreensão muito mais ampla de se fazer educação e julgo, a partir da relação que tive com a universidade e com os professores, que o curso de Educação Física deu conta desse processo.

Sendo assim, por tudo o que a Educação Física significa hoje em minha vida, por toda a transformação de concepção de Educação Física que o curso me possibilitou e por tudo o que me tornei com o ensino que a Universidade Federal do Rio Grande me proporcionou, fica, aqui, registrado, publicamente e ad eternum, o meu muito obrigado a todos e todas que fizeram parte dessa caminhada.

## **EGRESSA 2: Juliana Cotting Teixeira**

### **Cenas afetivas da formação**

Por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. (ESPINOSA, 2008, p. 16).

Afetada pela tarefa de escrever minhas experiências junto ao curso de Educação Física da FURG, especialmente, aquelas relativas ao período 2010 a 2013, anos de ingresso e finalização desse processo, não pude deixar de me debater com uma série de pensamentos e sensações de ambiguidade que povoaram os meus dias. Como poderia lidar, de maneira qualificada e criativa, com a problemática da representação para a qual fui convidada? De que forma eu conseguiria estabelecer uma escrita que pudesse dar conta de expressar experiências

que, embora contadas por mim, tenham sido produzidas junto a outros intercessores que puderam cruzar meu caminho? Como construir uma escrita que pudesse ser, ao mesmo tempo, fiel a singularidade das minhas afecções e instigante para diferentes leitores deste livro? Como escrever uma vida, que não uma vida idolatrada, perfumada, individualizante, mas uma vida coletiva, fabricada, inventada, como a vida mesma é?

Em sintonia com Deleuze (2000), para quem “escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relações de corrente, contracorrente e de redemoinho com outros fluxos” (2000, p. 17), persigo, aqui, um fluxo de escrita que me leva a cenários, imagens, sensações e emoções vividas ao longo dos últimos 10 anos, compondo uma multiplicidade de possibilidades de expressar a escrita de uma vida junto ao curso. Percebo, também, que esta é uma oportunidade ímpar ao exercício de um tipo de relação amorosa com a escrita, foucaultianamente falando, na medida em que ela pode servir de instrumento de transformação daquilo que sou em detrimento de qualquer pretensão de dizer a verdade de uma vida, sua essência, ou totalidade autobiografada. “Se, ao começar a escrever, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e para a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2010, p. 294)

Porém, a escrita é, também, decalque e desaceleração dos fluxos. Ao escolhermos dizer certas coisas, deixamos inúmeras outras de lado. A escrita, ao ir pro papel (e pro livro), fixa intenções, proposições. Exercício ascético, de transformação de si, mas também político, de tomada de posição. Diante disso, opto por realizar certa escolha de estilo e de expressão para este

texto. Nas páginas que seguem, apresento o que chamo de “Cenas afetivas da formação”, miscigenações de memórias fotográficas, narrativas ficcionais, cenários de um currículo vagamundo<sup>4</sup>percorrido por mim.

Neste outro tempo e espaço curriculares, na sua submundanidade, clandestinidade e pertencimento aos meus territórios existenciais, verdade e ficção não constituem polos antagônicos, bem como não há oposição entre o currículo formal, presente nos documentos legais que regimentam e conduzem o curso de Educação física no qual me graduei e no currículo afetivo, como estou chamando. Trata-se, talvez, de uma aposta numa heterotopia<sup>5</sup> do curso, experimentada por mim, pelos meus desejos políticos, intelectuais, eróticos, que nasce, neste plano de encontro, entre formação, acontecimentos, afetos e escrita. Um outro espaço curricular, não como mera substituição daquele sacralizado, institucionalmente reconhecido, mas como experimentação justaposta, doses de audácia, de desejo, de alegria e de curiosidade.

### **Cena 1 – O que é projeto?**

Passados alguns meses do ingresso no curso, com direito à acolhida na “bolha” e churipão sob a janela do “Cczinho”, um certo sentimento de choque pairava sobre

---

<sup>4</sup> Os vagamundos, clandestinos intelectuais e sociais, criam pra si um currículo próprio, pensando o intratável do currículo formal, o impensável, o não pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro. (CORAZZA, TADEU, 2003)

<sup>5</sup> “Espaços efetivamente reais encontrados na cultura, que estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, lugares fora de todos os lugares, embora efetivamente localizáveis” (FOUCAULT, 2009, p. 415)

a turma do primeiro ano. Era 2010, a Universidade estava em plena ascensão como instituição democrática, gratuita e de qualidade. As políticas de expansão e de acesso estavam fervilhando através da disponibilização de bolsas para atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Havia, com certa abundância, também, bolsas que auxiliavam a permanência de estudantes de baixa renda, que se convertiam na participação em frentes de trabalho e de monitoria, por exemplo.

Eu, aos meus 20 anos, atendente de farmácia, moradora da periferia, filha de metalúrgico aposentado e dona de casa, observava aquele mundo de “receber para estudar” como um cão observa a porta aberta de um açougue. Eu via oportunidades que jamais nem sequer sabia que existiam. Um mundo de possibilidades de criação, de amizade, de profissionalização e de geração de renda se abria a mim e a nós, estudantes. No entanto, o que parecia abundante e de acesso a todos logo se converteu na imagem de um grande cadeado chamado “Projeto”. Nas disciplinas, nossos professores falavam sobre a construção de projetos avaliativos, projetos de ensino, participação em projetos de extensão, ao mesmo tempo em que falavam em planos de ensino, projetos políticos e projetos de formação humana. Certa vez, ao perguntar a um professor sobre uma bolsa disponível para atuar em trabalho ou monitoria no curso, me solicitou que eu criasse, ou me envolvesse na criação de um projeto.

Por um bom tempo, cursei aquele semestre procurando entender os sentidos que o termo Projeto era empregado, e o que estava tentando me dizer. Eu não entendia, sequer, porque aqueles textos todos tinham colunas assimétricas recuadas e fontes de tamanhos diferentes. Eu não compreendia metade daquele vocabulário de palavras bonitas embora incompreensíveis. Nesse cenário de “Alice no país das

maravilhas”, as palavras, as tarefas e os modelos acadêmicos assemelhavam-se à lebre, sempre atrasada, a qual a protagonista Alice nunca alcançara.

Ao final do primeiro semestre, me encontro em uma fila de entrevista com dois professores do curso para seleção de bolsista. Era preciso, nessa ocasião, a entrega de um currículo simples com a trajetória acadêmica e um breve projeto de trabalho. Lembro, naquele dia, de escutar a conversa de um aluno do terceiro ano à minha frente na fila, o qual dizia: “estou me propondo a uma abordagem não psicologizante”. Ouvir aquilo, naquele momento, munida da cópia de uma página do meu currículo à entrevista, pôde despertar em mim uma forte sensação de estar vivendo em outro mundo. Um mundo quase inacessível, impossível, talvez, buraco de Alice. Ao entrar na sala e me sentar de frente aos professores, um deles leu meu currículo em voz alta: “Experiências com skate de rua, basquete de rua, musculação, e muito interesse em aprender e desenvolver Projetos”. Ali, justamente ali, nessa espécie de confessionário de méritos e fracassos acadêmicos, fui aprovada à bolsa mediante a ousadia de chamar aquilo que me divertia e constituía minha paixão esportiva, desde os 13 anos, como parte da minha já iniciada trajetória acadêmica. Naquela ocasião, lembro que algo novo pôde nascer em mim. Teria eu tido mais sorte que juízo? Desde então, os projetos nunca cessaram. Bolsista de extensão, de iniciação científica. Bolsista de mestrado e, depois, de doutorado. 10 anos ocupando e povoando os tais projetos. O que são os projetos? Pergunta mal feita essa. A questão é: O que pode um projeto?

## **Cena 2 – A síndrome do jaleco branco**

Biologia Humana, Anatomia, Fisiologia do Exercício I e II, Cinesiologia, Estudos da saúde, Hospital Universitário, laboratórios com cadáveres. Eis uma série que se inicia por volta do segundo ano do curso e se concentra no terceiro, composta por diferentes disciplinas de reputação assombrosa. Pesadelos, mitos, lendas urbanas ocupavam seus bastidores embora não presentes nos planos de ensino. Nos corredores do curso, o professor Luís, fisioterapeuta de formação, que assumia tais cadeiras na Educação física, um rapaz de meia idade, baixo e bem magro, tinha o poder de criar ambientes de tensão e medo só de passar por nós. “Oi professor!...preciso estudar pra prova, tô ferrado”, diziam os estudantes. Havia, entre nós, um sentimento coletivo de que, através dele, seríamos facilmente reprovados. O que era uma grande curiosidade, já que, afinal, alguns de nós já tínhamos ficado pelo caminho em disciplinas de reputação bem mais modestas e otimistas.

Os demais professores do curso observavam, com certo ar de ironia, aquelas aglomerações nas salas de permanência, que chegavam a durar oito horas corridas, de alunos estudando as disciplinas do Luís. Parávamos nossa dedicação para tudo e para todos. Entrávamos num ritual quase ascético. Chego a lembrar do gosto amargo da boca que surtia da repetição, de uns aos outros, dos mesmos esquemas, da mesma descrição do Ciclo de Krebs, das mesmas estruturas anatômicas, dos mesmos princípios cinesiológicos. Era quase um retiro de memorização. No dia da prova, alguns se sentiram afetados por um potente mal estar que provocava idas imprescindíveis ao médico, sobretudo, a um que fornecesse atestados. Outros que não sucumbiam tinham fortes abalos psicossomáticos. Muita sudorese, crises

alérgicas e respiratórias. Ao final, quase todos eram aprovados, alguns, inclusive, com notas muito superiores àquelas tiradas em outras disciplinas do curso.

Até hoje, não se sabe o que pairava sobre aqueles semestres e disciplinas. Estávamos todos presos a um roteiro de um filme pronto de suspense, em que só atuávamos? Ou, ainda, um filme de ficção científica? Não sabemos, não podemos saber. Nesse meio, certo dia, um querido professor que passara pelo curso, chamado Damico, pôde sussurar algo como um enigma para uma dessas aglomerações de estudantes. Eu sei o que vocês têm, disse ele. É a “síndrome do jaleco branco”.

### **Cena 3 – *Fazer da política uma ética***

Terceiro ano do curso, momento em que tínhamos a primeira inserção em Estágio Supervisionado, em que as optativas passavam a concentrar um lugar considerável nos nossos currículos e nossas preferências temáticas, no universo da Educação física, começavam a ganhar corpo. Já tínhamos completado a primeira metade do curso, e aqueles colegas, ainda em dúvida sobre a profissão, já trilhavam novos caminhos pra si, deixando nossa turma em direção a novas aventuras. Aquele emblemático ano também fora o mais tumultuado de todos pra mim. Logo no seu início, no mês de março, meu pai é acometido por um acidente vascular cerebral fortíssimo e perde, praticamente, todos os movimentos do corpo e a fala. Aquela, que não era a primeira das suas hospitalizações por problemas relacionados às suas artérias e coração, fora a internação fundamental para uma virada completa em nossas vidas.

O álcool e o cigarro, naquele ano, deram lugar a uma vida doméstica junto a minha mãe e a redescoberta de uma configuração familiar, eu diria, um tanto burguesa



e heteronormativa, que jamais eu tivera. A mudança radical de modo de vida, dos botecos e futebóis à sala de TV da nossa casa tornou-me um tanto mais sensível aos debates em torno da saúde e do lazer. Ali, os textos e conteúdos abordados em Corporeidade III, pela nossa querida professora Méri, e em Estudos do Lazer, pela nossa homenageada professora Bete, fizeram sentido de maneira especial. Meu pai estava vivo, porém deprimido. Trocara uma vida intensa, contudo arriscada à sua saúde biológica, por uma vida segura, medicada e normalizada, apesar de tediosa. Em meio ao silêncio arrebatador da sua presença, que vez ou outra dava lugar a choros instantâneos, eu redescobria quem era meu pai, ou quem tinha se tornado, dessa vez, sem o álcool, mediador das nossas relações desde que me conhecera por gente.

Nesse mesmo ano, no cabalístico mês político de maio, nossa Universidade, por meio de decisões do sindicato local e nacional dos professores, APROFURG e ANDES, entram numa greve nacional que durou quatro meses. As pautas da greve continham reivindicações em torno da reestruturação da carreira, como incorporação das gratificações e percentuais de acréscimo relativos à titulação e ao regime de trabalho, assim como a valorização e melhoria das condições de trabalho docente. Naquela época, lembro de compartilhar uma espécie de sintonia política coletiva com meus colegas estudantes, professores e conselhos deliberativos da Universidade, dos quais fazia parte como discente. A defesa da Universidade pública e de qualidade funcionava como um a priori desses coletivos, e eu, cada vez mais, me sentia conectada a este mundo e a um desejo crescente de construir uma carreira universitária.

Hoje, percebo que estávamos dentro de uma bolha política, que o inimigo estava à espreita, bem mais sutil e estratégico que as medidas de sucateamento daquele

segundo mandato do Partido dos Trabalhadores, através da presidenta Dilma Rouseff.

No ano seguinte, manifestações de rua explodiram pelo Brasil, e um caldeirão de movimentos conservadores e antidemocráticos passaram a dar as caras. Hoje, no ano de 2020, a Universidade pública, gratuita e de qualidade está ameaçada, não somente pelas ações de governo do atual presidente fascista, mas, inclusive, por medidas micropolíticas de gestão e de ensino, vindas do próprio interior da instituição.

Neste ano tumultuado, aprendi, acima de tudo, que cada gesto e palavra, cada escolha e abstenção, cada verdade produzida ou combatida, pode mudar uma vida, conduzir as coisas de outro modo e mudar o plano do avesso. Não há ensino, pesquisa e extensão, gestão e formação política, estudo e formação profissional que prescindam de um entendimento acerca de como funciona o poder e de como ele orienta nossas escolhas. Fazer da política uma ética! Ler tantas e tantas vezes Foucault, nas disciplinas do primeiro ano e nos encontros do grupo de pesquisa, embora como muita dificuldade, no início, nunca foi em vão.

#### **Cena 4 – *Pequenas transgressões***

Último ano do curso. Era 2013. Eu, como bolsista de iniciação científica, estava diante de um ano de muitas incertezas sobre o trabalho e geração de renda pós-titulação. Era um tempo de organizar a nossa formatura, de concluir nossos trabalhos de conclusão de curso, mas também, especialmente, pra mim, de pensar na minha futura alocação no mundo do trabalho.

Afetada por esse sentimento de quase desemprego, na medida em que todas as atividades que desenvolvia na Universidade, remuneradas ou não,

estavam prestes a encerrar, presto seleção a uma vaga de monitora de atividades desportivas no Projeto Segundo Tempo, do Governo Federal, implementado localmente pela Secretaria Municipal de Esporte, Turismo e Lazer (SMTEL). Ali, fora praticamente jogada a atuar com três modalidades esportivas com um núcleo de aproximadamente 100 crianças moradoras do bairro São João, periferia da cidade.

No papel, eu, como monitora, teria o acompanhamento de um professor de Educação Física formado e supervisão de uma coordenação pedagógica, que nos dariam suporte. Contudo, minha atuação acabou se configurando como de uma professora regente de projeto, com toda autonomia, autoria e, sobretudo, com toda problemática que atuar, no Segundo Tempo, naquela edição e sozinha constituía. Com coragem e desejo de trabalho, me muni de bons livros de atletismo, futsal e basquete, e, duas vezes por semana, desenvolvia planos de aula no período da manhã na escola CIEP.

Aos poucos, fui notando que a não supervisão, ao mesmo tempo em que me jogava no escuro numa atuação difícil, me possibilitava pequenas transgressões. Eu e uma turma de um pouco mais de 12 estudantes, de variadas idades, sendo apenas uma menina, desenvolvemos um tipo de vínculo que abria espaço para uma relação de ensino protagonizada por eles mesmos e por saberes docentes não conclamados pela teorização pedagógica de estágio. Os alunos, sem comida e sem dentes, me pediam pra levar fita *durex* grossa pra que prendessem suas meias folgadas, oriundas de doação, nas suas canelas finas, para as partidas de futsal. Em troca, eu pedia que praticassem comigo minhas experimentações de planejamento, muitas vezes, mais audaciosas que funcionais e eficientes. Estávamos todos num tipo de laboratório da vida, ou ainda, num tipo de

fenda espaço-temporal. Ali, eles eram juízes, jogadores, funcionários de limpeza e mantenedores da escola.

Em alguns dias, eram o professor, os auxiliares de materiais, cronometristas, observadores. Alguns dias, iam para não fazer nada, pra estarem ali somente. Eu utilizava-me desse espaço aberto de criação para experimentar algumas mirabolâncias pedagógicas. Saíram boas coisas dali. E quando davam errado? Nós ríamos! “A professora tá ratiando”, diziam eles, e caíamos na gargalhada. Certo dia desses, um dos meus queridos alunos do CIEP, de 2013, meus primeiros alunos de um estágio não supervisionado, bateram à porta da minha casa oferecendo cebolas. Um balde por 10 reais. Quando abri a porta e nos reconhecemos, escutei: “Oi sôra, aqui já sei que vou vender!”, disse ele. Nesse estágio, sem supervisão nem relatório, eu aprendi que, tanto na docência quanto na vida, tratamos de planos, acordos e de trocas, continuamente.

### **Breve posfácio – *Como não falar da Méri?***

Dedico a construção destas cenas afetivas da formação à memória da Professora Doutora Méri Rosane Santos da Silva, que me ensinou, desde cedo, que problematizar é aprender e que nem sempre experiência de vida é referência de mundo. Ensinou-me a gostar de filosofia e a usá-la na produção intelectual e na condução da vida. Incentivou-me a criar, a inventar, a fabricar, que asas são mais produtivas que âncoras, embora ela mesma reconhecesse sua veia orientada a uma boa dose de ordem, prudência e organização. Segundo aquele que ela mesma me apresentou, retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo (NIETZSCHE, 1994). Que eu possa, junto aos meus pares, contribuir na construção de uma Educação Física

que se volte a libertar seus discípulos. Obrigada, querida Méri.

### **EGRESSO 3: Bruno Pedrini de Almeida**

#### **Uma mudança de estações.**

Parte de uma realidade comum para um brasileiro, após alguns meses de desemprego, aos 23 anos, eu enxergava meu desligamento de uma empresa transportadora de veículos na qual exercia função na manutenção mecânica de carretas, como um momento para pensar no futuro e arriscar. Assim, investi meu tempo disponível na preparação para a realização de uma prova de seleção para ingresso na Universidade. O resultado dessa, meses depois, fez brilhar os olhos de uma mãe capixaba, atualmente, residente em Minas Gerais, que teria, a partir de 2016, um vínculo que ela jamais imaginou ter no estado do Rio Grande do Sul. Foi a partir dessa oportunidade que pude dar início a muitas incertezas, porém coberto de coragem para mudar – de vida para o sul do país –, e me inserir como parte dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), do ano de 2016.

Desde já, destaco que meu posicionamento vai em direção a um ponto de importância substancial da história que segue: não fossem as condições ofertadas pela FURG, em ações relacionadas a auxílios em alimentação e transporte, não haveria maneiras de prosseguir na graduação, em terra desconhecida, a mais de dois mil quilômetros de casa. Graças aos elaboradores de tais ações e à Universidade pública e gratuita pude cursar a graduação e me formar professor de Educação Física.

Pois bem! Apesar das muitas linhas e páginas que

aqui escrevo, na busca de um maior detalhamento de uma trajetória incerta, inusitada, porém vitoriosa, nenhuma escrita daria conta, de forma fidedigna, de expressar as experiências vivenciadas entre os muros e caminhos que a FURG me proporcionou. Antes do início das aulas na graduação, minhas intenções não eram sequer um esboço do que se tornou minha trajetória acadêmica. Inicialmente, minha busca era aproveitar a oportunidade de me graduar e de construir conhecimentos em uma Universidade pública no Sul do país. Contudo, me encontrei com muito mais: a possibilidade de transformar a vida das pessoas Brasil afora. Mas ninguém disse que seria fácil...

Havia muito investimento em jogo, tanto no campo social, afetivo e amoroso, como na esfera financeira. É certo que muitos outros jovens, como eu, buscavam uma vida melhor para si e para aqueles que são parte fundamental de suas vidas. Em meio a esse processo, eu desconhecia o significado de pesquisa e de extensão universitária. Em momento algum, pude imaginar o que iria encontrar na Universidade, pois ela estava muito à frente do meu entendimento e conhecimento de mundo, no princípio.

### **Da percepção do espaço às genuínas inspirações.**

À época, eu era um acadêmico que “recém” chegava em terra rio-grandina. Fazia algumas (e insuficientes) entregas trabalhando como motoboy, munido de um “GPS”, serviço que sustentava meu deslocamento para o Campus diariamente na ida às aulas. Como motoboy, também, pude subfinanciar minhas despesas morando em Rio Grande/RS. Esse cenário se estendeu durante os primeiros meses de graduação.

Em determinado momento, consigo entender que o

frio, os ventos e as chuvas – características daqui não tão agradáveis –, produzem efeitos que vão além da busca por proteção e enfrentamento climático do frio. Foram tempos desafiadores nos momentos em que não estava na Universidade, na medida em que sentia necessidade de desopilar os pensamentos que estavam voltados, apenas, para as tarefas acadêmicas, e a cidade não dispunha de muitas ofertas de atração cultural e de lazer. Durante o verão, momento de recesso acadêmico, eu procurava por caronas de caminhão com antigos colegas de trabalho para ir rever familiares e reforçar o sentimento de que valeria a pena continuar “peleando” por aqui.

Um dos destaques do curso de Educação Física da FURG são as relações estabelecidas entre alunos e professores. O acesso dos alunos aos seus professores é, para mim, um ponto alto nesse ambiente acadêmico. Foi a partir do acolhimento que percebi existir, entre os atores dessa realidade, um sentimento de pertencimento a uma proposta de reconhecimento e consideração de cada aluno, como algo inerente àquele espaço, em conversas informais e orientações acadêmicas, confraternizações no centro esportivo e em caronas ao final das aulas.

Cabe a mim, também, abrir justo espaço para saudar os demais colegas que estiveram comigo ao longo da caminhada que venho relatar. Pela condição de observador que adquiri durante minha vida, pude analisar os mais diferentes tratos pedagógicos proporcionados pelos meus colegas de curso, além das superações diárias que muitos de nós enfrentávamos. Também, aos professores/mediadores do conhecimento, o meu respeito e admiração pelo empenho em formar professores e por dar seguimento na história de um curso de educação superior. Somos, sim, parte de um processo em coletivo.

## **Do empenho nas ações ao retorno para a sociedade.**

Ao final do primeiro ano de graduação, soube da existência e me insiro em um programa de pesquisa e extensão universitária. Trata-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – o PIBID – em parceria com a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). Foi, então, em 2016, com lançamento de um novo edital e através de uma seleção interna, que uma escola de Educação Especial fora contemplada com as ações do PIBID.

A oportunidade para ser um agente das ações desse programa ocorre, concomitantemente, ao momento em que consigo ouvir, entender e concordar com uma proposta do curso de buscar, na educação e nas relações sociais, os conceitos fundamentais para a formação de um professor. Nesse sentido, embora de forma sutil e breve, eu também havia feito uma participação em espaços vinculados à Universidade, sendo reconhecido como professor e vivenciando um ambiente escolar no município do Rio Grande, de forma remunerada.

Estive inserido, então, na Escola Municipal de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi, a qual direciona seu ensino a alunos diagnosticados com o espectro do autismo, sendo esse o maior desafio que pude encarar logo no meu primeiro momento enquanto professor no ambiente escolar. Nesse espaço, pude proporcionar vivências que fizeram com que os alunos da escola pudessem adquirir o sentimento de serem capazes de interiorizar as oportunidades de desenvolvimento motor e cognitivo através das aulas de Educação Física. Fundamentado em Piaget (1994), me alinho ao quanto a disposição interna do indivíduo ser apenas um esboço de suas possibilidades, as quais poderão transformar-se em capacidades de acordo com a qualidade das interações



sociais e educativas oportunizadas.

Durante um ano letivo inteiro, percebi, semana a semana, que professor também aprende. Eram, sobretudo, lições sempre permeadas por empatia, proporcionadas pela FURG e pelos alunos da escola. Estar no ambiente escolar da Luzzardi traz orgulho para o participante do PIBID por permitir que ele seja reconhecido e admirado por seus alunos, além de fazê-lo pertencente à escola.

Eu seguia minha trajetória, despretensiosamente. Certo dia, em confraternização do mesmo PIBID, recebo um convite da então professora coordenadora do programa, hoje colega e grande amiga. Em alto e bom som, espontaneamente, veio pedir minha colaboração em um programa que, há décadas, trilha caminhos bastante importantes para a comunidade. Um convite descontraído, o qual mudou meu rumo durante a graduação e para além desta. Para contextualizar: a professora estava se referindo ao Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI), um programa extensionista que, desde o ano de 1995, oferece vagas gratuitas para a participação de idosos no contexto das atividades físicas no município do Rio Grande, sem a necessidade de realização de processo seletivo para inserção desse público nas aulas que acontecem no Campus Carreiros.

O NUTI me acolheu, e eu fiz do programa um abrigo. Foi diante de tamanha receptividade pelos alunos e colegas envolvidos que encontrei um alicerce bastante fortalecido para ressignificar o meu papel acadêmico e profissional. Como dizem os rio-grandinos, foi a partir da inserção nesse ambiente que ganhei “cancha” para atuação em variadas possibilidades de ser professor.

Estive por dois anos e meio engajado nas ações do Programa, e metade desse tempo como voluntário. Ao passar dos meses, sentia que, ao passo que me tornava

uma referência para alunos ali presentes, também estava construindo uma identidade de professor. Era uma grande responsabilidade, e as grandes responsabilidades devem vir acompanhadas de muito empenho pela pessoa para que seja possível atender às expectativas atribuídas. Assim, decidi buscar apropriação, na literatura, para aprimorar meu entendimento sobre aquilo que julgo ser inevitável: o processo de envelhecimento humano. E para minha grata surpresa, acredito ter encontrado, nessa temática, um gosto para a leitura. A partir desse momento, naturalmente, começo a vislumbrar a possibilidade de estabelecer diálogo com a literatura, buscando melhores maneiras para me expressar, e tendo o privilégio de estar frente a um grande palco para pesquisa, extensão e atuação profissional.

Fotos e memórias são, obviamente, mais fidedignas do que a escrita que, nesse espaço, consigo expressar para o leitor, de modo que perceba a importância das ações da FURG para centenas de idosos da cidade do Rio Grande, e a harmonia em que o grupo convive, desde o ano de 1995. Ainda nesta época, Debert (1999) já percebia a extrema importância de programas universitários pensarem na saúde do idoso, por abrirem espaço para que experiências inovadoras possam ser vividas coletivamente, além de indicar a sensibilidade da sociedade brasileira aos problemas do envelhecimento.

Foi pensando em dar voz a essas pessoas e, também, em fortalecer as ações do programa, que tive como Trabalho de Conclusão de Curso uma pesquisa sobre os idosos participantes do NUTI. No Trabalho, coube um maior detalhamento das sensações percebidas pelos idosos quando não estiveram reunidos enquanto um grupo de convivência por motivo de recesso acadêmico.

Ao buscar a escrita de Celich et al. (2010), podemos compartilhar o entendimento de que as ações

para os idosos se constituem como ótimas oportunidades para estarem inseridos na sociedade diante de um grupo de convivência no qual a pessoa idosa encontra a oportunidade para colocar-se e/ou desenvolver atividades que geram um novo significado no existir e um objetivo a seguir.

Os achados do Trabalho foram, para mim, como uma amostra da potência da Educação Física na vida das pessoas e da certeza de que eu havia feito a escolha certa em minha trajetória acadêmica quando vivi o NUTI. De maneira satisfatória e harmônica, então, chega o momento de passagem do bastão, de confraternizações e de despedidas.

Foram quatro anos prazerosos, também, por ter sido possibilitado a mim o desbravamento de terras a partir do engajamento frente às oportunidades geradas no curso. Refiro-me, desde a realização de disciplinas em distritos próximos ao Campus, como o Povo Novo, a passeios comemorativos nas cidades de São José do Norte, Pelotas e São Lourenço do Sul, passando por congressos com temática sobre o envelhecimento humano, em Porto Alegre, a capital do estado. Inclusive, destaco imersão culturalmente enriquecida como no caso da viagem à Aldeia Indígena de Pinhalzinho, localizada ao norte da terra gaúcha. É possível, diante do exposto, ratificar as linhas gerais no início do texto quando busco definição sobre o quão potente foram as vivências e as possibilidades apresentadas na graduação do Curso de Educação Física da FURG.

### **Após a graduação: “ser o que está por vir”**

Havia chegado a hora de mais mudanças! E foi em meio a um importante período de grande transição – do acadêmico ao profissional – que fui oportunizado a

permanecer vinculado à FURG por meio de uma modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu*. Afortunadamente, em menos de dois meses após a emocionante formatura, ocorrida em 25 de janeiro de 2020, inicio participação na Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar, com Ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS – HU/FURG), a qual é pautada pelo ensino em serviço. Essa inserção só passou a ser possível para trabalhadores em Educação Física a partir de Resolução CNRMS Nº 2 de 13 abril de 2012 (BRASIL, 2012), a qual possibilitou um caminho de comprometimento com a qualidade de vida da população do município de Rio Grande e região.

Sigo surpreso, durante a escrita, com a mudança de paradigma que vivenciei, seja pela condição de pertencimento e de carinho pela Universidade que me acolheu, e, como efeito, a cidade do Rio Grande, seja pela proposta de educação em serviço em ambiente hospitalar, através de intervenções terapêuticas para os usuários do SUS. Indubitavelmente, estou face a face com um universo de conhecimento e atuação que é recente para a profissão, fazendo com que seu desenvolvimento passe por ajustes relacionados à condição de legitimação da Educação Física no espaço.

Hoje, tenho convicção que o contato com uma equipe multiprofissional contendo Psicólogos e Enfermeiros, além dos demais profissionais do serviço, oferece maior confiança e preparo para o trabalhador em Educação Física hospitalar. Nesse ponto, humildemente, faço novas menções positivas e respeitadas aos docentes do curso que proporcionaram, ainda na graduação, um olhar para as dimensões educativas e assistenciais na busca por proteção e promoção de saúde. Todavia, a transição curricular para um olhar integral com vistas à sociedade, para a formação

de profissionais aptos para intervenção em âmbito hospitalar, apresenta-se como um contínuo desafio para o curso, sob o olhar de um recém graduado.

### **A gente reconhece e a gente agradece!**

De certo modo, sinto-me como um verdadeiro felizardo, representando dezenas de colegas inspiradores e inspirados. Esses, como eu, trazem consigo trajetórias singulares, mas, em comum, períodos de excelência para aprimoramento da própria condição de pensar e evoluir enquanto um professor em formação. Para tanto, o grupo de docentes do curso soube tocar cada aluno à sua maneira, uns mais pronunciadamente, outros menos. Porém, arrisco afirmar que sequer um acadêmico presente no centro esportivo da FURG não se sentiu instigado a admirar a Educação Física enquanto área do conhecimento, capaz de transformar o estudante em um profissional qualificado. Cabe aos egressos do curso o agradecimento por fazer parte de uma história que leva orgulho aos seus agentes.

### **Jogando o jogo da proposta do texto: o que ficou desse exercício?**

À guisa de conclusão, destacamos a diversidade das três narrativas aqui expostas e dos espaços-tempos do currículo formal do curso de Educação física vivenciados. O egresso Léo pode constituir-se, na escrita, a partir da sua proximidade e sensibilidade da sua história de vida com a sua escolha e experiência junto ao curso. O debate sobre o conceito e a (in)definição da área também marcam um modo singular de ser tocado e afetado pelas discussões e debates deste curso em determinado momento de sua trajetória de 15 anos. A egressa Juliana, por outro lado, expressa sua

trajetória num estilo de escrita que, assumidamente, deixa de fora uma série de aspectos de sua vida e formação que poderiam ser autobiografados, e aposta, inspirada em autores da Filosofia da Diferença, na criação de Cenas afetivas da formação como estratégia de constituição de si mesma e de uma verdade ficcionada sobre o currículo formal e sobre uma vida junto a um curso. E, por fim, o Bruno, estudante capixaba, embora morando em solo mineiro desde os oito anos, veio se aventurar pelas terras frias rio-grandinas, destacando as sutilezas, as potências e os desafios que envolvem a condição de um estudante que se afasta da família para cursar uma graduação em outra região. Talvez, por essa sua coragem e audácia, e desejo evidente de apostar na formação em Educação Física como uma oportunidade que “vale a pena”, tenha sido o diferencial para que tantas outras portas se abrissem e para que o solo gaúcho continuasse a surpreendê-lo com oportunidades de trabalho e qualificação.

Ao final deste jogo, para usarmos expressões do próprio campo, e como um exercício avaliativo da construção deste texto a seis mãos, consideramos que fomos duplamente honrados, reconhecidos e vitoriosos. Primeiramente, através da escolha de nossos nomes e do convite para a escrita conjunta deste texto. E, especialmente, em segundo, fomos presenteados com a oportunidade de revisitarmos memórias, fundamentos teóricos, fotografias antigas, fomos instigados a pensar e escrever sobre nossos afetos, sensações, valores e marcas de um currículo por nós vivenciado junto ao curso de Educação Física da FURG e, assim, movimentamos nossos pensamentos e nossas práticas nestes tempos tão sombrios e calamitosos, de muito medo e insegurança.

Aos leitores deste texto, estudantes ou não, professores ou não, deixamos nosso convite: como nos tornamos aquilo que somos e quais as possibilidades

abertas, nos nossos espaços de trabalho, pesquisa e atuação para expressão criativa do detalhe, do singelo, das sutilezas e afecções das nossas formações profissionais? Acreditamos, ainda, que esta pergunta pode dar muito caldo. Jogamos a bolinha, quem agora vai pegar?

## Referências

- ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de ensino aprendizagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de Ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. p.15-44.
- BOFF, L. **A águia e a galinha**. 4. ed. RJ: Sextante, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNRMS N° 2 de 13 de abril de 2012 (Federal)**. Brasília. 2012. Disponível em: 25 de maio de 2012.
- CELICH, K. L. S.; CREUTZBERG, M. GOLDIN, J. R.; GOMES, I. Envelhecimento com qualidade de vida: a percepção de idosos participantes de grupos de terceira idade. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 226-232, 2010.
- CORAZZA, S; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice**: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento. São Paulo, 1999. 272p. Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 2000.
- ESPINOSA, B. **Ética**. Trad.Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FOUCAULT, M. **Verdade, Poder e Si mesmo**. In:

FOUCAULT, M. Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Outros espaços.** In: FOUCAULT, M. Ditos e Escritos III: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009.

CAPES, **Pibid.** Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

Acesso em 28 de jul. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino Superior. **Práxis Educacional**, v. 9, nº 15, p. 147-166, jul/dez 2013.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento:** Revista de Educação Física da UFRGS, Especial Temas Polêmicos, v.1, n.1, 1994.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1994.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 2. Ed. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. CAVALLET, V.J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R.L.L.(Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 267-278.

SANTOS, Edmilson. A representação dos campos de várzea na cidade: um espaço de memória. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 47, p.203-215, 2007. Editora UFPR

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. Mas afinal, o que é Educação Física?:um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento:** Revista de Educação Física da UFRGS, Especial Temas Polêmicos, v.1, n.1, 1994.



# REFLEXÕES SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA-FURG COMO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TRANSFORMADOR

Micheli V. Ghiggi\*

## 1. Introdução

As palavras que decidi costurar, neste capítulo, demonstram um pouco da importância do curso de Educação Física (EF) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) para a educação física brasileira e para a sociedade. Para isso, organizei minhas reflexões em três momentos: as características ideológicas de ruptura que constituem a história do curso e como se localizam na história da educação física brasileira; a proposta inovadora do currículo em espiral e, por fim, teço algumas reflexões sobre os movimentos transformadores em relação construção do curso. Alguns momentos serão atravessados por expressões da memória da experiência pessoal de transformação vivenciada pela minha passagem no curso.

De modo aglutinador, ao longo dessa escrita, serão abordados pontos da história da educação física brasileira, suas fases, disputas e desafios epistemológicos. Sobretudo, através das questões que tangem o pensamento sobre o corpo e o movimento na sociedade. Um dos desafios que não se esgota, nesse

---

\* Professora Adjunta Universidade Federal Fluminense (UFF).

texto, é pensar, como as disputas entre os diferentes discursos têm efeito, especialmente, sobre os acadêmicos em formação inicial, mas também naqueles que perpassam pelo curso de diferentes maneiras. Destaco a importância de refletirmos, para além desse texto, sobre a relevância da mediação na formação do pensamento que estruturará a visão de mundo dos sujeitos ao longo de suas vidas.

## **2. Rupturas: as transformações da Educação Física no Brasil e a relação com o contexto de criação do curso de Educação Física/FURG**

Arrisco-me a pensar um pouco sobre as rupturas fomentadas pelo curso de EF/FURG ao propor o currículo em espiral e inaugurar, no Brasil, uma proposta de formação pautada na emancipação do pensamento sobre educação física pós-crise de 1970/80. Para isso, também será preciso tecer algumas considerações sobre os contextos que antecederam à criação do curso e considerar sua relação com o momento vivenciado pela EF brasileira no período.

A EF surge, na sociedade, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, a partir de uma visão mecanicista atribuída ao corpo nos séculos XVII e XIX. Ao mesmo tempo, essa visão foi legitimada pelo conhecimento médico-científico que reconheceu as intervenções mecanizadas como benéficas ao corpo. Já no século XX, passamos a uma instrução do corpo através da estimulação, ou seja, o indivíduo passa a ser convencido de que a manutenção de um corpo saudável lhe trará satisfação e bem-estar (BRACHT, 1999).

Nas duas formas de controle do corpo, temos em comum uma finalidade para esse corpo, que é a

produtividade, aprimoramento e aumento da capacidade produtiva dos corpos. Com isso, não há uma tentativa, aqui, de dizer que uma forma de resistência seria, por exemplo, renunciar ao cuidado com seu próprio corpo, mas fazer refletir sobre as diferentes formas de cuidado, através do reconhecimento de si mesmo enquanto corpo, da valorização desse corpo e da consciência do corpo na sociedade.

Uma das principais ferramentas utilizadas pela EF, no controle do corpo, está representada no objeto da aptidão física e suas diferentes formas de conduta, presentes nas teorias pedagógicas da área. De modo geral, existem teorias que defendem a replicação de formas de aquisição da aptidão física através da prescrição e repetição de gestos mecanizados; e, de modo a romper com essas, surgem aquelas teorias que manifestam a relevância do sentido nas práticas corporais. No segundo grupo de teorias, percebemos o destaque à valorização e ao respeito às diferentes práticas culturais, que também podem resultar em melhorias nas capacidades físicas dos indivíduos.

O valor e o respeito às diferentes manifestações da cultura demonstram o reconhecimento de si como corpo relevante e atuante na sociedade; quando me refiro a corpo, dirijo-me aos diversos corpos nas diferentes formas de manifestar cultura. O posicionamento do curso de EF/FURG fica muito claro nesse lugar de fala plural característico da educação física brasileira após 1980/1985. É possível observar que os objetivos que rompem com o período anterior estão colocados na composição do perfil pretendido para o profissional em EF egresso do curso. Conforme o PPC, este

deverá ser formado a partir da busca do exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da

extensão, com base em conhecimentos de natureza cultural, técnica e científica, visando à produção de conhecimento, **considerando as diferentes manifestações e expressões do movimento corporal humano, possibilitando-lhe uma intervenção crítica na sociedade** (FURG, 2005, p. 04).

Diante disso, utilizo uma referência que, em parte, é resultado desse perfil, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do aluno egresso Cristiano Ollé Pereira, principalmente, para compreendermos um pouco do momento que antecedeu à criação do curso. O trabalho foi realizado na época em que a instituição da comissão para implementação do curso de licenciatura em EF completara dez anos (2011) e teve a coleta de quatro depoimentos de professores que compunham essa comissão, que durou de 2001 a 2005, e ainda pertenciam ao quadro de docentes em 2011. Os professores Berenice de Mattos Medina, Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer, Manoel Luís Martins da Cruz, Méri Rosane Santos da Silva e Mirella Pinto Valério foram entrevistados, com a exceção da professora Méri, também orientadora do trabalho e não entrevistada por opção dos autores.

Todos os professores mencionados já eram docentes do quadro da FURG antes da existência do curso, pois ministravam as disciplinas de Práticas Esportivas. Tais disciplinas eram oferecidas a todos os cursos de graduação por obrigatoriedade da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Art. 40) e complementada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Art.40 “c”). A extinção dessas práticas obrigatórias no ensino superior ocorreu com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou as legislações anteriores.

Em 2000, esses professores, quase todos mestres (conclusões em 1995/1996/1999/1999/2001), decidiram criar um curso de especialização em Educação Física Escolar, demonstrando suas preocupações com a formação de professores de EF na região e, ao mesmo tempo, ampliar suas intervenções através da EF para além das Práticas Esportivas. Esse movimento ocorreu no contexto nacional, a partir da década de 1980, e significou a inclusão de um novo pensamento, que não substituiu, mas foi inserido de forma crítica, confrontando o paradigma da aptidão física e esportiva, até então discurso uníssono na prática pedagógica em educação física.

A iniciação de novas discussões pedagógicas, a partir de diferentes práticas que não pautadas pela aptidão física, em âmbito nacional, foi influenciada pelo incentivo às formações continuadas dos professores de universidades públicas. As novas perspectivas advindas, principalmente, das ciências humanas, complementaram os currículos em EF que eram fundamentados até então nas ciências biológicas e em suas orientações para a reflexão e prática pedagógica (BRACHT, 1999).

Na FURG, não foi diferente, pois, de 1995/96 até 2001, os professores responsáveis pelas atividades de Práticas Esportivas na universidade decidiram aproveitar o incentivo da instituição para realizar seus mestrados. O retorno dos professores, agora mestres, ficou marcado por um sentimento de necessidade de agir diante da situação atual da formação de professores de educação física na região, conforme afirmou em seu depoimento o professor Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer. Assim o grupo criou um curso de especialização em educação física escolar, que produziu as condições para que, mais tarde, pudessem pensar no curso de licenciatura em educação física (PEREIRA, 2011).

Podemos traçar diferentes momentos desse movimento renovador da EF brasileira. Um primeiro momento (a partir de 1970) buscou cientificizar e legitimar a área no ambiente acadêmico através do desenvolvimento humano com a psicomotricidade e o desenvolvimento motor; um segundo momento (a partir de 1980) questiona a função social da EF como parte de um sistema capitalista marcado pela reprodução das desigualdades sociais – revolucionário, crítico ou progressista – e um terceiro momento, já no final da década de 1990, apresenta-se diversificado quanto às propostas pedagógicas com influências de diferentes áreas e reflexões que o caracterizam como um momento de pós-crítica.

O movimento interno ocorrido no curso de EF/FURG está temporalmente localizado nos anos finais da década de 1990 e iniciais de 2000, bem como, ideologicamente, se situa transversalmente, sobretudo, nos dois últimos movimentos ocorridos na construção de uma nova EF brasileira (pós 1980), mencionados acima. Para um retrato dessa localização, menciono, aqui, os programas e as áreas em que os professores mencionados realizaram seus mestrados: Educação e Cultura, Educação, Ciência do Movimento Humano e Ciências do Movimento Humano, nas áreas de Ciências Humanas/Sociologia, Ciências Humanas/Educação, Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas/Serviço Social.

Por fim, encerrando o esboço de uma localização do curso na história da EF brasileira, faço o registro dos títulos das referidas dissertações de mestrado dos professores envolvidos na criação do curso: “Políticas de Lazer em Florianópolis: um estudo das propostas da Frente Popular.”, “O discurso da educação física: uma prática que produz corpos.”, “Compreendendo a pouca

adesão masculina em grupos de atividades físicas para a terceira idade.”, “A Educação Física, o corpo e o movimento humano na perspectiva do mundo do trabalho.” e “Educação Física nas escolas de 2º grau de Santa Maria: dos professores, dos alunos e a prática pedagógica”<sup>1</sup>.

Considerando as áreas definidas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>2</sup>, as formações, em nível de mestrado, dos professores fundadores do curso de EF/FURG se deram em três delas: Ciências da Saúde (2), Ciências Humanas (2) e Ciências Sociais Aplicadas (1). Ao olhar para os títulos das dissertações, percebemos que todas buscam dar voz a pluralidade, a representação dos diferentes corpos na sociedade e a compreensão da própria prática de educação física, demonstrando o exercício permanente de desacomodação, característico dos movimentos críticos e pós-críticos.

Dito isso, pretendi chegar a uma localização aproximada do curso na história da EF brasileira e visualizar isso através de alguns indicativos sobre o contexto de criação do curso, como as formações de mestrado, já que este foi apontado como um dos motivadores para o seu surgimento.

---

<sup>1</sup> Os dados foram extraídos dos currículos de cada um dos professores na Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 22 e 23 jun. 2020.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 17 jun. 2020.

### **3. Considerações sobre o currículo em espiral e a corporeidade no processo de formação em Educação Física**

Nas primeiras reuniões de professores no curso de Educação Física (EF), na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), eu, como professora substituta recém-formada, comecei a ouvir falar em currículo em espiral. Imediatamente, uma imagem de uma espiral se formou na minha mente e pensei como isso poderia se dar em um currículo de um curso de formação de professores, já que sempre se apresenta a imagem de uma grade e, enquanto isso, mantive o semblante de compreensão.

Trago em destaque a ideia do currículo em espiral, pois esta é outra característica que coloca o curso de EF/FURG como pioneiro na proposição de um curso de formação a partir da educação física pós 1980, repensada quanto aos seus objetos de ensino e investigação e com uma vertente crítica frente à EF reprodutivista. Não apenas pela questão da espiralidade, mas principalmente pela definição dos conteúdos que compõem a trajetória da espiral do ponto agregador do aprendizado por período, que são as disciplinas de corporeidade, das quais falarei mais adiante.

A ideia de espiralidade está no retorno constante àquele aprendizado adquirido, pois está colocado no currículo em momento anterior. Esse movimento tenciona contextualizar e refletir os conteúdos das diferentes disciplinas dentro de um mesmo período, e, ainda, criar uma base sólida para o aprendizado do conteúdo que virá posteriormente, na sequência elencada para organizar a formação. No caso do currículo do curso de EF/FURG, foi criada uma disciplina oferecida semestralmente para agregar os conteúdos trabalhados, por onde a espiral deve sempre repassar, ou seja, uma disciplina a ser



revisitada a cada novo ciclo de aprendizado percorrido.

Para definir a disciplina integradora de conteúdos que seria o ponto de referência do movimento espiralado, os professores analisaram possibilidades de unir diferentes campos do conhecimento, como ciências humanas, biológicas e educação física (PEREIRA, 2011). Através do item 5, do PPC, “Tópicos do Curso”, é possível compreendermos um pouco mais dos fundamentos que balizaram essa escolha.

O curso de Educação Física a ser implementado na FURG terá como importante enfoque a Corporeidade, entendida como toda e qualquer organização, seja de ordem material ou cultural e que se refere às diferentes formas de manifestação e relações que envolvem o corpo. O corpo é a expressão e a materialização do homem no mundo. Neste sentido, o homem é um ser corporal, cuja corporeidade vai muito além da idéia abstrata, já que se estabelece na realidade existencial humana, expressiva e relacional. Portanto, a corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um é sua corporeidade.

A corporeidade e o movimento humano serão os elementos centrais na problematização e convergência das disciplinas, que têm como objetivo a formação do professor de Educação Física, qualificando-o para a atuação docente. Desta maneira, a corporeidade não só permeará a constituição das disciplinas, mas fará o entrelaçamento dos diferentes enfoques e possibilidade que permeiam a atuação docente na Educação Física (FURG, 2005, p.08).

A disciplina que possui essa função integradora chama-se Corporeidade I, no 1º período do 1º ano;

Corporeidade II, no 2º período do 1º ano e Corporeidade III, no 1º período do segundo ano. Embora, ao olhar para a Figura 01 (abaixo), vejamos uma grade de disciplinas, é importante notar que a ideia de espiral está intrínseca no QSL (quadro de sequência lógica) e é garantida pela alocação das disciplinas de Corporeidade e pelos seus pré-requisitos.

**Figura 01** – Quadro de Sequência Lógica (GSL) das disciplinas que compõem o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG.

Fundação Universidade Federal do Rio Grande Curso de Educação Física				Duração do Curso (horas)		Tempo de Formação e Carga Horária		EM VIGOR A PARTIR DO			
HABILITAÇÃO: LICENCIATURA				DISCIPLINAS OBRIGATORIAS		Módulo		1º semestre do ano letivo de 2009			
				DISCIPLINAS OPTATIVAS (mínimo)		CARGA HORÁRIA SEMANAL MÁXIMA		APROVADO EM REINÍCIO DO CURSO POR DESEMPENHO, PERÍCIA E EXTENSÃO			
				ATIVIDADES ACADÊMICAS CIENTÍFICAS E CULTURAIS		Módulo		CONFORME DEL. 009/2005 Em 17 de junho de 2005.			
				TOTAL		CARGA HORÁRIA SEMANAL MÍNIMA (Inclui disciplinas sob legislação do MEC)					
1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO		4º PERÍODO		5º PERÍODO		6º PERÍODO	
1	06017 Filosofia 3	10 15130 Biologia 3	17 12038 Anatomia Humana I 1,2,3,4,10,11,13 3	24 12039 Anatomia Humana I 17,20 3	32 06038 Danças 19,20 4	39 06042 Lutas 19,20 4	46 06040 Práticas de Tênis 19,20 4	54 06044 Lutas 19,20 4	61 06044 Lutas 19,20 4	68 06032 Semin. Pesq. V 28,41 3	75 06033 Estág. Supervision. IV 28,41 3
2	10184 Antropologia 3	11 15131 Ecologia 3	18 15165 Fisiologia Humana 1,2,3,4,10,11,13 4	25 16061 Fisicl. do Movimento I 18,20 3	33 06039 Semin. de Pesquisa II 8,25 3	40 06043 Pol. Públ. Educ. II 27 3	47 06043 Semin. Pesq. IV 27 3	54 06043 Semin. Pesq. IV 27 3	61 06043 Semin. Pesq. IV 27 3	68 06043 Estág. Supervision. IV 28,41 3	75 06033 Estág. Supervision. IV 28,41 3
3	06018 Sociologia 3	12 06023 Cult. do Mov. Humano I 4	19 06028 Cult. do Mov. Humano II 12,4	26 06032 Ginásticas 19,20 3	34 06040 Pedagogias Ed. Física II 30 3	41 06044 Pedag. Ed. Física II 30 3	48 06044 Pedag. Ed. Física II 30,41 3	55 06044 Pedag. Ed. Física II 30,41 3	62 06044 Pedag. Ed. Física II 30,41 3	69 06044 Pedag. Ed. Física II 30,41 3	76 06044 Pedag. Ed. Física II 30,41 3
4	06019 Psicologia 3	15 06024 Corporeidade I 5	20 06029 Corporeidade II 1,2,3,4,10,11,13 3	27 06034 Fund. Psicol. Educ. I 6,15 3	35 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	42 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	49 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	56 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	63 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	70 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4	77 06041 Estág. Supervisionado I 26,30 4
5	06020 Corporeidade I 3	4 06025 Jogos 3	21 06030 Esportes 4	28 06035 Seminários de Pesquisa I 6,9,20,22 2	36 06031 Estudo do Labor 19,20 3	43 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3	50 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3	57 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3	64 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3	71 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3	78 06046 Semin. Pesquisa II 26,30 3
6	06021 Hist. Educ. e Educ. Bási. 4	16 06026 Proc. de Escrita/Leitura 3	22 06031 Ginásio. Princ. Condições 1,2,3,4,10,11,13 3	29 06036 Pré Estágio IV 20,23 3	37 06037 Optativas 15	44 06047 Hist. Org. da Ed. Física 6,27 3	51 06047 Optativas 15	58 06047 Optativas 15	65 06047 Optativas 15	72 06047 Optativas 15	79 06047 Optativas 15
7	06022 Pré Estágio I 3	18 06027 Pré Estágio II 3	23 06032 Pré Estágio III 05,16 3	30 06037 Pedagogias Ed. Física I 05,16 3	38 06037 Optativas 15	45 06052 Cinesologia 24,27 3	52 06052 Optativas 15	59 06052 Optativas 15	66 06052 Optativas 15	73 06052 Optativas 15	80 06052 Optativas 15
8	06047 Produção Textual 4			31 16062 Estudos de Saúde 3		46 06052 Optativas 15	53 06052 Optativas 15	60 06052 Optativas 15	67 06052 Optativas 15	74 06052 Optativas 15	81 06052 Optativas 15
9	10180 Oficina de Informação 2					47 06052 Optativas 15	54 06052 Optativas 15	61 06052 Optativas 15	68 06052 Optativas 15	75 06052 Optativas 15	82 06052 Optativas 15

Fonte: <https://edufisica.furg.br/images/qs1.pdf><sup>3</sup>

Conforme percebemos na Figura 01, o curso está organizado em períodos semestrais compostos por disciplinas ofertadas anualmente. A disciplina Corporeidade I se propõe a discutir e analisar as questões

<sup>3</sup> Acesso em 16 mai. 2020.

da corporeidade na perspectiva dos estudos filosóficos, antropológicos, psicológicos e sociológicos, que são as outras disciplinas que compõem o primeiro semestre do curso.

A disciplina Corporeidade II tem como pré-requisito a Corporeidade I e trata, em seu programa, da discussão e da análise da corporeidade na perspectiva da educação, analisando o corpo nas diferentes concepções pedagógicas. Estabelece, assim, relação com as demais disciplinas do mesmo período e inicia a discussão do conteúdo aplicado à escola. A disciplina Corporeidade III possui como pré-requisitos as disciplinas: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Biologia, Ecologia e Corporeidade II. Conforme sua ementa, busca discutir e analisar a corporeidade na perspectiva biológica, debatendo as concepções de corpo na física, química, fisiologia, biomecânica e cinesiologia.

Em comum, todas as corporeidades (I, II e III) procuram estabelecer relações com as demais disciplinas ofertadas no mesmo semestre, bem como relacionar as diferentes concepções de corpo nas ciências humanas, biológicas e teorias pedagógicas. Para garantir a relação entre as disciplinas, as corporeidades são interligadas em sequência pela exigência de pré-requisito. Da mesma forma, para garantir a relação transversal da discussão de corporeidade no currículo, as três disciplinas de corporeidade são pré-requisito para a maioria das disciplinas que se seguem ao longo do curso.

A questão dos pré-requisitos sempre foi muito debatida nas reuniões do curso, enquanto estive presente, por conta da possibilidade de engessamento do currículo, quando um aluno não segue a sequência esperada e delineada pela estrutura organizada e preestabelecida. No entanto, com a quebra destes pré-requisitos, também poderia haver a perda da ideia de

espiralidade, o que descaracterizaria a intenção integradora e o movimento de retorno aos conteúdos considerados fundamentais para a formação do aluno no curso de EF/FURG.

A ideia de currículo representa uma tentativa de racionalizar o processo de construção dos saberes (SILVA, 2005). Para isso, é construído um percurso a ser percorrido pelos alunos em formação, que se dá através da consolidação momentânea de teorias, discursos e suas interpretações. As teorias pensadas pretendem demonstrar uma realidade que a precede e, ao mesmo tempo, passa a produzi-la.

Por isso, são tão importantes as definições dos objetivos e características pretendidas para o aluno egresso de um curso. Tal percurso é permeado desde suas primeiras definições pelas relações de saber-poder, disputas epistemológicas e movimentos de transformação no pensamento que precisam ser reconsiderados constantemente.

#### **4. Reflexões sobre os movimentos transformadores: desconstruir para libertar**

Dentre as transformações ocorridas no âmbito da educação física brasileira, na década de 80 de modo mais marcante, temos os primeiros elementos para afirmar um movimento crítico ao da educação física mecanicista, principalmente, na escola. Um dos principais objetivos foi viabilizar um referencial teórico para a prática docente, voltado ao processo de transformação social (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa fissura provocada na predominância do pensamento conservador provoca uma série de disputas na tentativa, em uma ponta, pela manutenção, e na outra, pela superação do discurso vigente.

Entre esses dois pontos, temos, ainda, dentro da educação física escolar, discursos que desconsideram tal disputa por defenderem a afirmação de uma intervenção exclusivamente técnica, que pode ser considerada conformista ou não crítica (desenvolvimentista, psicomotricista etc.). O curso de EF/FURG nunca esteve nesse lugar intermediário, mesmo antes de existir enquanto curso já se caracterizava pelo coletivo de professores que se posicionava mais próximo ao polo que buscava a superação do discurso conservador. Com isso, não quero dizer que, no cotidiano do curso, não existam posicionamentos divergentes.

A questão da escola, por exemplo, é um ponto comum de muita força e sempre esteve em destaque desde as primeiras escolhas realizadas para a composição do curso. Em um dos depoimentos realizados pelo aluno Cristiano Ollé Pereira, em seu TCC, o professor Manoel Luís Martins da Cruz fala da construção do curso e sobre a importância da escola na formação do futuro docente. Segundo o professor, o aluno em formação precisa conhecer o ser humano, conhecer a humanidade e conhecer a instituição inventada pela humanidade, chamada escola (PEREIRA, 2011).

A escola é um importante espaço de disputas, pois, nela, é visto um imenso potencial de transformação ou acomodação dos sujeitos para a vida. A escola foi considerada por Althusser (1983) um aparelho ideológico central, capaz de produzir e disseminar a ideologia que atinge grande parte da população por muito tempo. Para Silva (2005), quando as teorias críticas do currículo passam a analisar questões como ideologia e poder, se permitem perceber a educação de uma outra perspectiva. Há uma ampliação na possibilidade de pensar conceitos pedagógicos e de ensino e aprendizagem. No mesmo sentido, quando as teorias pós-estruturalistas expandem

as possibilidades ao tratarem do conceito de discurso para pensar em ideologia, ocorre um novo deslocamento.

A desestabilização de teorias/discursos e consequente rompimento de paradigmas são processos sociais importantes, principalmente, quando pensamos na ampliação das possibilidades de significação das situações vividas em sociedade. O contrário, ou seja, a limitação dessas interpretações pode restringir nossos pensamentos, vinculando-os a um discurso interpretativo dominante (TOURAINÉ, 2010) <sup>4</sup>.

Para Foucault (1996), as transformações científicas podem ser consequências de condições e possibilidades de emergência de novas formas da vontade de verdade. Nesse sentido, o caráter tecnicista da educação física foi aos poucos sendo confrontado pelo caráter denunciativo que apontou e ainda aponta uma série de limitações daquela atividade como disciplinadora de corpos incapazes de agirem em favor de si mesmos.

O curso de EF/FURG tem contribuído, desde antes de sua criação, com o surgimento dessas outras possibilidades de pensar e atuar na educação física escolar e não escolar. Toda reflexão e produção de conhecimento, acompanhadas de outros modos de pensar e agir, são capazes de transformar não só a educação física como pessoas através dela. Para tanto, cada vez mais, tem se observado a importância do incentivo à pluralidade de ideias, por isso destaco, abaixo, os objetivos específicos do curso, presentes no PPC:

1. Fornecer aos estudantes uma base teórica que lhes possibilite buscar um instrumental necessário para **ampliar sua compreensão** das

---

<sup>4</sup> Segundo Touraine, o discurso interpretativo dominante é o conjunto de representações capaz de mediar e construir uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual.

complexidades que envolvem as atividades corporais.

2. Possibilitar o encontro entre os **diferentes campos de atuação** da Educação Física e a produção acadêmica.
3. Desenvolver um ambiente para o **livre pensar** sobre a cultura corporal e suas possibilidades enquanto elemento importante na construção da cidadania.
4. Contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com o movimento corporal humano.
5. Atender à demanda regional por qualificação de recursos humanos na área da Educação Física.
6. Consolidar a Universidade Federal do Rio Grande como instituição qualificada na formação de professores, na pesquisa e na extensão na área da Educação Física (FURG, 2005, p.5/6, grifos meus).

Na leitura dos objetivos, podemos perceber a preocupação com a ampliação do pensamento, com a diversidade e a pluralidade na atuação social e na prática profissional. Tais proposições auxiliam na tarefa de desacomodar o pensamento para algo que poderia parecer inabalável (SANTIN, 1993). Como afirmou o mesmo autor em outra obra, “as mudanças no mundo da ação humana só acontecem quando precedidas pelas mudanças no mundo do pensamento (2003, p.39).

Desenvolver o livre pensar como está objetivado, no item 3 da citação acima, permite que as pessoas assumam posturas contraditórias, pautadas, por ora, na religião e na ciência, por exemplo. Porém, quando há a necessidade de se tomar alguma decisão, “surge a exigência de se ter critérios ou razões sobre os quais se fundamentam as decisões humanas. Ainda de acordo

com Santin, as decisões podem surgir de dois caminhos: um, o do estudo, do debate e da análise; o outro, por imposição autoritária e arbitrária (p.41)”; sabemos que este último não é adepto ao livre pensar.

Vivenciamos constantes movimentos de transformação físicos, sociais e cognitivos, todos corporais, pois se efetivam através do corpo. As transformações, assim como ocorrem diante dos nossos olhos no cotidiano, também ocorrem em nível macro na estrutura social. As áreas do conhecimento também estão passando por transformações, bem como as formas de pensar, agir e ser na sociedade. As mudanças, como rupturas de paradigmas e o surgimento de novas (outras) formas de pensar, por exemplo, não se estabelecem repentinamente, mas produzem desacomodações e rearranjos possíveis para uma nova condição de verdade, talvez mais justa.

## **5. Considerações Finais**

Neste capítulo, elaborei algumas reflexões sobre as características ideológicas de ruptura que estiveram presentes desde o contexto que antecedeu à criação do curso de EF/FURG e como isso se localiza na história da educação física brasileira. Tal pensamento é sempre acompanhado da ideia que as desestabilizações que possibilitaram o surgimento de novos pensamentos para a EF, em nível nacional, produziram sujeitos e discursos. Dentre esses, estão os que viabilizaram a criação do referido curso, que passou a produzir essa nova realidade epistemológica e seus efeitos sobre a sociedade.

Na sequência, descrevi um pouco da relação de um discurso inovador na EF brasileira com a composição do currículo em espiral e trago algumas de suas características, como o retorno constante ao aprendizado



adquirido e a convergência dos saberes aprendidos em um mesmo semestre através de uma disciplina agregadora, a corporeidade.

Destaco que, mais importante do que a própria ideia da espiral, é a forma como isso está colocado no curso em questão, pois rompe, em parte, com a ideia até então mais reconhecida de gradeou corredor, onde se percorre um caminho sem olhar para trás ou para os lados.

Por fim, teço algumas reflexões sobre os movimentos transformadores de discursos e de pensamentos relacionados ao curso. Nisso, incluo os movimentos de ruptura ideológica e teórica que possibilitaram novas formas de produção do conhecimento em educação física e os movimentos que têm possibilitado aos alunos refletirem sobre seus modos de vida, prática pedagógica e estrutura social. Uma série de questionamentos que, inicialmente, parecem desconcertantes e até conspiratórios, tendo em vista nossa formação conservadora. Ao longo do curso, começam a se entrelaçar com o cotidiano e desconstruir verdades que pareciam absolutas.

Quero finalizar utilizando a expressão de uma pessoa que me ensinou muito sobre conhecimento e respeito. Ela sempre dizia “como diz o outro” e, dessa vez, eu digo mais ou menos o que ela dizia para mim no mestrado... esse texto precisa ser concluído, não é o texto de uma vida toda, é só um trecho, e é preciso escolher a hora de encerrá-lo (Méri Rosane Santos da Silva, *in memoriam*).

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CadernoCEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PEREIRA, Cristiano Ollé. **Curso de educação física licenciatura da FURG: um processo em construção**. 2011. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar de outro modo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Curso de Educação Física. Projeto Político Pedagógico. Rio Grande [s.n.], 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: ESTESEF, 1993.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## ***Parte II***

***Sobre o nosso chão  
da sala de aula***

## **AS INFÂNCIAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG – UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II**

Ângela Adriane Schmidt Bersch<sup>\*</sup>

Camila Borges Ribeiro<sup>\*\*</sup>

Josiane Vian Domingues<sup>\*\*\*</sup>

Maurício Cravo dos Reis<sup>\*\*\*\*</sup>

### **Introdução**

O capítulo que segue apresenta algumas construções, elaborações e significados atribuídos às infâncias pelos acadêmicos e docentes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande – FURG a partir do componente curricular Estágio Supervisionado II. Disciplina obrigatória do currículo que propicia aos acadêmicos 20 horas de práticas docentes na área da Educação Física, em dois níveis de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos a importância deste estágio na formação dos acadêmicos do curso de Educação Física, uma vez que há

---

<sup>\*</sup> Professora do Curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG.

<sup>\*\*</sup> Professora do Curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG.

<sup>\*\*\*</sup> Professora da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande/RS.

<sup>\*\*\*\*</sup> Professor do Curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG.

a possibilidade de construir reflexões sobre o ser docente em dois níveis de ensino que, muitas vezes, não tem contato com a Educação Física, bem como aulas com outro professor que não o unidocente. Além disso, para muitos acadêmicos, esse momento se torna a primeira experiência no espaço da escola na posição de professor, assim, suas experimentações iniciais estão envolvidas a todo o momento, em anseios, medos, curiosidades e alegrias.

Vários docentes atuaram com a disciplina no decorrer da história do curso de Educação Física da FURG. Fato que, a nosso ver, caracteriza uma pluralidade nos processos de ensino e aprendizagem, bem como nas concepções de infâncias que estão sendo produzidas nessa disciplina, o que possibilita uma reverberação dessas concepções durante as propostas e intervenções pedagógicas dos discentes.

A fim de corroborar e sublinhar a repercussão das experiências de acadêmicos, traremos, para o texto, algumas narrativas que emergiram na análise dos relatórios de estágios entre os anos de 2014 a 2019<sup>1</sup> aos quais tivemos acesso. Antes disso, apresentaremos o regulamento, as normas e as diretrizes da disciplina de Estágio Supervisionado II pelo fato de focar na categoria social infância, uma vez que está direcionado às crianças da educação infantil e dos anos iniciais. Também, abordaremos a análise dos planos de ensino elaborados pelos docentes que ministraram essa disciplina, ao longo desses anos, a fim de apresentar os caminhos percorridos pelos mesmos durante a disciplina.

Estabelecer um olhar sobre os referidos documentos possibilita favorecer a compreensão das

---

<sup>1</sup> Os relatórios produzidos pelos acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado II ficam arquivados na secretaria do curso, pelo prazo de 5 anos.

percepções das infâncias direcionadas pelo conjunto de docentes que atuaram na disciplina de Estágio Supervisionado II, bem como as estratégias didático-pedagógicas, as metodologias, as perspectivas teórico-práticas empregadas no decorrer dos 12 semestres em que ocorreu a disciplina.

## **Situando o Estágio Supervisionado II: experimentações da Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais**

A disciplina de Estágio Supervisionado II está no currículo do curso de graduação em Educação Física desde a sua constituição em 2006<sup>2</sup>. De lá para cá, manteve sua ementa, carga horária e normatizações sem alterações significativas. Conforme consta no sistema da FURG, a referida disciplina tem lotação no Instituto de Educação (IE); caráter: obrigatória; carga horária total: 105 horas; carga horária semanal: 7 h/a; créditos: 07; localização no QSL: 2º período do 3º ano; regime de oferta: semestral; pré-requisitos: jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças, Pré-Estágio III, Pedagogias da Educação Física II. Consta na ementa da disciplina: estudos, proposição, planejamento e experimentação de práticas docentes supervisionadas na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à regulamentação dos estágios, importante destacar que:

Estas atividades serão realizadas através de encontros presenciais e atuações nos diferentes

---

<sup>2</sup> Até 2010, os cursos de Educação Física e de Pedagogia da FURG estavam vinculados ao Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC), que, posteriormente, passou a ser denominado Instituto de Educação (IE).

locais em que a Educação Física é desenvolvida. Essas instituições devem fazer parte da comunidade de abrangência da Universidade Federal do Rio Grande.

Os alunos deverão realizar, em cada estágio, 20 horas de experimentação de práticas profissionais e 85 horas de estudos, proposições, orientações e discussões em grupo das vivências realizadas, sob a orientação do professor responsável pela disciplina. Os estágios supervisionados serão distribuídos da seguinte forma:

B – II – Estágio II – Propõem-se atividades supervisionadas na Educação Infantil (10h) e Anos Iniciais (10h), a partir de estudos, propostas e vivências da prática profissional.

### Com relação à Normatização dos Estágios Supervisionados:

I) Os alunos que já exercem a profissão docente, como professor de Educação Física, poderão utilizar seu espaço de atuação para a realização dos pré-estágios e estágios supervisionados.

Parágrafo único: A realização de Estágio em local onde o(a) aluno(a) já exerça uma atividade semelhante deverá ser permitida se acompanhada de um Projeto de Ensino original, dando enfoque diferenciado ao trabalho que já está sendo desenvolvido.

II) Para que se caracterize como um espaço legítimo apto à realização de intervenção de estágio, a turma terá de ter, no mínimo, dez discentes. Os casos de excepcionalidade deverão ser definidos pelo professor regente da disciplina.

III) O Relatório de Estágio deverá seguir o modelo apresentado pela Regulamentação do Estágio.

IV) A realização de Estágio em dupla somente será aceita em casos excepcionais e com justificativa

fundamentada e consistente, a ser analisada pelo professor responsável pelo Estágio.

V) O aluno poderá realizar no máximo um (01) Estágio Supervisionado por semestre.

VI) Os locais onde se realizarão os estágios serão definidos pelo professor de cada disciplina ao início de cada semestre letivo.

No que se refere à normatização dos Relatórios de Estágio:

O Plano de Ensino com introdução – contendo caracterização da realidade local, da turma e dos contextos teóricos e práticos; organização e as formas de gestão da Instituição Educativa; conteúdos; cronograma; anexos com termo de ciência das normas do estágio; termo de compromisso educando/entidade concedente/FURG e bibliografia.

Realizamos um levantamento a fim de identificar tanto o número de docentes que atuaram nessa disciplina quanto o número de acadêmicos matriculados. O curso de Educação Física da FURG teve início em 2006, portanto a primeira turma de estágio ocorreu no segundo semestre de 2008, assim sucessivamente, até 2019. Neste período, a referida disciplina foi ofertada 12 vezes de forma regular e teve a participação de 15 docentes. Alguns desses atuaram somente em um semestre, e outros ministraram a disciplina por quatro semestres.

Um total de 236 alunos foi matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado II, no período de 2008 a 2019. Essa é uma disciplina de caráter obrigatório, portanto todos os alunos devem cursá-la e lograr êxito para concluir a graduação. A elaboração do relatório das atividades relativas ao estágio é um dos critérios para a



sua conclusão. Nesse documento, conforme mencionamos anteriormente, encontram-se dados relevantes dessa experiência: informações sobre a realidade da escola, da estrutura física e pedagógica, planos de ensino e de aulas detalhando as metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas durante as intervenções, as perspectivas teórico-práticas, bem como suas memórias e reflexões acerca da prática pedagógica.

Acreditamos que o relatório seja um documento significativo para compreendermos as proposições e encaminhamentos da disciplina nos diferentes semestres. Os registros realizados ao final do estágio, com aprovação do professor orientador, devem ser entregues para que eles sejam encaminhados à secretaria do curso. Nesse espaço, ficam arquivados e disponíveis para consultas durante um período de cinco anos.

A FURG enquanto instituição não tem convênio com instituições de ensino específicas. Os docentes encaminham os acadêmicos para escolas da rede pública contatadas com antecedência para verificar o interesse e disponibilidades de turmas. Eventualmente, alguns deles desenvolvem seus estágios em instituições contatadas por eles, devido a sua disponibilidade, residência e condições de deslocamento. Dessa forma, escolas de diferentes localidades do município de Rio Grande foram parceiras ao longo da realização da disciplina. Fato que entendemos ser importante se considerarmos o tamanho e diversidade socioeconômico e cultural do município. A partir das intervenções efetuadas pelos acadêmicos durante a realização do Estágio Supervisionado II, acabamos conhecendo as diferentes infâncias que o município apresenta.

Entendemos que outras disciplinas e projetos de ensino, pesquisa e extensão ressoam e têm relação com as infâncias, portanto repercutem no currículo do curso de

Educação Física da FURG, bem como na formação dos acadêmicos. Entretanto, optamos por esta disciplina porque, nela, as infâncias estão sendo atravessadas, contextualizadas, discutidas e planejadas a partir das especificidades da Educação Física e suas aplicabilidades no espaço escolar. É no momento do Estágio Supervisionado II que diferentes realidades infantis, no município de Rio Grande/RS, são trazidas e problematizadas, especialmente, em relação ao papel do professor frente às diferentes possibilidades de identificação no universo escolar.

### **Dos caminhos para o estágio: os planos de ensino dos professores**

Como dito anteriormente, vários foram os docentes que participaram da disciplina, sejam eles efetivos, sejam substitutos. O que se torna potente pensar é que cada um deles deixou suas marcas, suas singularidades, produzindo modos de olhar e experienciar essa disciplina. Uma das maneiras que encontramos para apresentar as marcas produzidas pelos responsáveis e dar destaque a eles, diante do Estágio Supervisionado II, foi através dos planos de ensino produzidos pelos mesmos.

Os planos de ensino são documentos elaborados pelos docentes que ministram a disciplina e entregues para os acadêmicos no início do semestre letivo, como forma de contextualizá-los a respeito do trabalho que será realizado ao longo do semestre. Ao mesmo tempo, são inseridos no Sistema da FURG e nos cadernos de chamada, para que alunos, professores e funcionários possam ter acesso.

Conseguimos acessar os planos de ensino via sistema da FURG, exceto os de 2008 e 2009. Esses foram disponibilizados pelos docentes responsáveis à época

que disponibilizaram, respectivamente, um cronograma e um plano de ensino com cronograma de aula. Dessa forma, em 2008, tivemos apenas alguns elementos presentes no plano.

No sistema, estão disponibilizados seis elementos nos planos: ementa da disciplina, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia, sobre as quais discutiremos a seguir acerca do que encontramos de comum e o que se torna singularidades entre eles.

Primeiramente, olhamos para os **objetivos** encontrados nos planos de ensino, indicando aproximações e distanciamentos nas intenções dos docentes ao organizarem os caminhos da disciplina.

Segundo a nossa análise, até 2019, foi referendado o mesmo objetivo para a disciplina, especificado em “Propiciar uma visão ampliada acerca da infância e supervisionar a prática docente dos alunos em educação infantil e em ensino fundamental nos anos iniciais”.

Em 2014, agregaram-se a esse objetivo geral os específicos:

Objetivos Específicos: a) Compreender o processo de ensino da Educação Física escolar, sabendo relacioná-lo à proposta pedagógica da escola, aos demais saberes curriculares e ao contexto sociocultural no qual a escola está inserida. b) Planejar e realizar o ensino da Educação Física para alunos da educação infantil e do ensino fundamental nos anos iniciais, estabelecendo objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino e avaliação compatíveis com as necessidades dos mesmos. c) Identificar, refletir e solucionar problemas e dificuldades que emergem do ensino da Educação Física no contexto escolar, criando alternativas e soluções a partir dos conhecimentos e das experiências adquiridas ao longo do curso de

licenciatura. d) Ser capaz de realizar observações sistemáticas das aulas de Educação Física. e) Elaborar relatos escritos a partir das atividades de ensino. f) Comunicar ideias de maneira escrita e oral, de forma clara e fundamentada.

Em 2011, encontramos a presença de um plano que destaca um objetivo geral diferente do que se utilizou no termo: “vivenciar o trabalho docente tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, atentando-se para a compreensão das necessidades desses escolares”. Nessa mesma perspectiva, no ano de 2019, um dos planos enfatizou a experiência da “prática pedagógica em Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais”.

Apesar de algumas singularidades apresentadas no que tange ao objetivo da disciplina ao longo dos anos, um conceito que permaneceu presente é o estudo sobre as infâncias. De uma maneira ou de outra, utilizando diferentes enfoques e/ou autores, o conceito parece ter uma centralidade ao tratar do Estágio Supervisionado II.

Podemos inferir, também, que os planos se voltaram à ideia de que o acadêmico tem, nessa disciplina, a oportunidade de acessar a um recorte da realidade escolar. Referimo-nos ao termo recorte, porque se trata de um tempo limitado de experiência e não ainda de uma atuação profissional, na qual não há tempo para uma leitura completa do que vem a ser a escola e as relações ali empreendidas.

Ao olhar para os planos de ensino, especificamente para os **conteúdos** neles dispostos, o primeiro nos indicou uma avaliação diagnóstica acerca da infância ao anunciar como temática “Infância: o que sabemos”. Posteriormente, trouxe a discussão acerca da constituição e construção histórica da infância com base em Philippe

Arriès. Na sequência, abordou “Outros olhares para a infância” a partir das teorias do desenvolvimento e, por fim, “O brinquedo como uma prática cultural”.

O segundo ano dessa disciplina aproveitou alguns desses conteúdos ao ter abordado a infância sob uma ótica ampliada e as teorias do desenvolvimento. E acrescenta a sua proposta o brincar e a atuação docente em escolas de educação infantil e nos anos iniciais.

Em 2011, ainda, a disciplina esteve atribuída a dois professores, e o segundo plano abordou como conteúdos a educação infantil, o desenvolvimento humano, as teorias da aprendizagem, a Educação Física escolar, os jogos na educação infantil, o planejamento de ensino e a prática docente.

Em 2014, inseriram-se como conteúdo as concepções de educação infantil no Brasil, o brincar, a brincadeira, o brinquedo, o lúdico, os saberes docentes e a formação profissional.

A partir de 2016, os conteúdos foram abordados segundo as temáticas: “Culturas infantis; Corpo e movimento; O estágio com crianças; Educação Física na educação infantil; Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental”. Acreditamos que duas temáticas ganharam relevância diferindo daquilo que havia sido discutido anteriormente: as culturas infantis, o corpo e o movimento. Esses conteúdos permaneceram até 2019.

As culturas infantis são plurais e diversas (COHN, 2009), assim como a cultura lúdica corporal (SILVA, 2011). O autor defende que existe uma simbiose entre o corpo em movimento da criança e suas relações com a imaginação inerente à infância. Tais conhecimentos são imprescindíveis no momento do planejamento, seja pelo docente responsável pela formação dos acadêmicos, seja pelos acadêmicos que irão interagir com as crianças.

Em relação à **metodologia**, os planos de ensino

indicam uma variedade de abordagens por parte dos docentes responsáveis pela disciplina. Em 2008 o cronograma nos indicou aulas expositivo-dialógicas uma vez que consta, por exemplo, uma indicação de leitura e, na mesma data, a participação dos alunos como critério avaliativo.

De 2009 a 2013, tem-se como proposta um desenvolvimento teórico-prático com aulas realizadas no formato de seminário que visualizaram a participação dos alunos, leituras de textos obrigatórios e a realização do estágio em si.

Em 2011, além dessa proposta, a disciplina foi organizada considerando a experiência docente nas escolas de educação infantil e anos iniciais, uma vez que essas práticas decorreram de planejamento prévio. A docente responsável também elencou reuniões de orientação para que os alunos tivessem um espaço para sanar dúvidas, expor dificuldades e compartilhar suas experiências - atrelado a aulas expositivas sobre os conteúdos ora apresentados e a leitura individual e a discussão dos textos indicados.

Em 2014, a proposta foi de um resgate a aspectos importantes para se planejar a ação docente: retomada das abordagens do ensino, planos de ensino e de aula, saberes docentes e cotidiano escolar. Acreditamos que, com esses elementos, a docente responsável buscou oferecer subsídios para que, assim, os acadêmicos conseguissem organizar sua prática pedagógica. Além das aulas expositivo-dialogadas, a disciplina abarcou: leituras de artigos e capítulos de livros, além da realização de seminários e a realização do estágio.

Em 2016, encontramos dois planos, mas como propostas metodológicas que envolveram os mesmos quesitos: encontros coletivos com debates ampliados sobre as temáticas: infância, educação infantil e anos

iniciais em Educação Física; orientações individuais; práticas/observações docentes e apenas um deles indicou a realização de um seminário final que articulasse as questões discutidas e a experiência do estágio.

A partir de 2017, os planos demonstraram estratégias parecidas abarcando os debates sobre as temáticas já referendadas: os encontros para orientações individualizadas, as práticas e observações docentes e agregaram, também, as rodas de conversa com profissionais da área que atuam como professores e gestores nas áreas condizentes com esses níveis de ensino.

Os critérios para as **avaliações** perpassaram por caminhos similares aos demais elementos do plano supracitados, quais sejam, os objetivos e a metodologia. Porém, com pequenas variações que estiveram atreladas às leituras, discussões, realização do estágio e entrega do relatório desta experiência. Cabe dizer que o estágio tem uma nota única a ser lançada no sistema. Dessa forma, os docentes elaboraram os critérios de diferentes maneiras.

O plano de 2008 nos deu indícios de que os critérios para avaliação compreenderam a realização de resumos dos textos indicados pela docente; a participação dos alunos em aula e a realização do estágio. Enquanto, no ano seguinte, o docente indicou como critérios: com a participação nas aulas teóricas e com a atuação nas aulas práticas, compreendemos esse segundo item como a realização do estágio em si.

De 2010 a 2013, os docentes envolvidos distribuíram a avaliação com 50% da nota atrelada à atuação nas aulas práticas, e os outros 50%, a realização do relatório. A atuação, nas aulas práticas, foi destrinchada em apresentação dos planos de ensino, planos de aula e diários de campo na data estabelecida

que contabilizaram um ponto cada e mais dois pontos atribuídos à atuação como professores/as regentes da aula, totalizando cinco pontos; enquanto o relatório foi constituído em plano de ensino, planos de aula, diários de campo, resumos dos textos discutidos em aula e relatório apresentados na data estabelecida que contavam com um ponto cada, totalizando os outros cinco pontos da nota.

Destacamos que, em 2011, num segundo plano encontrado, um dos docentes elencou como critérios as entregas do plano de ensino dos anos iniciais na data estipulada pelo/a docente, dos planos de aula que deveriam ser realizadas semanalmente, do relatório da experiência de estágio contendo o plano de ensino e as alterações realizadas, justificando-as, bem como os planos de aula, a análise e a avaliação do estágio e das aulas. Os mesmos critérios foram utilizados para as 10 horas a serem cumpridas na educação infantil. Além disso, o plano considerou a participação nas discussões a partir dos textos da disciplina; a contribuição no que se refere aos estágios dos colegas e a uma autoavaliação.

Em 2014, a avaliação foi indicada como um processo somativo que buscava a proposta do discente construir seus conhecimentos a partir de uma perspectiva que considerava tanto à dimensão teórica quanto à prática. A dimensão teórica se refere aos planejamentos de ensino e das aulas, escrita dos relatos da experiência em ministrar as aulas, os diários de campo a partir da observação da aula dos colegas e elaboração do relatório final. A dimensão prática considerou a participação nos encontros, nas discussões e nos seminários. Em relação ao estágio, abarcou aspectos da prática docente como pontualidade, assiduidade, comprometimento, atitude acadêmica, dialógica e postura investigativa, bem como a reflexão acerca das suas experiências e da apresentação oral do estágio. Ainda nesse plano, os critérios foram



pontuados da seguinte maneira: plano de ensino e de aulas, um ponto e meio cada; regência das aulas, dois pontos; registros no diário de campo, um ponto; relatório de estágio, dois pontos e apresentação oral, dois pontos.

Em 2015, a avaliação foi distribuída em dois itens que deveriam respeitar a data estabelecida previamente: atuação nas aulas práticas e o relatório. As aulas práticas contendo plano de ensino, planos de aula e diários de campo, validando um ponto cada, e a atuação contabilizava dois pontos. Enquanto o relatório deveria conter os planos de ensino e de aula, os diários de campo, os resumos dos textos utilizados para a discussão em aula e a apresentação para os demais acadêmicos e colegas desta disciplina, tais itens contabilizando um ponto cada.

No ano seguinte, apareceram como critérios, num dos planos, as intervenções nas escolas e o relatório final. No outro plano de ensino, esses mesmos critérios foram descritos, porém com valores atribuídos, ou seja, as intervenções contariam cinco pontos e, no relatório final, deveriam constar os itens ditos obrigatórios: introdução, planos de ensino e de aulas, avaliações e reflexões, considerações finais, referências e os anexos constituídos de termo de compromisso, termo de realização do estágio e carta de apresentação. E, além disso, caso os alunos pudessem acessar os projetos político-pedagógicos das escolas nas quais realizaram o estágio, este documento deveria ser anexado ao relatório.

Em 2017, estavam descritas as 10 horas de intervenção a serem cumpridas na educação infantil e as 10 horas nos anos iniciais e o relatório final. Em 2018, esses mesmos critérios foram descritos de forma mais sucinta, atribuindo cinco pontos para as intervenções nas escolas e mais cinco para o relatório final. Outro plano indicou que a elaboração e o envio dos planos de ensino, anteriores ao início dos estágios, contariam dois pontos;

os planos de aula contariam um ponto; a realização do estágio, junto ao cumprimento das normas, atribuiu três pontos e, por fim, a elaboração e a entrega do relatório, nos prazos estipulados, somariam mais quatro pontos.

No ano de 2019, dois planos repetiram os mesmos critérios anteriormente citados, com as mesmas descrições e pontuações. Um outro plano colocou que a avaliação estaria atrelada ao cumprimento das etapas do estágio compostas pela visita à escola; observação das turmas e conversa com o/a professor/a unidocente; elaboração dos planos; aplicação das aulas na educação infantil e anos iniciais e a entrega do relatório de estágio.

O último item do plano de ensino é a **bibliografia**, porém tão importante quanto os demais elementos. Inicialmente, é necessário pontuar que o sistema FURG só permite registrar como bibliografia básica aquelas obras existentes na biblioteca da universidade, diferentemente da complementar. Dessa forma, reconhecemos que outras bibliografias, além das indicadas pelo sistema, foram utilizadas pelos docentes da disciplina, mas, devido a essa limitação, não foram registradas.

Em 2009, temos a seguinte bibliografia básica:

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 11 – 28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183-197.

SANTANA, Judith. **A creche sob a ótica da criança**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998, p. 21-39.

SPODEK, Bernard; e SARACHO, Olívia. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 209-229

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, s/d, p. 49-61.

E como bibliografia complementar:

ELKIN, Frederick. **A criança e a sociedade**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1968, p. 13-16.

MOTA, Maria Renata Alonso. **Tempos e lugares das infâncias**: educação infantil em debate, 2004.

No sistema, em 2011, estavam registradas, como bibliografia básica, “Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber” (DORNELLES, 2005), “Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas” (LARROSA, 1999) e, “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil” (KRAMER, 1993).

E, como bibliografia complementar, constavam: “A creche sob a ótica da criança” (SANTANA, 1998); “100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas” (YOZO, 1996), “Qualidade em educação infantil” (ZABALZA, 1998) e, “A criança e seus jogos” (ABERASTURY, 1992).

Chamou-nos a atenção estar incluída, na bibliografia, o livro de Yozo (1996) uma vez que ele está classificado no Sistema de Administração da Biblioteca (ARGO) como pertencente aos campos/áreas da Medicina, Psicologia, Psicodrama e Psicoterapia de grupo.

Em 2014, aparecem dois livros inseridos na bibliografia básica: “Infância e maquinarias” (BUJES, 2002) e, “Saberes docentes e formação profissional

(TARDIF, 2004). Olhando para a bibliografia consultada via sistema, podemos inferir uma mudança mais significativa, no ano de 2014, com a inserção de dois livros abordando as infâncias e os saberes docentes que refletem discussões presentes no cotidiano escolar.

Do ano de 2014 a 2019, a bibliografia básica ficou constituída desta forma:

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes-médicas, 1992.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e  
KRAMER, S. (Org.) **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil 6.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SANTANA, Judith Sena da Silva. **A creche sob a ótica da criança**. Feira de Santana: UEFS, 1998.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4<sup>a</sup>. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Zabalza, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Embora o planejamento do docente vá além da bibliografia básica listada no sistema, ela, sem dúvida, indica alguns caminhos e opções teórico-práticas percorridos pelos envolvidos na disciplina. A escolha por uma ou outra obra ou autor repercute no plano de aula, na execução desta e reverbera nas experiências e vivências dos acadêmicos.

## **Experiências com o estágio, o medo do desconhecido e o encontro com as infâncias: um olhar sobre os relatórios dos acadêmicos**

Larrosa (2004), ao falar sobre as infâncias, aponta que essa categoria foi, há muito tempo, capturada por diversos e diferentes discursos e instituições, assim produzem saberes e verdades sobre elas. Em contrapartida, ao mesmo tempo, a mesma permanece sendo um enigma, formado por seres estranhos, selvagens, pelo fato de que essas verdades sempre nos escapam. Não há como produzir saberes sobre esses sujeitos devido a sua heterogeneidade, “sua absoluta diferença” entre si (LARROSA, 2004, p. 185). Nesse sentido, as infâncias nos tocam, pois elas nos inquietam, nos fazem pensar e produzir mais e mais sobre elas.

Folhear os relatórios de Estágio Supervisionado II fez com que construíssemos relações com o enigma, produzido por Larrosa (2004), no sentido de que as experiências vivenciadas pelos acadêmicos são afetadas pela heterogeneidade que são as nossas infâncias, cada qual em suas comunidades demarcam o tempo e o espaço onde vivem. O sentimento de algo novo que se aproxima faz com que o momento desse encontro seja cultivado, esperado, repleto de curiosidades, dúvidas, anseios, medos e alegrias. Nesses relatórios, o medo do novo, a insegurança diante do desafio que está sendo proposto aparece logo no correr das primeiras páginas, o que, com o passar do tempo, vai abrindo espaço a outros sentimentos, como a alegria e o saudosismo, por exemplo.

Uma expressão frequente entre as vozes dos acadêmicos que se preparam para desenvolver seu estágio nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é: “tenho medo de

crianças, de ir para a escola, de fazer o estágio"! Esta fala reflete o desconhecido, a angústia da imprevisibilidade, da incerteza, uma vez que se trata do primeiro estágio em que a grande parte dos acadêmicos inicia sua experiência docente escolar.

Assim, ao iniciar a experiência docente com crianças pequenas, foi possível perceber, a partir dos relatórios, certo medo do desconhecido associado à sensação de desafio proposto. Para Pimenta (2002), os docentes possuem saberes que partem também da experiência do ser discente, das referências dos bons e maus professores que tiveram. Nesse sentido, as inseguranças, o medo daquilo que se aproxima e as expectativas diante daquilo que alguns chamaram de "desafio" partiram dos seus referenciais.

Como forma de materializar o que estamos falando, trazemos algumas narrativas produzidas pelos acadêmicos:

Alguns imprevistos surgiram pelo fato da idade e, em especial por eu nunca ter tido experiência sendo professora de crianças de 6 a 7 anos de idade. (F, 2014)

A primeira aula para esta turma foi cercada de dúvidas, uma vez que duas professoras deram posições diferentes sobre o comportamento dos alunos. (L, 2016)

No dia 29/08/2017, às 13h e 30min foi realizada a primeira aula com a turma Nível B2 da educação infantil, com a presença de 16 alunos. Senti certo medo e insegurança no início, mesmo sendo a segunda experiência como professora em um estágio, dessa vez era diferente, estava dentro do contexto escolar e com uma turma de crianças muito pequenas, com apenas 5 anos de idade, tudo era novidade tanto para mim quanto para eles. (R, 2017)

Trabalhar com crianças sempre nos deixa um pouco apreensivos por não ter ideia das respostas que iremos ter acerca do que planejamos. (J, 2017) Quando iniciamos o sexto semestre no curso de educação física da FURG para sobre nós sem exagerar a palavra medo, medo das crianças, medo de nosso primeiro estágio no ambiente escolar, medo de não sermos bons o suficiente para aquilo, colocando em xeque nossa escolha de profissão. (Y, 2018)

[...] o Estágio II estava cercado de ansiedade e várias dúvidas. Será que irei me sair bem? Será que irei desistir do curso por causa de uma experiência ruim na escola? Será que irei gostar e mudar minha concepção sobre não trabalhar em escola? (S, 2019)

Em alguns relatórios, ainda é possível pensar que a insegurança e a preocupação produzidas pelos acadêmicos não se refere somente aos primeiros encontros com as infâncias e com as escolas onde realizaram as suas intervenções. Esses sentimentos foram trazidos em vários momentos, principalmente, enquanto planejavam e executavam as suas aulas, trazendo como reflexões o êxito na aplicação de um plano ou justificando sobre o porquê de não o realizar. Há uma sensação de que o processo de ensino-aprendizagem acontece de uma maneira única, linear, em que o docente fala, explica, e os alunos compreendem e executam o que está sendo proposto.

Além disso, parece haver uma necessidade de fazer o certo, em não errar e aplicar o plano de aula por inteiro, tal qual foi elaborado, justificando quando esse não pôde ser contemplado em sua totalidade, por mais que sejam reconhecidos como algo que pode ser modificado, adaptado.

Entende-se que o processo pedagógico precisa ser organizado. Ele perpassa por um planejamento, o qual precisa ser executado, entretanto os instrumentos utilizados podem ser variáveis, mantendo-se em mente o objetivo que se almeja para aquela aula ou para aquele estágio como um todo. “O planejamento é um processo dinâmico que supõe constante movimento” (FONSECA, 2015, p. 51). Nesse sentido, no processo pedagógico, é preciso considerar as incertezas e os imprevistos em diversos momentos, considerando que não há problemas nisso.

Abaixo, seguem algumas das narrativas em que é possível perceber tal preocupação em conseguir seguir os planos de aula ou fazer o que consideram correto:

Tive um pouco mais de dificuldade de controlar eles [os alunos] nas atividades, eram dispersos e afobados, e também a professora me deixava sozinha com eles, então eu sentia que eles tentavam abusar dos comandos que eu dava, tive de me impor mais nas aulas e não consegui desenvolver tudo que tinha planejado. (J, 2014)

Durante a realização das intervenções (ensino infantil e anos iniciais) foi possível identificar as dificuldades pedagógicas de organizar e planejar as aulas, relacionando os conteúdos propostos de maneira a ser acessível e interessante às crianças e ao mesmo tempo que atenda os objetivos propostos. (E, 2015)

Devido a falta de tempo, não foi possível que realizássemos a última atividade prevista. Relato que a aula transcorreu conforme o esperado e que os objetivos foram alcançados. (G, 2017)

No meu plano de aula eu propus 4 atividades, porém, os alunos gostaram tanto da primeira que eu não consegui realizar as outras atividades.



Ficamos 1h fazendo esta atividade, até que a chuva apertou e o tempo acabou (F, 2017)

A aula do dia 28 de setembro foi do meu ponto de vista, a aula que deu mais certo desde o início do meu estágio na turma, apesar de não ter conseguido ministrar as três atividades que constavam no Plano de Aula. (P, 2017)

Me despedi da turma e a Raquel me levou até a frente, disse que minha aula está muito boa, que as atividades estão bem divertidas e que é isso mesmo (no primeiro momento o que pensei foi “está falando só para me agradar”). A percepção que tive foi que virou uma bagunça, acho que entrei com expectativas muito altas em relação a turma, talvez seja pelo fato de que somente ter trabalhado com crianças maiores e que tu chegas e falas o que vamos fazer e eles vão lá (na maioria das vezes) e fazem. Tenho a impressão de que falta alguma coisa para me sentir segura com as crianças e o mundinho delas. (F, 2016)

Com o passar do tempo, durante o correr do semestre, é possível perceber que os medos, inseguranças demonstradas no início dos seus estágios, vão se misturando e abrindo espaço a outros sentimentos. Os acadêmicos começam a aproveitar mais esse tempo com as crianças, explorar os diferentes espaços que as escolas dispõem, começam a compreender a multiplicidade e a disparidade das culturas infantis com as quais estão interagindo e deixando-se tocar por elas e suas experiências. Os acadêmicos começaram a vislumbrar possibilidades de deixar as linguagens das crianças se manifestarem, tornando as suas aulas mais flexíveis e dando voz a elas.

A manifestação da linguagem corporal utilizada pela criança foi percebida e atrelada à criatividade, na qual

eles perceberam as ilimitadas formas de expressar, seja pela dança, na realização de uma tarefa, seja, ainda, na percepção do seu próprio corpo.

Após o chicotinho queimado, propus uma brincadeira que não estava no planejamento da aula, o pique-esconde. Expliquei como funcionava a Rafaela, única criança que não conhecia a brincadeira. Engraçado que todos se escondiam no mesmo lugar, todas as vezes e a contagem era sempre até dez. Deixei-os um pouco livre nesta atividade e me afastei para ficar observando. Como faltavam apenas dez minutos para finalizar a aula, chamei-os para entrar na sala de aula, e lá iniciamos nossa última brincadeira, a do morto-vivo. Eu comecei dando as orientações e logo chamei as crianças, uma de cada vez, para orientar também. Surgiram inúmeras variações como morto de pernas para o ar, morto de cabeça pra cima, morto de braços para cima, morto de barriga para baixo, vivo pulando, vivo girando, vivo batendo palma, vivo de um pé só, morto igual a brigadeiro, morto igual a pão (risos) e inúmeras outras formas criadas pelas crianças. Elas adoraram a brincadeira e pediram para que eu retornasse amanhã. (J, 2016)

O que “salta aos olhos” nesse período é a forma criativa nas crianças ao se depararem com movimentos diferentes, assim como a possibilidade de usar diferentes partes do corpo para dançar ou conduzir um objeto, nestas atividades, eles inventavam outras formas de fazer, os movimentos, interagindo uns com os outros através das expressões, a qual ali no espaço trazia um significado único. (L, 2018)

A parte da auto-massagem foi bem interessante, eles observando seus corpos, ouvindo seus sons, inclusive tinha uma “barriga falante” de acordo com

uma das meninas da turma. Foi um dia incrível, me senti muito bem, por perceber que de alguma forma, as atividades propostas estão fazendo sentido para as crianças. (M, 2019)

Porém, é necessário destacar a atividade do saco maluco, as crianças entraram na brincadeira, imaginamos possibilidades, foram muitas tentativas para descobrir o que tinha no saco, as crianças são, simplesmente, incríveis. Enquanto profissional de Educação, torna-se fundamental instigar a criatividade e imaginação das mesmas (M, 2019).

A criança não pode ser pensada apenas como um corpo, ou somente esta materialidade com funções orgânicas e fisiológicas, mas que este – corpo – também é a sua forma de manifestação, de expressão e de aprendizagem. Quanto menor a criança, menor é a influência da oralidade na comunicação. Sayão (2008, 2002), em seus estudos no âmbito da educação infantil, usava o termo corporalidade, partindo do princípio de que esse vocábulo expressava a totalidade do corpo, incluindo formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens - os quais representam uma elaboração social construída na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou com a cultura. Portanto, o corpo é marcado pela cultura, mas este também imprime marcas e influencia a cultura da sociedade.

A criança que conhece seu corpo e consegue explorar na primeira infância toda as potencialidades que o corpo humano disponibiliza vai se tornar um adulto muito mais ativo e disposto a continuar a realizar atividades físicas. Nosso corpo responde aos incentivos à qual é exposto, se o sedentarismo se apresenta como realidade

normal e ocorre a troca da atividade física com gasto energético por horas na frente de um aparelho eletrônico é bem possível que essa criança terá uma pré-disposição a problemas de saúde física e psicológica. Assim a Figura dos professores de Educação física é tão importante para essas crianças quanto o professor de sala de aula. (P, 2019)

Essas experiências corporais também apontaram para um sentimento de pertencimento a um grupo, seja esse visto como a turma em si ou um menor, formado por alguma afinidade. Em outras palavras, as crianças fazem parte de uma turma, de um coletivo e estes apresentam afinidades entre si. Assim, na realização das atividades, por mais que alguma criança não deseje participar da aula em um dia em específico, acaba aceitando participar para estar junto e contribuindo com os seus colegas.

Um ponto bastante interessante que pude observar na aula é a questão do companheirismo existente entre os alunos. Em dois momentos distintos, alguns alunos ausentaram-se da brincadeira e se isolaram, porém no momento em que fui falar com eles, ressaltai a importância não do brincar para eles mesmos, mas sim para a sua equipe e então, nos dois casos, os alunos retornaram, sendo acolhidos por suas equipes, que perceberam a importância de cada um para as atividades serem realizadas de forma mais eficaz. Este ponto se torna muito importante, pois o objetivo central do Plano de Ensino e conseqüentemente dos Planos de Aula é a socialização entre os alunos. Esta observação, do meu ponto de vista, foi melhor de ser realizada devido ao baixo número de alunos que compareceram a aula nesta data (apenas dez), questão que pode explicar também o mais fácil

controle dos alunos durante a execução das atividades. (P, 2016)

As atividades da aula de hoje, me fizeram perceber, que as crianças gostam de interagir em grupo, porém há pequenos grupos por afinidades, que não incluem outros, e esses aspectos precisam ser trabalhados (M, 2019).

A permissividade, também, emergiu dos relatórios, de duas maneiras distintas, porém complementares: com a possibilidade de ouvir as crianças e adequar os seus planos de aula, além de compor atividades que as crianças gostam. Isso propiciou, também, a introdução das atividades no planejamento de forma a atender ao objetivo proposto.

Toda vez que eu chegava na escola e as crianças me viam já gritavam que queriam brincar do 'dono da rua'. Foi uma atividade que levei para elas e elas gostaram muito. Então eu combino com elas que vamos fazer umas brincadeiras antes e no final brincamos de dono da rua. (M, 2014)

De acordo com o planejamento que eu havia feito, a atividade seguinte era o "siga o mestre", mas os alunos pediram para que fizéssemos a brincadeira do nó. Como penso ser relevante levar em consideração um pedido dos alunos, resolvi fazer essa brincadeira com eles. Ressalto que eu na verdade não sabia como era essa brincadeira, mas pedi para que eles me explicassem e no final foi bem divertido. (G, 2016)

Consegui realizar todas as atividades com êxito, o momento livre, permitiu com que eles criassem brincadeiras e a parte que me chamou mais atenção, foi que muitas das brincadeiras que eles fizeram, foram realizadas ao longo do estágio. (M, 2019)

Por exemplo, as crianças adoraram brincar com a corda (re) criaram inúmeras possibilidades, porém quando o tempo que destinei para a atividade terminou, solicitei que largassem o material. Após a aula, foi possível refletir, que poderia ter explorado a criatividade das crianças ao invés de dar seguimento ao plano (M, 2019).

Associa-se, também, à permissividade dos acadêmicos em participar das brincadeiras junto aos alunos. Isso possibilitou interação e criação de vínculos com as crianças. Vínculos esses expressos, posteriormente, na alegria em receber e estar com os acadêmicos nos dias de aula:

Nessa segunda aula eu já estava muito calmo e otimista em relação à aplicação das atividades escolhidas para a aula, uma vez que a primeira tinha sido bem sucedida. Optei por atividades que eles relataram gostar mais e logo vi a importância de ouvir os alunos. Disseram-me que adoravam encenação, e pude ver claramente isso durante a aula. A proposta era imitar um animal escolhido por um colega, para que o resto da turma tentasse adivinhar. Por ser a atividade mais festejada por eles, conseqüentemente foi a mais demorada. Posso dizer que foi o momento alto da aula. Isso não quer dizer que as outras atividades não deram certo, pelo contrário, o pega-pega cooperativo foi uma beleza, e quando resolvo entrar na brincadeira e no mundo deles a coisa fica ainda mais prazerosa e divertida. Percebo que algumas professoras não possuem esse hábito de entrar na brincadeira com os pequenos e me parabenizam pela ação e disseram que foram surpreendidas com a alegria que isso propiciou às crianças. O que é mais legal para mim é o carinho que recebo destes alunos tão

pequenos. Sou recebido cheio de abraços puxões, e o momento de ir embora é o mesmo processo. Esse retorno dos alunos é a dose de motivação diária (S, 2019).

(...) fiquei sentada em cima do pano e as crianças ao meu redor, logo elas me encheram de abraços e beijos (G, 2017).

No último dia de estágio, foi possível ter claro o estabelecimento desse vínculo entre o acadêmico com os alunos conforme o relato que segue:

Perto do fim da aula, quando contava historinhas para eles, uma das alunas veio e me fez a seguinte pergunta: "tio..., tu tem filha?". Eu, surpreso, respondi que não. Então a menininha olhou para mim e disse: "Eu queria ser sua filha." Naquele momento, confesso que foi difícil não segurar a emoção. Lembro de olhar para o professor supervisor e receber um sorriso dele. Esse para mim, foi o maior momento durante esse estágio. Pois tive a convicção de que representava alguma coisa para aqueles alunos, além da figura de professor. O carinho que recebia todos os dias, tanto na entrada como na saída das aulas, eram um indicativo de que estava indo bem com aqueles alunos. Eles, por serem muito pequenos, nos dão todo o amor a carinho sem pedir nada em troca. Confesso que aquele dia, ao chegar em casa, não senti alívio em concluir aquele estágio, finalmente. Pelo contrário. Se tivesse mais um mês com eles, para mim seria muito melhor. Foi um momento que levarei comigo para a vida toda. Agradeço por isso (S, 2019).

Alguns acadêmicos, também, materializaram nos seus relatórios o quanto visualizaram a aula de Educação

Física enquanto um espaço de demonstração das potencialidades que não tinham espaço na sala de aula. Em especial, houve um relato de que um dos alunos que apresentava problemas de aprendizagem, pelo fato de ainda não estar alfabetizado. Esse garoto tinha por volta de 14 anos, mas estava numa turma com idade entre 10 e 11 anos. Então, nas aulas de Educação Física, se mostrava muito competitivo e sempre queria vencer, tentando superar os colegas nesse espaço já que não havia oportunidade de fazê-lo na sala de aula:

Ainda sobre a turma, cabe aqui destacar que precisei entender um pouco as individualidades, mas parto aqui de um estágio a qual não há um aprofundamento sobre o cotidiano dos alunos. No entanto, com essa intervenção pude perceber, como se estabeleciam as relações naquele espaço. O que mais me “saltou aos olhos” foi que algumas crianças por terem dificuldades no processo de aprendizado, queriam muito demonstrar seu potencial através das atividades, isso ficou evidente nas que tinham por objetivo a cooperação, nessas atividades um dos alunos não aceitavam que nessas não houvesse nada relacionado com competição, assim julga-se que ele sentia a necessidade de provar seu valor como jogador através do vencer. Nesses momentos tivemos que fazer algumas intervenções mais pontuais, destacando elementos importantes de cooperar. Em muitos momentos foi preciso enfatizar a proposta das atividades, após um tempo eles mesmos já começavam a entender. Além disso, nas rodas de conversa no final da aula, as crianças começaram a pensar sobre as atividades, suas diferenças, e como poderiam criar estratégias para que as atividades propostas tivessem uma conotação diferente. (L, 2018)



Percebi nessas duas semanas o quão importante é o professor se disponibilizar para entrar no mundo das crianças para que assim possa desenvolver um trabalho mais coeso e atrativo para as crianças, sem que seja algo maçante que venha a trazer malefícios a essa geração tão limitada fisicamente pelas facilidades da tecnologia (P, 2019).

Os acadêmicos relataram, também, a percepção de que esse momento de vivência é imprescindível para a atuação docente, e a prática pedagógica não acontece somente ali na aula, mas reverbera para a vida do aluno, pois se trata de contribuir na formação do ser humano conforme os relatos:

É importante essa aproximação entre Universidade e Escola que oportuniza aos envolvidos uma troca de vivências/experiências que os livros, artigos por mais minuciosos e completos que possam ser não conseguem transmitir algo tão inseparável do ser humano que é sua parte sentimental. Essa percepção só é possível estando junto e convivendo do cotidiano das pessoas. [...] Aprendi nesse pouco, mas valioso tempo de estágio as múltiplas profissões que o professor se apodera no intuito de auxiliar os alunos no dia a dia de suas vidas. Professor pode não ser bem remunerado, mas é bem recompensado pela gratidão e pelo carinho de seus alunos (N, 2019).

Percebe-se pelo relato acima que as experiências dos acadêmicos vivenciadas, nas escolas, são diversas e plurais; nesse sentido, entendemos que o papel do/a docente orientador/a é essencial, não somente para apresentar aos acadêmicos alguns caminhos, escolas, metodologias e perspectivas teórico-práticas possíveis,

mas, sobretudo representar um estêio no momento de dificuldades. E por ser este o primeiro estágio no espaço escolar, de acordo com o QSL, os acadêmicos se deparam com muitas dúvidas, incertezas e angústias, como podemos verificar no trecho a seguir:

Apesar de todas as dificuldades saio com um saldo positivo em relação a essa experiência com uma bagagem muito maior não só para os estágios que estão por vir, mas para minha atuação profissional como um todo. Creio novamente em palavras da minha querida orientadora e que só tenho a agradecer de que “esses desafios são necessários para nos tornarmos bons professores”. Tenho certeza que após essa turma e vivências que eles me proporcionaram, saio um profissional muito melhor (Y, 2017).

O relato do acadêmico denota o papel que o docente dessa disciplina exerce sobre o processo de estágio. Assim como o professor supervisor, que é aquele profissional que se encontra na escola e que, por meio de documentação específica, se compromete a acompanhar o acadêmico no decorrer do seu estágio. Ressaltamos, também, a importância desse/a docente como referência e suporte para o estagiário conforme o relato a seguir:

Sem a professora “X” eu não teria conseguido. Eu já trabalhei com crianças maiores, mas da Educação Infantil nunca. Na primeira aula fiquei apavorado, nada que eu tinha planejado dava certo. E ela [a professora da escola] me acolheu em todos os momentos difíceis. Quando eu quis desistir, quando eu não sabia o que fazer no meu planejamento, quando precisei chorar, em todos os momentos eu recorria a ela. Ela sempre me ouvia e me dava uma palavra de motivação (V, 2018).

O estágio, como disciplina na formação de professores de Educação Física, exerce um impacto muito significativo na prática docente:

Ao longo do estágio, pude perceber uma evolução na minha atuação como professor, pois a cada aula consegui me posicionar melhor perante a turma. Sobre os alunos, pude perceber que foram me enxergando cada vez mais como professor, pois nas aulas finais estava muito mais confiante e seguro (V, 2018).

Considereei o estágio enriquecedor, mas também acima de tudo desafiador. Enquanto professor uma experiência maravilhosa de muito engrandecimento. Em relação aos alunos acredito que a experiência vivida foi válida e consegui alcançar os objetivos propostos inicialmente. Com pequenos ajustes para caber em cada turma. Sendo assim considero que meu estágio teve êxito (K, 2019).

Agradeço imensamente o acolhimento e confiança para realização do estágio. Em segundo lugar, os alunos com quem interagi durante esse estágio foram igualmente muito receptivos. Foi muito gratificante perceber que os alunos tinham confiança naquilo que eu planejei para eles. Essa confiança fazia com que o desenvolvimento das atividades se desse de forma intensa e natural. Através disso, pude cada vez mais adquirir confiança para realizar as ideias que vinham em minha mente para as aulas. O período do estágio se desenrolou de maneira muito proveitosa para minha formação. Pois, quase tudo que resolvi aplicar nesse momento surtiu efeitos muito positivos, tanto para os alunos, como também para mim. Minha formação com certeza teve um salto grandioso depois dessa experiência. Novas

sensações e novos aprendizados. E uma vez que isso é exatamente aquilo que pretendo para minha vida, essa pequena prévia foi imensurável para minha preparação profissional. No primeiro contato direto que tive com o ambiente escolar, a experiência foi incrível. Só desejo sentir novamente essa sensação, após o término dos estágios que virão (S, 2019).

Os extratos, acima, evidenciam que o estágio possibilitou a percepção de um universo desconhecido aos acadêmicos e, em função de uma experiência positiva, passou a ser visualizado como mais um campo de trabalho. Evidenciamos, também, nos relatórios sobre os quais nos debruçamos, que havia, por parte dos acadêmicos, uma preocupação em seguir, rigorosamente, o plano de aula que fosse atendido pelos alunos. Contudo, com o passar do tempo, perceberam que, por vezes, uma boa aula, na avaliação do acadêmico, não era, necessariamente, aquela que os alunos mais gostaram.

Na mesma semana, na quarta-feira dia 23 de outubro foi a minha quarta aula, seria meu penúltimo encontro com eles, com sugestão da professora Karen, decidi utilizar jogos e brincadeiras, levei o jogo *twister*, quebra-cabeça, amarelinha e cordas. Montei as atividades em forma de circuito, de modo que todos pudessem participar de tudo que foi proposto em pequenos grupos, foi extremamente frustrante já que as atividades mesmo sendo abaixo da indicação da idade, poucos conseguiram executar, nesse dia estavam presentes duas meninas do magistério acompanhando a aula, as mesmas iriam fazer algumas atividades com eles após a minha aula, com isso resolvi levá-los antes para a sala para uma volta à calma diferente dos anteriores, na mesa

distribui folhas de ofício e giz de cera colorido, primeiramente pedi para que eles desenhassem o que mais gostaram na aula de educação física e para a minha surpresa a grande maioria escolheu o *twister*, que na minha avaliação tinha dado tudo errado e no final foi o que mais gostaram! E já tentando incentivar a atividade de volta calma do último dia, pedi que eles fizessem o contorno da mãozinha deles na folha e depois pintassem. [...] Assim são nossas experiências nos estágios, nos deixam com uma bagagem imensa da real prática, diferente de tudo que aprendemos em sala de aula. Dessa forma, pude ver na prática que nem sempre as coisas são como parece, às vezes imaginamos uma aula fantástica e ela simplesmente não acontece, outras vezes ficamos em dúvida e assim que a atividade é proposta, ela é aceita pelos alunos de uma forma incrível. Transforma o pânico em algo agradável e passa a fluir de uma forma muito natural (A, 2019).

Muitos foram os relatos dos alunos sobre as experiências com o estágio, e as emoções narradas nos relatórios eram diversas e múltiplas: medos, frustrações, desmotivações, dúvidas, incertezas, angústias, descobertas, aprendizagens, conquistas, diálogos, construções para e com as crianças. Esses são sentimentos essenciais para a constituição do ser professor e representam construtos que irão repercutir, embora com intensidades distintas ao longo da caminhada do professor.

## **Considerações finais: alguns sentidos, sentimentos e significados da experiência do estágio**

Olhar para a disciplina de Estágio Supervisionado II hoje, tendo ele sido experienciado 12 vezes, ao longo dos 15 anos do curso de Educação Física, foi algo intenso uma vez que ele mexe com a vida das pessoas. É impossível, nesse momento, não o romantizar ou tecer considerações e análises aprofundadas sobre tudo que foi construído. O que se quis, aqui, foi retornar a ele, com um par de lentes específico, mostrar uma de suas múltiplas faces, com um tempo e espaço delimitados.

Como dito, para muitos dos acadêmicos, o sexto semestre é derradeiro, pois é o primeiro contato com a escola na posição de docente, assim, suas agruras, inseguranças, fragilidades os acompanham. Mas, ao mesmo tempo, os seus sonhos, os desejos, a curiosidade e a vontade de fazer o certo também fazem parte do dia a dia. Essa é a beleza do estágio, um misto de sentimentos compartilhado por todos, sejam pelos acadêmicos, sejam pelos próprios docentes que os acompanham durante essa jornada.

Voltar aos estágios passados, olhar para os documentos que regulam a sua prática, para os planos de ensino elaborados pelos docentes e, principalmente, para os relatórios produzidos pelos acadêmicos fez com que visualizássemos a disciplina com outras lentes: não apenas como docentes que já ministraram essa disciplina outrora, mas como sujeitos que compartilharam tantos momentos delicados e deliciosos com seus alunos.

Momentos de conversas, às vezes silenciadas por choros em grupo ou particulares, em que era relatada uma preocupação pessoal com determinado aluno ou com um plano de aula que não conseguiu ser desenvolvido, nas alegrias, por sentir que conseguiu, nas saudades da

escola, dos docentes dela, das infâncias que atravessaram as suas vidas durante aquelas intervenções. Tudo isso foi vivenciado, foi tocado e ficou registrado.

Alguns relatórios trazem trechos tímidos, outros diretos, outros exploram tanto que é possível quase sentir o cheiro da merenda que estava sendo servida na escola ou a respiração ofegante dos alunos e a alegria proporcionada pelas atividades. Outras vezes estávamos tão embebidos pelos relatórios que foi possível até mesmo ouvir as vozes daqueles acadêmicos mais uma vez enquanto expunham o que estava sendo vivenciado. Essa é a potência que nos possibilitou o encontro que tivemos com nossos discentes, com as escolas, com a universidade, agora não fisicamente, mas através desses documentos.

Nas experiências ilustradas nos relatos, acessamos aos mais interessantes olhares para as infâncias, partindo dos acadêmicos, de suas vivências, andanças, consonâncias com o que a educação possibilita de mais significativo na prática docente: o acaso, o desconhecido, o incerto. Evidenciamos que as infâncias são tão plurais como as experiências e construções tecidas pelos acadêmicos junto às crianças nas escolas.

Se, por um lado, o Estágio Supervisionado II promove significativas aprendizagens ao acadêmico, por outro, a inserção do acadêmico estagiário, nas escolas, potencializa aos docentes supervisores e demais presentes, na escola, uma ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os conteúdos da Educação Física e seu impacto no desenvolvimento integral dos alunos.

## Referências

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n.2, p. 282-287, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

FONSECA, Denise Grosso. **Planejamento**; In: FONSECA, Denise Grosso; MACHADO, Roseli Belmonte. Educação Física: (re)visitando a didática. Porto Alegre, Sulina: 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Maurício R.da S. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na Educação Infantil (p.215-239). In: ARROYO, M. **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SAYÃO, Debora T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/20/20>.

\_\_\_\_\_. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do**



**Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n.2, p. 5567, jan. 2002.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

# **CONTRIBUIÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Elisabete Bongalhardo Acosta \*

## **Introdução**

O estágio supervisionado é inegavelmente uma etapa importante na formação docente. É nesse momento de vivências e aprendizagens que se torna possível estabelecer ensaios teórico-práticos, ou seja, exercícios de apropriação e construção da prática profissional que é a docência, no entanto, um longo caminho foi percorrido pela Educação Física até chegar aqui.

Quais acontecimentos foram conformando a Educação Física que temos hoje? Via de regra, muitas das mudanças podem ser observadas nas diretrizes legais expressas sobre a matéria ao longo do tempo. Para ajudar a entender o contexto atual deste processo, é importante retomar a compreensão de aspectos da história da formação de professores de Educação Física no Brasil, a partir de algumas disposições legais expressas em documentos.

Desde a década de 30, período de criação dos

---

\* Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –IFRS – Campus Rio Grande.

primeiros cursos no Brasil, Reinberg e Neira (2016) já chamam a atenção para os diferentes currículos dos cursos e para as titulações conferidas. Enquanto um formava o instrutor de ginástica com base nos conhecimentos que envolviam os exercícios físicos, o outro formava o professor de Educação Física a partir de um currículo baseado no estudo dos processos pedagógicos.

Ainda que, na década seguinte, seja instituída a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e, com isso, a necessidade de professores licenciados conforme especificação do Decreto-Lei 8.072/40, a formação destes professores era diferenciada das demais carreiras do magistério, pois havia uma exigência menor para o ingresso no curso de Educação Física. A duração destes cursos era de apenas dois anos e havia, ainda, a predominância das disciplinas biológicas e de cunho técnico esportivo nos currículos (SOARES JÚNIOR, 2010).

A regulamentação só veio em 1969 pelo Conselho Federal de Educação-CFE, através do Parecer CFE nº894/69 e da Resolução CFE nº 069/69, com o estabelecimento de um currículo mínimo baseado em três áreas do conhecimento: anátomo-fisiológica, técnicas gímnicas-desportivas e conteúdos pedagógicos que conferia ao concluinte o título de licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos (REINBERG e NEIRA, 2016).

Porém, as décadas seguintes são marcadas por maior ênfase na técnica e no Esporte. Com o professor treinador e a ascensão do modelo esportivo, de forma quase simultânea, cresce, também, o debate e a crítica ao modelo vigente (DARIDO, 2003).

A mudança substancial ocorre no final da década de 1980, com o Parecer CFE nº 215, em que a Educação Física

migrou para dois cursos distintos: Licenciatura – formando profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; Bacharelado – formando profissional cujo campo de atuação não é o ambiente escolar, e, sim, os clubes, as academias etc. (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008)

A Resolução nº 03, do Conselho Federal de Educação-CFE, de junho de 1987, fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) e prevê, em seu artigo 5º, a obrigatoriedade do Estágio Curricular com duração mínima de um semestre (BRASIL, 1987).

As mudanças ocorridas na formação dos professores de Educação Física no Brasil, a partir desta resolução, apontam que os currículos desses cursos deixaram de priorizar a formação essencialmente técnica desses profissionais e destaca a obrigatoriedade dos estudantes de Licenciatura e de Bacharelado em realizar os estágios nos seus respectivos campos de atuação profissional (AVILA, 2017)

Novas orientações vieram com a Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, e aumentou-se, também, para 400 horas o estágio curricular supervisionado, devendo ter início na segunda metade do curso (BRASIL, 2004).

É neste mesmo período que o processo de implementação da Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande, vai caminhando para consolidar a oferta do curso, cujo Projeto Político Pedagógico estabeleceu seus objetivos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A primeira turma começou as atividades no ano de 2006.

## **A construção do caminho...**

A intenção deste relato é compartilhar experiências realizadas que possam ser capazes de contribuir com a formação docente em Educação Física, num outro espaço que não o da escola, constituindo, dessa forma, o registro de uma memória daquilo que já foi feito.

Na minha passagem como docente no curso de Licenciatura em Educação Física<sup>1</sup> da FURG, dentre outras disciplinas, fui responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado I, nas duas primeiras turmas do curso, respectivamente, nos anos de 2008 e 2009. A estruturação desse primeiro estágio no curso não foi fácil, pois, ainda que o currículo encaminhasse de forma gradual para a prática docente através de disciplinas como os pré-estágios e as Pedagogias da Educação Física, era preciso compreender e colocar em prática a regulamentação prevista na Resolução 1 e 2, do Conselho Nacional de Educação-CNE, e na Deliberação nº12/91, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão COEPE/FURG, o documento de regulamentação expedido pela Comissão de Curso orientava que:

(...). Os alunos deverão realizar em cada estágio 20 horas/aula de experimentação de práticas profissionais e 85 horas/aula de estudos, proposições, e discussões em grupo das vivências realizadas sob a orientação do professor responsável da disciplina.

O primeiro estágio, ou o Estágio Supervisionado I propunha atividades em espaços não escolares.

---

<sup>1</sup> Fui professora substituta no Curso em dois momentos, compreendendo períodos distintos: set./2007 a jul. /2009 e fev. /2012 a mai. /2013.

Estágio I – propõem-se atividades supervisionadas em pelo menos dois espaços não escolares(10h/a em cada), a partir de estudos, propostas e vivências da prática profissional, com estímulo para realização de projetos de extensão e/ou ensino, aprovados por órgãos deliberativos da Universidade.

De acordo com a regulamentação, a ementa da disciplina previa: “Estudos, proposição e experimentação de práticas profissionais, com ênfase nas vivências supervisionadas em espaços não escolares”.

Os desafios não foram poucos, tal como buscar campos de estágio que colaborassem, de fato, com a perspectiva de construir o estágio como um espaço da identidade profissional. Além disso, orientar e supervisionar as propostas de trabalho, ainda que este grupo de alunos fosse pequeno, pois eram apenas doze.

Ayoub (2005 p.146) sustenta, sem receio, que “o estágio supervisionado tem-se caracterizado um momento privilegiado na formação para que os alunos possam experimentar o diferente, o novo, o difícil, pois além deles atuarem preferencialmente em grupos nos diversos campos de estágio, nas discussões realizadas nos encontros/aulas semanais, ali eles encontram espaço para aprofundar suas reflexões, questionamentos, receios, dúvidas e anseios. Esse exercício constante de reflexão e ação, mediado pelas discussões em sala de aula e alimentado pelos registros dos trabalhos realizados em campo, acabam incentivando os alunos para que tentem ousar, experimentando outras possibilidades de ação diferentes das hegemônicas”.

Em setembro de 2008, surge a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre os estágios de estudantes em geral; regramentos e alterações importantes são colocados ali.

E o art. 3º trata da necessidade do acompanhamento efetivo de um professor orientador na escola onde será realizada a atividade de estágio. E na instituição concedente, também, é preciso haver um professor chamado supervisor de estágio. As instituições devem, inclusive, celebrar um termo de compromisso do estágio (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar com isso, que os estágios nos cursos de licenciatura de uma forma geral, naquele momento também estavam sendo reestruturados, porém, tais enquadramentos não chegaram a ser considerados na realização dos estágios aqui relatados já que a determinação ocorre de quase que de forma simultânea a realização do Estágio Supervisionado I.

### **Como operacionalizamos essa proposta?**

Num primeiro momento, eu, enquanto docente da disciplina e da Coordenação do Curso, definimos alguns balizadores que pudessem contribuir, de fato, com a solidez de uma formação pedagógica expressa no Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC.

Procuramos estabelecer que essas experiências se dessem em espaços públicos, ou seja, que pertencem e são comuns às pessoas, caminhando na mesma direção de um compromisso primeiro da própria universidade de ser pública, de qualidade e gratuita.

A ideia era que o estudante fosse instigado a protagonizar a proposição de projetos e ações, criando, ele próprio, seu campo de atuação no estágio. Contudo, o espaço-tempo de um semestre foi, por vezes, limitador, um ou outro projeto novo foi criado.

Atuamos em projetos já existentes no próprio curso de Educação Física, que eram o NUTI – Atividades

Físicas e Lazer<sup>2</sup> e a Ginástica para Comunidade<sup>3</sup>, em outros espaços ligados à Universidade, como a

---

<sup>2</sup>“O Núcleo Universitário da Terceira Idade - NUTI ” é um programa de extensão permanente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual está em atividade desde 1995. Entre suas atividades, encontra-se o projeto “atividades físicas e de lazer para a terceira idade”, sendo esse, de suma importância, pois proporciona atividades ao público idoso, como alongamentos, ginásticas, danças e atividades culturais. Os seus objetivos estão no híbrido entre questões biológicas e sociais, pois tende a entrelaçar questões culturais e fisiológicas no que tange às necessidades da comunidade. Em geral, o projeto intenciona: a) propiciar um ambiente de convivência em grupo que possa ampliar as relações sociais, criando um sentimento de pertencimento e sociabilidade entre participantes; b) trabalhar as valências físicas dos sujeitos participantes, potencializando suas práticas de movimento, aumentando seu repertório motor; c) proporcionar a abertura de um espaço público que estimule a prática corporal regular enquanto um hábito autônomo de vida.

<sup>3</sup>“Ginástica para Comunidade” é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em atividade desde início da década de 90. O projeto foi se moldando aos interesses da comunidade ao longo dos anos, mantendo sempre a promoção da saúde como um dos elementos fundamentais da construção desse processo. Atualmente, mantém uma proposta de oferta de aulas constituídas por práticas ginásticas para a comunidade interna e externa da FURG, para a qual são traçados objetivos vinculados a questões biológicas e sociais. Em geral, o projeto intenciona: a) proporcionar a abertura de um espaço público que estimule a prática corporal regular e sistematizada, em especial a ginástica, em vias de torná-la uma atividade cotidiana na vida dos participantes; b) trabalhar as valências físicas dos sujeitos participantes, potencializando suas práticas de movimento; c) propiciar um ambiente de convivência em grupo que amplie as relações sociais, criando um sentimento de pertencimento e sociabilidade entre participantes.

Importante salientar que os dois projetos citados antecedem, inclusive, a criação do Curso de Educação Física, e são até os dias atuais, demandas importantes a serem consideradas pelos docentes do curso.



Brinquedoteca do Hospital Universitário<sup>4</sup> e em alguns outros locais, como o Centro Atendimento Psicossocial – CAPS do município, Escola de Belas Artes – EBAHL. E, como atividade complementar, em escola, orfanato e internato, sem, com isso, caracterizar ensino regular, além de alguns outros espaços.

## **A dinâmica**

A partir da aprovação do espaço escolhido e a carta de apresentação da Coordenação do curso entregue, simultaneamente, estruturava-se o plano de ensino com o diagnóstico do local, feito a partir de algumas observações in loco; em cada uma das aulas previamente planejadas, em atendimentos individuais, era feita a revisão do material produzido por cada um dos estagiários, só, então, era possível dar início ao estágio. As ferramentas de diagnóstico e planejamento já haviam sido exploradas nas disciplinas de Pré-estágio e Pedagogias quanto a sua formatação, portanto o estagiário estava apto a fazer uso delas.

Optamos pela utilização de diários de campo para o registro dos estagiários; Sobre esta ferramenta, Lewgoy e Arruda (2004) afirmam que: “O diário de campo consiste

---

<sup>4</sup> A brinquedoteca do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr-HU está localizada no terceiro andar, juntamente com a Maternidade e com a Unidade de Tratamento Intensivo Neonatal; a Pediatria dispõe de uma sala de recreação oferecida às crianças hospitalizadas. A Enfermagem é responsável pelo espaço, e o curso de Pedagogia mantém uma bolsista, aluna do curso, contratada, especificamente, para desenvolver um programa de recreação; em horários especificados, o propósito é criar, no âmbito do hospital, um espaço destinado para as crianças internadas na pediatria brincarem e terem apoio escolar. A intenção do estágio foi criar um diálogo com aquela realidade, qualificando o atendimento dessa criança no período da internação.

em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”.

As anotações deviam conter a escrita pessoal a partir do planejamento da aula, e para as situações ocorridas, no seu desenvolver, não foram estabelecidos formatos. No entanto, essas anotações eram imprescindíveis, uma vez que a reflexão, no grande grupo, se dava sobre os registros produzidos. Esse momento propiciava a orientação, as situações problemas, os acertos e as dificuldades, enfim, as trocas de experiências e a possibilidade de reflexão acerca do aprender e do ensinar. Para Ayoub (2005, p. 147), “O registro, assim como o planejamento, precisa ser algo vivo e dinâmico. Não existe um modelo único e definitivo, porque no registro podemos experimentar a escrita como linguagem solta e nossa; podemos experimentar, ainda, o desenho ou tantas outras formas de “marcar” a nossa história”.

No encerramento do processo, solicitava-se a entrega do relatório final num modelo preestabelecido e estruturado ao longo do estágio. Este documento foi considerado um registro importante, inclusive, em possíveis avaliações do curso por instâncias internas e externas à Universidade.

Ao retomar a disciplina novamente, no primeiro semestre de 2009, como única responsável, embora o número de estudantes a ser atendido fosse maior, vinte e oito, boa parte do trabalho já estava pensado e organizado, o que permitiu uma antecipação, uma estratégia de preparação, aumentando o espaço-tempo de realização do estágio.

No semestre anterior, ao final da disciplina de Pré- Estágio IV, foi possível introduzir e apresentar o Estágio

Supervisionado I, o que possibilitou aos estagiários e à orientação uma margem maior de tempo para planejar e criar projetos e outras frentes de atuação.

Enquanto docente substituta, coordenei alguns projetos de extensão, que já eram um desejo, mas que puderam ser realizados a partir de uma combinação de interesses dentro da disciplina de Estágio Supervisionado I.

A submissão dos projetos para aprovação antecedendo o início do semestre, com a indicação dos colaboradores, e ainda mais, o estagiário com tempo para sugerir outras oportunidades do seu próprio interesse, facilitou muito a criação de espaços de atuação.

Nessa caminhada, as oportunidades criadas se desenharam de forma mais positiva no que tangia a colaborar com experiências de docência fora dos espaços escolares.

Da mesma forma, houve atuação nos projetos permanentes ligados ao curso de Educação Física, o 'Ginástica para Comunidade' e o 'NUTI', que estendeu o projeto para além do Campus Carreiros e proporcionou um espaço de atividades no Balneário Cassino. Além desses, outros projetos<sup>5</sup> de extensão foram criados, o HIVida – Vivências Corporais com Pacientes Soropositivos e o Viva Melhor para Funcionários ambos no Hospital Universitário, O GINARTE – Ginástica com Arte, no contra turno de uma escola, Relaxamento Corporal e Mental no Ambiente de Trabalho, na Câmara de Dirigentes Lojistas– CDL.

Algumas dessas iniciativas foram realizadas como projeto de ensino: Caminhada Orientada com Deficientes Visuais, Educação Física no PROMEJA, Vivenciando

---

<sup>5</sup> Os projetos, aqui citados, têm seu resumo na íntegra nos Anais da VIII MPU FURG, respectivamente, XII Seminário de Extensão e IV Seminário de Ensino.

Alongamento na Escola de Dança Ensaio e o Projeto Foot Sol – experiências com o futsal. E as atividades complementares no CAPS e na Casa do Menor (Casa Abrigo). Vale citar que alguns outros espaços foram, também, lócus de estágio atendendo às características da demanda, porém não tão significativos.

Os requisitos necessários do Estágio Supervisionado I foram cumpridos e acabaram por potencializar alguns desdobramentos relevantes no semestre seguinte, que foram as apresentações de trabalhos na VIII Mostra da Produção Universitária da FURG, pelo menos dez deles, além de outros eventos naquele ano, como o XXVII Seminário de Extensão Universitária da Região Sul – SEURS na UFSM e, posteriormente, o XXIX Simpósio Nacional de Educação Física na ESEF-UFPel.

A presença em número expressivo de trabalhos oriundos do curso de Educação Física na Mostra Universitária, naquele período, acabou por reverberar as experiências construídas naquele espaço tempo do Estágio Supervisionado I, e foi conferindo, também, visibilidade às práticas de ensino, pesquisa e extensão do próprio curso recém-instituído.

A atuação em espaços não escolares é mais complexa no sentido de garantir a capacidade de acomodação dos estagiários, uma vez que esses espaços nem sempre existem e precisam ser criados. No entanto, ela pode caminhar para forjar uma identidade profissional com empatia pela extensão e pela pesquisa, não reduzindo em nada o perfil docente esperado e apontado no PPC, ao contrário amplia.

Ao se referir à formação de professores e às ações de extensão como um caminho importante, Frizzo, Marin e Schellin (2016, p. 23) consideram que “os saberes docentes são fundamentais para o desenvolvimento da

prática pedagógica, sendo a extensão um caminho importante para a construção dos mesmos.”

As atividades de extensão, no estágio, devem ser pautadas no desejo de estabelecer um elo da universidade com a comunidade, sem cair no assistencialismo. Essas são prerrogativas importantes que não podem ser negligenciadas.

Para além do pragmatismo de realizar o estágio, o exercício de teorizar a docência vivida e refletida foi uma possibilidade real criada, naquele momento, para os estudantes, corroborando com a possibilidade de trazer a pesquisa para o estágio.

A perspectiva do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio são apontadas, por Pimenta e Lima (2017, p. 39), como uma estratégia para ampliar a formação do futuro professor, ou ainda, como um elo entre professores e estagiários. Segundo as autoras, a pesquisa no estágio: [...] “exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”.

A busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é prevista como um exercício na formação do perfil do egresso do curso de Educação Física da FURG. No entanto, Frizzo, Marin e Schellin (2016, p. 36) apontam que: “Enquanto as ações estiverem pautadas somente na prática, sem reflexão e planejamento pedagógico coletivo, que envolva, não somente o como fazer, mas também envolva o ensino, permitindo que os acadêmicos entendam sua ação e seu papel naquele processo, e ainda que preconizem a produção do conhecimento através da pesquisa, da problematização, inclusive com a comunidade, não haverá avanços.”

Estruturar o Estágio Supervisionado I como uma disciplina capaz de articular as disciplinas cursadas e como espaço de formação docente foi na direção da perspectiva de construir caminhos para formação geral expressa no PPC (2005, p.4), que diz: “os egressos poderão atuar, a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, em qualquer espaço que necessite da intervenção de um Professor de Educação Física, seja intervindo no âmbito escolar ou não-escolar, que estão explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.”

## **Finalizando**

Esta narrativa compartilha algumas das experiências vividas enquanto docente na disciplina de Estágio Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, nas suas duas primeiras turmas (2008/2009). Num primeiro momento, pontuamos, de forma breve, a trajetória legal percorrida pela regulamentação dos Estágios na formação docente até aquela data, sobre o Projeto Político Pedagógico do curso – PPC e suas ementas, de maneira a contextualizar esse relato. É ISSO;

Revisitar esse processo de construção e realização da disciplina de Estágio Supervisionado I acaba por colocá-lo numa escala de visibilidade maior e caracterizá-lo como uma experiência potente, criativa e investigativa. E é quando me debruço sobre essa experiência e me permito teorizá-la, percebo a singularidade do currículo proposto e alguns dos seus imbricamentos propositais que pretendem uma formação ampliada em Educação Física, numa perspectiva de licenciatura plena.

Na busca por referências bibliográficas sobre

Estágio Supervisionado em Educação Física, muito pouco se encontra disponível. Essa é uma questão levantada e pesquisada nos trabalhos de Isse e Molina Neto (2016), Cardozo (2012) e Bandeira et al. (2011) – os quais, depois de realizar levantamento, terminam por assegurar a escassez de produções com esta temática. Essa constatação traz ainda mais complexidade ao exercício de atribuir sentidos e significados as experiências vividas neste estágio.

O Estágio I, do curso de Educação física da FURG é distinto na medida em que compõe a grade de uma licenciatura e não está alocado na escola. Por esta razão, habilitar outros espaços para a formação docente que não o da sala de aula é um desafio. As atividades de extensão podem ser uma possibilidade para tanto, pois uma infinidade de projetos pode ser criado dentro de um fio condutor voltado para instigar um perfil investigativo no estudante em formação.

Porém, seria ingênuo desconsiderar que essa relação da estruturação da disciplina, no curso, não está presa a muitos outros nexos, e remete, como prioridade, à concepção de uma licenciatura ampliada em Educação Física, a um debate extenso e de muitos tensionamentos dentro da própria área, mas assegurada dentro do PPC e na grade curricular do curso.

Não existe garantia de que a intenção expressa no currículo vai se dar na prática, sobretudo, no início da caminhada, quando ainda não existem referências, uma vez que estamos fazendo o percurso pela primeira vez. Considero que fomos bem-sucedidos, pois, nesse sentido, potencializamos um espaço real capaz de ampliar a formação docente de forma responsável e consistente.

Muito embora saibamos que já existem novas determinações que vigoram e regem, atualmente, os Estágios e que, talvez, provoquem mudanças

substanciais na operacionalização desta etapa dentro dos cursos de graduação, ainda assim, o propósito de compartilhamento acerca de vivências e experiências importa, não quando as conservamos, mas quando somos capazes de superá-las.

## Referências

ABRÃO, R. K. Quando a alegria Supera a Dor: Jogos e Brinquedos na Recreação Hospitalar. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação FURB, Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 8, n.1, p.434-464, 2013.

AVILA, L. T. G. Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. 2017.248 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Revista Brasileira de Ciências Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física** (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: MEC, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior/Licenciatura/Graduação Plena**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de**



**graduação em Educação Física.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Brasília: MEC, 2008.

BANDEIRA, L. B. et al. Avanços e Desafios na Construção Coletiva de um Projeto de Estágio num currículo de Licenciatura Ampliada: A Experiência da ESEFFEGO/UEG. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2011. Porto Alegre. **Anais. Disponível**

**em:** <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3598/1727>>. Acesso em 14 de jun. 2020.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

CARDOZO, L. P. **Estagio Curricular Supervisionado em Educação Física: Significado para a Formação Docente dos Egressos da FURG.** 2012, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2012.

DARIDO, S. C. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A, 2003.

DUARTE, S. et al. Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI): “Atividades Físicas e de Lazer”. In: XXII Seminário de Extensão - XVIII Mostra da Produção Universitária – MPU Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2019. Rio Grande/RS. **Anais.** Disponível em: <<https://mpu.furg.br/anais1?layout=edit&id=150>>. Acesso em 18 de jun. 2020.

FRIZZO, G. MARIN, C. E. SCHELLIN, F. O. Extensão Universitária e Formação Docente: Contribuição e Desafios das Ações de Extensão para a Formação de Professores de Educação Física no RS. Revista Expressa Extensão. Pelotas, v.21, n.2, p. 21-37, 2016.

ISSE, S. F.; MOLINA NETO, V. Estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física: produções científicas sobre o tema. **Journal of Physical Education**, v.27, n.1, e-2759, 2016.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

NEIRA, M. G. & REIMBERG, N. O lugar do estágio na formação de professores de Educação Física. In: Capítulo 02 – Shigunov Neto, A.; Fortunato, I. (org.). **Formação de professores de educação física em perspectivas: Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

PEREIRA, L. M. et al. Indissociabilidade entre Promoção de saúde e sociabilidade: Notas Sobre o Projeto Ginástica para a Comunidade (FURG). In: II Salão de Indissociabilidade (SI) Universidade Federal do Rio Grande - XVIII Mostra da Produção Universitária – MPU Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2019. Rio Grande/RS. **Anais**. Disponível em: <<https://mpu.furg.br/anais1?layout=edit&id=151>>. Acesso em 18 de jun.2020.

PIMENTA, S.G. LIMA, M. S. L. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA**. 8. ed. São Paulo: Cortez,2017.

SOARES JÚNIOR, N. E. Concepções de Professor nos Currículos de Formação Docente em Educação Física. IV Congresso do Centro-Oeste de Ciências do Esporte, I Congresso Distrital de Ciências do Esporte. Brasília DF, 2010. **Anais**. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/schedConf/presentations>>. Acesso em 18 de abr.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – FURG. Deliberação n. 009/2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE.  
Regulamentação dos Pré-estágios, Estágios, Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais e Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física. Comissão de curso de Educação Física. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. 2006.

# **A DISCIPLINA ‘LUTAS’ NO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG: RELATOS DOCENTES**

Raquel da Silveira\*

Débora Duarte Freitas\*\*

Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves\*\*\*

## **Introdução**

Era agosto de 2008 quando a disciplina de Lutas, do curso de Educação Física, da FURG, teve sua aula inaugural. A primeira turma era formada por 11 alunos e alunas que nunca haviam praticado qualquer modalidade de lutas. Também, não expressavam nenhuma expectativa com a disciplina, uma vez que tinham estranheza em materializar os conteúdos e suas implicações para suas formações acadêmicas, profissionais e pessoais. Essa turma era formada por uma professora que tinha, em mãos, uma ementa, a qual havia sido apresentada a menos de um mês. Diferente dos/as alunos/as, a docente Raquel havia praticado karate-do por mais de 10 anos e tinha obtido a graduação 1º dan (faixa

---

\* Professora adjunta da Escola Superior Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

\*\* Professora do Instituto Federal Farroupilha - Campus Avançado Uruguiana

\*\*\* Professor Adjunto do curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG.

preta da modalidade). Na condição de professora, suas expectativas eram muitas. Sua trajetória enquanto estudante de graduação em Educação Física não havia contemplado uma disciplina que pautasse a noção de lutas, mas sim as modalidades específicas de judô, karate-do e esgrima. Ademais, ministrar a disciplina de Lutas implicava abertura de um campo de estudo e pesquisas na FURG, e, quiçá, para a região Sul do Brasil. Frente a esse inicial descompasso entre experiências e expectativas, a disciplina iniciou e continua até os dias atuais. De lá para cá, já se passaram 12 anos, nem mais a professora nem mais os primeiros alunos e alunas continuam na FURG, contudo a disciplina e o campo de estudos e de pesquisas sobre Lutas estão consolidados. Dezenas de discentes, mais uma professora e, hoje, um professor foram integrando esse percurso, fortalecendo algumas propostas e inserindo outras que ganharam pertinência com o passar do tempo. É dessa trajetória que esse capítulo se ocupa. Nosso objetivo é narrar os conteúdos abordados na disciplina, bem como as formas de ensino que foram e são propostas.

Para isso, optamos em nos cercar de documentos que balizaram e balizam a disciplina como a ementa, os planos de ensino, os planos de aula e os registros docentes. Esses documentos foram centrais para constituírem a disciplina e conduzirem as ações pedagógicas. Além disso, optamos em realizar notas narrativas que continham nossas memórias em relação ao cotidiano que vivenciamos enquanto docentes da disciplina de Lutas. Essas notas são referentes ao fazer docente de Raquel da Silveira no período referente ao segundo semestre de 2008 até o primeiro semestre de 2012 e do segundo semestre de 2016 até o segundo semestre de 2017; de Débora Duarte Freitas, referente ao segundo semestre de 2012 ao primeiro semestre de 2014;

e de Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves, referente aos anos de 2014 e 2015, retomando a condução da disciplina em 2018 até os dias atuais. Nossa escolha por acessar tais documentos se justifica por serem eles os guias institucionais e oficiais da disciplina, e a elaboração das notas narrativas se justifica devido a cada um/a de nós possuir trajetórias distintas, que nos levaram a conduzir o dia a dia da disciplina com algumas peculiaridades. Desse modo, antes de apresentar a sistematização desse material, entendemos que é pertinente o/a leitor/a conhecer elementos das nossas trajetórias que dialogam com 'lutas'.

#### Quadro narrativo 1

<b>Raquel da Silveira</b>
<p>Minhas primeiras práticas de lutas aconteceram, na infância, quando me matriculei em uma academia de ginástica que ofertava aulas de karatê e capoeira. Comecei a praticar as duas modalidades. Lembro que, dentre as demandas físicas que elas tinham, os exercícios de flexibilidade eram os que eu mais gostava. O chute '<i>mawashi geri</i>' e o 'martelo', na altura do rosto, eram meus golpes preferidos. Passado mais de um ano praticando ambas as modalidades, decidi me dedicar, mais profundamente, ao karatê. Assim, vivi minha adolescência treinando karatê quase que diariamente, participando de cursos específicos oferecidos por distintos mestres, participando de competições e realizando as trocas de graduações, até que, no primeiro semestre de 2002, recebi o grau 1º Dan que representa o primeiro nível de faixa preta. Contudo, após alguns anos, parei de praticar sistematicamente o karatê. Além dessas modalidades, também, tive vivências sistemáticas com outras modalidades na universidade através das disciplinas de judô e esgrima, as quais, ao longo de um semestre, pude conhecê-las e praticá-las.</p>

## Quadro narrativo 2

### **Débora Duarte Freitas**

Minhas primeiras práticas de lutas aconteceram, na infância, com a Capoeira. Depois de alguns anos, parei de praticá-la. Fui retornar, então, posteriormente com o boxe, que é uma luta que eu adoro. Pratiquei dois anos de forma contínua, após, devido a uma rotina que mudava constantemente, fui experimentando outras modalidades. Jujitsu foi a nova luta que me conquistou. Ainda sim, às vezes, fazia algumas aulas de MuayThai. Enfim, gosto muito das lutas. E como professora foi uma descoberta. Começou com um convite de um colega de mestrado, Leonardo Cunha. Na época, trabalhávamos como docentes no município de Rio Grande/RS em escolas diferentes. Ele me convidou para planejarmos aulas juntos tendo como base o conteúdo de lutas e executarmos cada um em suas escolas, logo escreveríamos um artigo em formato de relato de experiência. Para colaborar com o planejamento das atividades, uma professora da Universidade Federal do Rio Grande iria nos ajudar; eu não a conhecia até o momento, ela se chamava Raquel da Silveira. E ali abriu um universo completamente novo em relação às lutas. A experiência foi ótima e enriquecedora.

## Quadro narrativo 3

### **Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves**

Pensar minha relação com o universo das lutas se confunde com as memórias de infância. Faz-me retomar as primeiras lembranças mais sistemáticas e contextualizadas que tenho da vida. As manhãs ensolaradas do inverno úmido na “casa dos fundos” dos meus avós. O cheiro de leite quente e do pão prensado em chapa de ferro no calor do fogão. Minha mãe sintonizando a TV na “Rede Manchete”. O desejo por um boneco miniatura do ninja Jiraya, realizado no natal de 95. As tardes em que assisti “O último ninja”, “Unidos para vencer” e “O grande dragão branco”. E as tentativas de reproduzir alguns golpes em lutas imaginárias, ainda entorpecido pelas cenas de ação desses filmes. Está na primeira aula de *Taekwondo* com 4 anos de idade e no cancelamento da matrícula meses depois por meus pais temerem que me tornasse uma criança violenta. Para localizar e caracterizar minha relação com universo das lutas hoje,

necessito colocar as lutas em relação ao universo de possibilidades múltiplas que tornaram elas uma realidade para mim. Penso que tais elementos de ordens tão diversas implicam em valores indistintos quando penso nos momentos em que pude experimentar alguns devires com as lutas: devir atleta, devir professor/instrutor, devir pesquisador, devir orientador de pesquisas, devir professor de futuros professores/as de Educação Física.

Partindo dessas trajetórias, as quais são distintas, mas possuem a semelhança de envolverem a experiência em modalidades de lutas das/o docentes, a disciplina de Lutas, da FURG, foi sendo estruturada a partir de desconstruções de modelos de ensino, prática e sentidos que havíamos aprendido em nossas experiências primárias com o Karatê, a Capoeira, o Taekwondo, o JiuJitsu, o Boxe, o Judô e tantas outras modalidades. Assim, cada um/a de nós precisou se despir de algumas compreensões para poder elaborar um novo conceito que se apresentava: o conceito de Lutas. Assim, passou a integrar nossas preocupações questionamentos do tipo: Como se definem Lutas? Como se ensinam Lutas? Quais diálogos as Lutas possuem com outras práticas corporais do movimento humano? Que temas atravessam as lutas quando a pensamos na contemporaneidade? Enfim... é um conjunto de questões que foram sendo elaboradas por nós, possibilitando reflexão e construção de algumas respostas que foram materializadas no nosso cotidiano docente frente à disciplina de Lutas, a qual passamos a apresentar ao longo deste capítulo.



## 1. Elementos que embasaram a criação e sustentam a manutenção da disciplina lutas na FURG

É recorrente, na produção acadêmica, o argumento de que, supostamente, as Lutas teriam suas raízes na pré-história. No entanto, é necessário pôr em questão esta formulação. Será que é possível colocarmos no mesmo plano práticas realizadas naquele tempo com as que realizamos hoje, ou estaríamos sendo anacrônicos? No decorrer da história, aparecem práticas corporais que tinham por finalidade o enfrentamento entre indivíduos. Essas práticas foram e vão sendo modificadas, ganhando significados distintos na construção social e histórica da humanidade. Nessa perspectiva, parece-nos frágil aproximar práticas que podem ser muito semelhantes na execução física, mas que tenham sentidos até mesmo contrários. Assim, ao abordarmos, aqui, o conteúdo Lutas, estamos nos referindo ao alcance que essa noção ganha quando passa a ser compreendida como um elemento da cultura corporal do movimento humano. É a partir desta compreensão que as Lutas passam a fazer sentido no processo de formação de professores/as de Educação Física e ganham espaços nos currículos da educação formal superior e básica. Fato esse que embasa e sustenta a criação e manutenção da disciplina Lutas no curso de Educação Física da FURG.

Na área da Educação, o primeiro documento oficial a citar as Lutas como parte do currículo escolar da Educação Física foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990. Dentre os três blocos de conteúdo sugeridos pelos PCNs, fazia-se presente então: conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas; e Esportes, jogos, **lutas** e ginásticas (BRASIL, 1998, grifo nosso). Os parâmetros queriam dar visibilidade ao 'currículo oculto', buscando a

inserção de uma maior diversidade dos elementos da cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física. Aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais eram estimulados dentro dos PCN, e o próprio conceito de lutas trazido destacava tais pontos.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê (BRASIL, 1998, p. 70).

Como é possível perceber, a noção de Lutas não fica restrita ao âmbito das artes marciais e dependente desse tipo de prática. Esse, por exemplo, é um dos argumentos que, muitas vezes, é utilizado para justificar a ausência deste conteúdo na escola. Ou ainda, a questão da violência que muitos professores/as consideram intrínseca às lutas (NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007). O conceito cunhado nos PCN tenta ampliar a visão dos professores/as inserindo as atividades de lutas informais, como o cabo de guerra citado no próprio documento. Muitas outras atividades de lutas informais incorporam nossa prática docente quando abordamos tal conteúdo, pois são de extrema importância quando pensamos em Educação Física Escolar.

Outra importante referência para a construção da disciplina na FURG foi a obra intitulada Metodologia do Ensino da Educação Física, elaborada por um coletivo de autores e publicada em 1992. O livro foi um marco teórico

por questionar os conteúdos hegemônicos, apontando os elementos da cultura corporal como área de conhecimento/atuação da Educação Física e, dentre esses elementos, estão as lutas. Apesar do reconhecimento do conteúdo, não houve grande detalhamento dos princípios teórico-metodológicos do ensino de Lutas. Contudo, foi um importante impulsionador para a Educação Física e para as Lutas como conteúdo escolar.

Ainda e, por fim, gostaríamos de citar outro elemento de fundamental importância para o currículo escolar (e, portanto, para os currículos de formação de professores) e com data mais recente: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que, em suas três versões – 2015, 2016, 2017 –, apresentam as Lutas como conteúdo curricular. A BNCC tem como marcos legais a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1990), o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, entre outros.

O ponto de destaque é que, apesar de o conteúdo Lutas estar em importantes marcos teóricos e legais, tal assunto não é recorrente na produção científica da Educação Física nem nos conteúdos tratados por parte dos/as professores/as nas escolas, conforme nos mostram alguns estudos. Betti, Ferraz e Dantas (2011) realizaram um estado da arte das publicações direcionadas para Educação Física escolar. Os autores perceberam que as produções teóricas continham publicações em todas as práticas corporais, no entanto 67% das produções relacionavam-se ao binômio Jogo-Esporte. Já os estudos relacionados às Lutas ficaram com um percentual de 6,1% apenas, representando 5 trabalhos em um período de quatro anos.

Em uma pesquisa mais recente, Santos e Brandão

(2019) destacam que a produção teórica sobre as Lutas ainda se encontra em estágio inicial, ou seja, é um campo emergente de trabalho. Para os autores, essa incipiência da produção relaciona-se com a dificuldade desse conteúdo ser inserido no ambiente escolar, pois, mesmo considerando os importantes marcos teóricos legais que sustentam a pertinência do conteúdo, o crescimento do consumo das lutas como mercadoria e, até mesmo, considerando a formação de números cada vez maiores de professores/as com a presença desse conteúdo no currículo, as Lutas como campo de atuação escolar é baixo.

Partindo desses elementos, entendemos que a criação da disciplina de Lutas e a sua manutenção de maneira legítima, no curso de Educação Física, da FURG, foi um movimento ousado do coletivo, que estruturou o projeto inicial e das/o docente que assumiram sua regência. Assim, passamos a apresentar as próximas sessões, fazeres que atravessaram as nossas experiências enquanto docentes que ministram Lutas a partir de tópicos que se relacionam com a materialidade do currículo e sua prática em sala de aula.

## **2. A materialização da disciplina**

Trabalhar com Lutas, no processo de formação de docentes de Educação Física, envolve, inicialmente, delimitar que conteúdos serão abordados e uma prévia organização de como serão apresentados e vivenciados pelos/as discentes. Nesse sentido, a disciplina da FURG foi, desde seu início, seguindo uma proposta de conteúdos e de formas de ensino que, ao longo do tempo, foi ganhando densidade. É possível dizer, que desde o plano de ensino da primeira turma (segundo semestre de 2008) até o plano de ensino da última turma que cursou a

disciplina (segundo semestre de 2019), a compreensão do que ser ensinado e das possibilidades de materialização desse ensino são muito próximas. Assim, apresentaremos, neste tópico, o que entendemos que, ao longo desses 15 anos de curso, foi central na disciplina de Lutas. Por considerarmos que, dentre os elementos da cultura do movimento, as lutas são menos conhecidas e experimentadas pelos discentes, iniciamos a disciplina com questões que atravessam o imaginário do senso comum em relação às lutas. É frequente, nesse imaginário, a compreensão de que, para realizar a ação de lutar, é necessário dominar técnicas de modalidades de lutas legitimadas, ou, ainda, relacionar as lutas à noção de violência, de agressão e de briga. Nesse sentido, passa a ser fundamental que o/a professor/a amplie o conceito de lutas inicial dos discentes e aborde as diferenças entre agressividade e violência. Outra questão presente, nesse imaginário social, diz respeito às diferenças de gênero, tais práticas, ainda se encontram vinculadas ao domínio dos homens. A generificação das lutas é um tema valoroso para a disciplina, uma vez que, dentre suas implicações, está, historicamente, a exclusão de mulheres dessas práticas. Após atravessarmos o imaginário do senso comum, passamos a materializar possíveis práticas de ensino para as lutas, que, desde o início da disciplina, têm como eixo central a ação de lutar e não as modalidades de lutas já consolidadas.

## **2.1 Sobre bloqueios e desbloqueios que envolvem o desenvolvimento das lutas como componente curricular**

Qual o papel das práticas de Lutas e/ou Artes Marciais na formação de professores e professoras de Educação Física? O que faz determinado conceito

assumir visibilidade e se materializar em uma disciplina obrigatória em um currículo do ensino superior? São algumas das perguntas que têm protagonizado as edições da disciplina de Lutas do curso de Educação Física da FURG.

Certamente, considerando a posição que ocupamos enquanto leitores/as imersos na vasta órbita de saberes, significados e áreas de atuação possíveis de serem atribuídas a tudo aquilo que se convencionou chamar Educação Física, algumas respostas vêm rapidamente à tona. Podemos arriscar sinalizar que as reações mais comuns às interrogações registradas acima digam respeito à apropriação dessas práticas em suas manifestações mais populares, sejam elas: esporte, autodefesa, exercício físico etc. Figuras representativas que povoam nosso imaginário e, geralmente, aparecem coladas numa condição de experiências ou in experiências, aproximando-nos ou afastando-nos do objeto em questão. Tal observação se dá com base na preocupação corrente expressada por acadêmicas e acadêmicos ingressantes na disciplina, convictos de que a matéria a ser tratada exige como pré-requisitos algumas habilidades e conhecimentos prévios, vivências anteriores ou o próprio gosto por determinadas modalidades de combate. Eis um dos elementos primordiais a serem tratados, discutidos e problematizados: a redução do universo das Lutas ao ensino de suas dimensões técnicas e de movimento corporal.

É pertinente assumir essa primeira impressão manifestada pelos/as estudantes como ponto de partida, atribuindo a ela o estatuto de primeiro bloqueio a ser desfeito. Um tipo de desconstrução necessária para que se possa percorrer um semestre letivo aberto ao estabelecimento de novas relações com um objeto (lutas), muitas vezes tido como dominado, seja para legitimar uma

concepção que lhe atribua importância, seja, simplesmente, para reforçar indiferenças ou negá-lo, sustentando argumentos preconcebidos. O reconhecimento desse quadro inicial pode ser ilustrado por duas reações típicas da fase inicial da disciplina logo no começo do semestre letivo. Uma delas protagonizada por estudantes autoproclamados/as praticantes de alguma modalidade de luta, sejam frequentemente ativos/as, sejam afastados/as da prática por diferentes motivos. Esses/as, geralmente em minoria nas turmas, acabam por ingressar nos estudos, alimentando a expectativa de aperfeiçoamento daquilo que supostamente já sabem, transpondo à disciplina uma série de representações vivenciadas na condição de atletas, mestres, lutadores/as etc. Por outro lado, uma segunda reação merece destaque. Posição característica, geralmente, do maior número dos/as estudantes matriculados/as que possuem pouca ou nenhuma afinidade com o universo das lutas. Esses/as alunos/as, na maioria, também não vivenciaram lutas nos seus processos de escolarização, o que faz ser mais instigante, ainda, a existência da disciplina no currículo do curso. Esse grupo, por sua vez, atribui um variado conjunto de sentidos ao se depararem com a disciplina, dos quais destacamos dois dos mais marcantes: o desejo de aprender a lutar, sustentado por um olhar eminentemente prático; e o que podemos chamar por descrença no propósito formativo da disciplina, por vezes, ancorada na falta de familiaridade com o tema.

Ainda que possamos entendê-las como um componente comum nos cenários de início de semestre, tais posturas, sejam interpretativas, sejam especulativas, têm assumido um espaço imprescindível na ativação da disciplina Lutas em cada início de período letivo. Partir da problematização não apenas do seu tema central, mas

dos espaços ocupados pela disciplina em si, seja na intenção curricular, seja no processo formativo efetivo de cada um dos seus alunos, tornou-se o ponto de partida. É desse modo que os pontos de bloqueio são logo identificados: a necessidade de experiências anteriores com lutas; aproximações conceituais equivocadas entre lutas e violência, lutas e briga, lutas e agressividade; e por fim, a generificação dessas práticas.

## **2.2. Sobre a “experiência” como pré-requisito**

Apesar do aparecimento do termo “Lutas” nas listas de disciplinas ser relativamente recente nos currículos de formação docente em Educação Física, sua presença enquanto prática corporal já é explorada há muito tempo (GONÇALVES, 2012; GONÇALVES e SILVA, 2017). Independentemente do modo como são entendidas, consistem em práticas alicerçadas em um saber que é de interesse desse campo de conhecimento desde sua emergência. De acordo com Soares (1996), no surgimento da Educação Física escolar, também conhecida por “*gimnástica*”, influenciada pelo movimento ginástico europeu, já possuía atividades de combate corporal em suas propostas. Como exemplo, podemos mencionar a presença da esgrima, nos currículos escolares, entre o século XIX e início do século XX. Ou, como apontado por Tursz e Nunes (2007), o registro da abordagem do tema desde o início do funcionamento do curso de formação de professores da UFRGS em 1940, na condição de disciplina intitulada “Desportos de Ataque e Defesa”.

Entretanto, mesmo que a abordagem das Lutas, em certa medida, se confunda com a história dos cursos de formação em Educação Física no Brasil, sua presença nos currículos passa a ser problematizada com mais



consistência apenas nas duas últimas décadas, como efeito tardio de um olhar progressista que desestabilizou, profundamente, o caráter técnico-esportivante da Educação Física brasileira entre as décadas de 1980 e 1990. Assim, as Lutas parecem sair aos poucos de uma postura passiva, acionada apenas pelo ensino de modalidades específicas, tais como o boxe, o judô, a capoeira etc., condicionados à transmissão de um conteúdo técnico e informativo sobre os temas. Passam a ser tratadas por perspectivas mais amplas, compreendendo-as de modo que viabilize seu acesso na formação de professores e, por consequência, no ensino básico, não apenas pela via das vivências anteriores relacionadas com o tema. O que, ainda hoje, podemos constatar como uma barreira no processo de desenvolvimento da disciplina.

Nascimento e Almeida (2007), com base em pesquisas realizadas no início dos anos 2000, destacam “a falta de vivência pessoal em lutas por parte dos professores, tanto no cotidiano de vida, como no âmbito acadêmico” (Idem, p. 93) enquanto argumento restritivo quando inquiridos sobre o tema no que se refere ao trato pedagógico. Boehl, Lima e Fonseca (2018) identificam, uma década mais tarde, um cenário muito similar, evidenciando insegurança por parte de professores de Educação Física da educação básica, quando se trata do desenvolvimento, em suas aulas, de um assunto que não dominam. Apontam, também, a carência por debates que tematizem as lutas no contexto escolar, a fim de subsidiar professores/as que não possuem familiaridade com o universo das Lutas. Vale ressaltar que, do outro lado desse contexto, a abordagem das Lutas acaba restrita àqueles que possuem algum grau de intimidade com tais práticas, isto é, aos/às professores/as que, em alguma medida, já vivenciaram, ao menos, uma modalidade na

condição de praticantes. Restringe-se, desse modo, uma concepção de luta tipificada por modalidades, geralmente, associadas aos formatos esportivizados e de maior circulação midiática.

Em contrapartida, a identificação desse quadro como introdução para os/as estudantes tem sido de fundamental importância para sustentar a imersão no universo das lutas descolada da caracterização e do estudo de modalidades, facilmente, vinculadas ao universo esportivo. A partir desse desbloqueio, tendemos buscar as Lutas em outros espaços e tempos. Encontramos elementos fundamentais a qualquer modalidade de Luta em diferentes jogos e brincadeiras vivenciados na infância. Identificamos que estamos vinculados às Lutas quando certo filme, desenho animado ou jogo eletrônico nos desperta a atenção. Percebemos que podemos estar imersos/as no universo das Lutas sem nunca ter posto os pés em uma academia ou escola de Artes Marciais, por exemplo. Abre-se, então, um mundo de possibilidades para encontrarmos Lutas em lugares não tão óbvios. Deixamos, em segundo plano, algumas modalidades conhecidas, como o Judô, o Taekwondo e, até mesmo, a Capoeira para observarmos o Laamb (luta de origem senegalesa), o HukaHuka (lutas dos povos nativos do Xingu), a Agarrada Marajoara (praticada em festividades dos povos nativos do arquipélago do Marajó), entre outras tantas práticas atípicas ao rol de vivências habitualmente elencadas por nossas acadêmicas e acadêmicos.

A aposta no desconhecido contribui para a desconstrução de uma das principais barreiras estabelecidas no desenvolvimento do tema, não só para o processo de formação de professores, como para sua consequente materialização no contexto da educação básica. Tomar como ponto de partida algumas práticas

corporais que não compõem as paisagens mais óbvias, quando o tema Lutas é acionado por nosso imaginário, responde, em boa medida, ao problema da insuficiência da formação como impossibilidade da materialização do tema/conteúdo em diferentes cenários de atuação profissional. Além disso, tem se consolidado, também, como meio de introdução e chave de acesso à temática central da disciplina Lutas da FURG.

### **2.3 Sobre a (in)devida associação lutas-violência**

Ainda na ordem dos bloqueios, outro destaque merece atenção: as aproximações conceituais equivocadas entre lutas e violência, lutas e briga, lutas e agressividade. Assim como o problema da suposta necessidade de vivências prévias, apresentado no bloco anterior, outro fator destacado, por Nascimento e Almeida (2007), diz respeito à violência como característica intrínseca às práticas de lutas. Em 2018, o Caderno de Educação Física e Esporte apresenta um dossiê sobre lutas, no qual os 06 artigos que versam sobre o tema, no contexto escolar, unanimemente, destacam a associação equivocada entre lutas e violência como fator impeditivo ao desenvolvimento do conteúdo naquele âmbito (BOEHL, LIMA e FONSECA, 2018; HARNISCH *et al.*, 2018; SANTOS e BRANDÃO, 2018; HEGELE, GONZÁLEZ e BORGES, 2018; BRANDL, BOELHAUWER, GUIOS, 2018; CRUZ *et al.*, 2018). Ao observarmos sua recorrência em diferentes pesquisas, fica evidente que o argumento da violência associado ao da falta de formação tem subsidiado, há longo tempo, as justificativas restritivas à apropriação da temática por professores/as de Educação Física brasileiros/as. Todavia, é notável que esse posicionamento, em geral, não se sustenta em argumentos consistentes.

Uma das atividades promovidas pelo professor Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves, na condução de algumas edições da disciplina Lutas do curso de Educação Física da FURG, consiste em oportunizar um exercício de constatação e problematização de alguns aspectos que envolvem a realidade das práticas de lutas em contextos escolares e não escolares na cidade do Rio Grande – RS. Trata-se da execução de saídas de campo com os seguintes objetivos: 1) contato, observação, conversas e experimentação corporal de alguma modalidade de luta ofertada em ambiente específico para a prática; 2) contato, observações e conversas estabelecidas com professores/as de educação física sobre o tema lutas no ambiente escolar. Das saídas de campo, resultam materiais interessantes que fomentam as discussões em sala de aula, geralmente, corroborando com dados e resultados contidos na literatura especializada. Das visitas aos ambientes não escolares, são comuns as questões do tipo: metodologias de ensino utilizadas em cada prática; a valorização de um conhecimento técnico-instrumental sustentado na demonstração de saber-fazer o que se propõe ensinar e o debate acerca da inserção de professores/as de Educação Física nesses cenários de atuação profissional. Especificamente, no tocante ao tema da violência, são recorrentes os relatos advindos de professores/as do contexto escolar, cercados de insegurança e, frequentemente, associados à ausência do conteúdo lutas em sua formação inicial, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

#### Quadro narrativo 4

**Fragmentos extraídos dos relatórios de saída de campo apresentados por acadêmicos/as em 2/2018 e 2/2019 - por Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves**

No relato, a professora, também, mencionou como dificuldade, no trabalho de lutas, a resistência da Escola. [...] No início do trabalho com as lutas, na escola, a diretora pediu para a professora mandar uma autorização para que os pais liberassem os alunos para participar das aulas. [...] Para desmistificar o pré-conceito das lutas enquanto prática de violência, a professora costuma começar com uma conversa inicial, explicando que as lutas diferem de ações violentas, pois visam trabalhar a expressão corporal, a coordenação motora, [...].

...

[...] Na universidade, teve (o professor da escola) pouco contato com as práticas relacionadas ao tema e que nunca trabalhou, na escola, por considerar não possuir conhecimento suficiente na prática. Não vê com bons olhos o ensino de lutas no contexto em que a escola está inserida, uma vez que a mesma já enfrenta diversos problemas relacionados à violência dentro e fora da escola.

...

[...] Infelizmente, o professor não trabalha com o campo das Lutas em suas aulas, [...] o que também contribui para ele não trabalhar com esse campo é o fato de considerar seus alunos muito violentos para essas vivências. Considera que o contexto da escola não favorece muito para uma melhora desse quadro.

...

[...] Questionei sobre os conteúdos que ele ministrava em suas aulas, [...] questionei se ele não abordava, em algum momento, a temática [lutas], ele negou. Sua justificativa ficou em torno de que os alunos não eram receptivos a propostas novas e, por ser uma escola que atendia alunos de condições financeiras mais precárias, tinha receio que tais práticas incentivassem a violência.

As materialidades apresentadas ilustram parte do cenário de resistências ao desenvolvimento das Lutas enquanto conteúdo escolar. Ainda que estejam presentes nos mais variados documentos de orientações curriculares brasileiros há quase três décadas, o tema ainda causa estranhamentos no cotidiano de muitos professores/as de Educação Física no âmbito escolar. A violência, quando acionada como um fator restritivo, demonstra uma apropriação fragilizada do assunto por parte desses/as docentes. Para além da percepção equívoca de que o desenvolvimento do conteúdo promove comportamentos violentos nos estudantes, deve-se destacar a noção limitada que restringe o universo das Lutas ao domínio técnico-instrumental de modalidades específicas. Dessa forma, ignora-se a influência exercida pelas Lutas como elemento presente na constituição de diferentes subjetividades, inclusive, daquelas manifestadas nas brigas de fato ou nas simulações de embate físico, comuns ao cotidiano dos recreios escolares, por exemplo.

Rufino e Darido (2015) reforçam a importância da busca por isonomia entre as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais na abordagem pedagógica das Lutas. Em especial, sobre a última dimensão mencionada destacam que “é possível compreender as atitudes e os valores que devem ser ensinados em relação às lutas, como as condutas éticas, os valores e os princípios orientadores das práticas, como o respeito mútuo, a solidariedade, dentre outros” (p. 34). No conjunto de possibilidades apontadas, os autores indicam a diferenciação entre lutas e briga como uma ótima oportunidade de sanar o entendimento inapropriado de que o conteúdo propicia a incitação da violência no contexto escolar. Não obstante, a simples distinção não resolve o problema. Relacionar Lutas e violência é

possível e necessário desde que estejam em sentidos inversos. Desse modo, o problema da violência, como restrição, ganha estatuto potencializador das Lutas como ponto de ancoragem para problematizações necessárias.

Essa inversão, na lógica do olhar lançado ao objeto, pode ser explorada por múltiplos modos. Nas primeiras ofertas da disciplina Lutas, da FURG, um dos meios que utilizávamos era aprofundar os temas da violência, educação e sociedade e refletir sobre os entrelaçamentos entre eles. Metodologicamente, esse aprofundamento era feito com o auxílio do texto de Angel Pino (2007), em que provocava os discentes a compreender que a escola é uma instituição inserida e constituinte de uma sociedade que possui mecanismos históricos de exclusão social de crianças e jovens de classes populares em que a violência está presente. A partir desse texto, a questão que se colocava para pensar era: será que as lutas possuem a capacidade de inserir a violência na escola e na vida dos escolares, ou essa já é parte dessa instituição e, infelizmente, da vida de muitos/as alunos/as?

Já, durante as últimas edições da disciplina Lutas da FURG, uma das possibilidades exercidas para pautar o tema violência se caracteriza pelo exercício de algumas provocações, buscando causar, nos futuros professores/as, o estranhamento de inferências, até então, pouco questionadas. Com base nos materiais resultantes das saídas de campo, buscamos debater algumas questões do tipo: o que é possível pensar sobre o uso equivalente dos termos agressividade e violência? Quando cometemos uma agressão, seja ela física, seja moral, trata-se de violência? Quando qualificamos um movimento agressivo, devemos manter essa equivalência em absoluto? Uma movimentação agressiva de uma lutadora de boxe em relação a sua adversária é o mesmo que agir

com violência? E uma equipe de futebol que adota um sistema tático agressivo em relação à outra equipe, trata-se de violência? Dos debates realizados até então, no que diz respeito ao recorte sobre a identificação da relação entre Lutas e violência, observamos a existência de um plano comum, sob o qual se naturaliza atribuições de sentidos pejorativos aos conteúdos, consistindo em um impeditivo para aproximação de outras formas de tratar o tema para além de simplesmente negá-lo.

Contudo, mais que buscar respostas definitivas, tais questões ajudam a produção de vazamentos em estruturas que, muitas vezes, encerram determinadas práticas em conceitos definitivos, bloqueando outros modos possíveis de se materializarem. Podemos concluir que as Lutas, especialmente, enquanto conteúdo escolar, resultam de processos estruturadores semelhantes. A persistência, nos argumentos da promoção da violência e da insuficiência da formação inicial dos professores/as, como principais restrições para negá-las, reforçam a necessidade de criação de outros acessos e de outras saídas frente às barreiras aqui, brevemente, problematizadas.

## **2.4 Lutas e questões de gênero**

Dentre bloqueios e barreiras para o ensino das Lutas, estão a generificação dessas práticas. Podemos afirmar que, historicamente, as lutas foram se constituindo enquanto práticas corporais do domínio dos homens, em que características de uma masculinidade hegemônica, como agressividade, força e virilidade, se tornaram justificativas para essa generificação. Com esse contexto, é frequente, na disciplina de lutas, muitas alunas mulheres iniciarem as aulas sem nunca terem vivenciado alguma forma de luta corporalmente. Se, por um lado, como foi



anteriormente mencionado, as lutas estão em nossa cultura e, de alguma maneira, já se fizeram presente na vida dos nossos/as alunos/as, através de filmes, esportes, desenhos animados, para elas, essa presença dificilmente se materializou em vivências práticas.

Partindo desse fato, propomos aos/às discentes um processo de estudo do conceito de gênero. Para isso, abordamos, principalmente, o aspecto relacional do conceito em que masculinidades e feminilidades são pensados no plural. Como nos ensina Louro, “o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (1997, p. 23). Também, abordamos um processo de desconstrução da noção de papéis de homens e mulheres, o que, muitas vezes, sustentou o não envolvimento de mulheres em diversas práticas corporais, entre elas, as lutas. Como afirma Silveira, “os papéis indicam padrões a serem seguidos, definindo o que é adequado ou não, aos homens e as mulheres. Eles ditam desde roupas, maneiras de se comportar, falar, dançar, jogar, enfim, o modo como homens e mulheres devem se relacionar” (2008, p. 26).

Nesse processo de entendimento do conceito de gênero, a nossa estratégia didática é corporalmente mostrar que realizar um ataque e uma defesa, ao se colocar em frente de alguém para lutar, não está no domínio ‘dos homens’ por ‘natureza’, mas sim pelos arranjos culturais que essas práticas foram e são constituídas através da sua generificação. Ao vivenciarem movimentos como socos e chutes, as alunas da disciplina materializam esse entendimento e compreendem que o processo de generificação das lutas tem implicações concretas nas trajetórias corporais de muitas meninas e mulheres. Logo, passa-se a pautar, na disciplina, a necessidade de o/a professor/a de Educação Física não

negar as práticas de lutas em suas atividades docentes, em especial, com o argumento advindo do imaginário do senso comum de que ‘mulheres não devem ou não podem lutar’. Pautar o conceito de gênero auxilia, conforme contribuições de Meyer (2005), a não sustentar o binômio homem e mulher a partir de uma masculinidade e feminilidade hegemônica, mas sim nos oferece ferramentas para passar a operar com o entendimento de que homens e mulheres constroem diferentes formas de estar no mundo e, conseqüentemente, diferentes masculinidades e feminilidades. Mas esse processo é lento e, apesar de dedicarmos algumas aulas para abordar o tema, foi e é necessária uma retomada dessa compreensão em diversos momentos ao longo do semestre. A seguir, apresentamos dois relatos que envolviam essa questão:

#### Quadro narrativo 5

##### **Lembranças das aulas - por Raquel da Silveira**

... uma das rotinas que eu estabelecia, nas aulas práticas da disciplina de lutas, era a necessidade de todos/as discentes retirarem do corpo qualquer objeto de metal, plástico e/ou de material que poderia acarretar em acidentes no contato com o/a colega. Relógios, brincos, anéis, colares, pulseiras, piercings etc. precisavam ser guardados para a prática de lutas. Em diversas turmas e aulas, fui percebendo algumas resistências para essa ação, em especial, por parte de algumas alunas. Ao longo do tempo, conversando com muitas delas, compreendi que essa resistência estava relacionada com as feminilidades que elas construíram, em que os acessórios eram parte dessa constituição, e retirá-los era semelhante ao ato de se despir.

... já estávamos chegando no final do semestre. Os conteúdos da disciplina já haviam sido abordados, e a turma

organizava o trabalho final em que deveriam apresentar uma luta ensaiada. Para isso, eu disponibilizava cerca de três aulas, pois era um trabalho em que poderiam, em grupo, retomar as aprendizagens da disciplina e estruturar uma sequência de golpes e um enredo que fazia sentido para as suas trajetórias pessoais. Nessa turma, havia um aluno que tinha uma experiência anterior bastante intensa com lutas e que, no trabalho final, ficava evidente as suas habilidades e competências. Após a apresentação do trabalho do grupo em que esse aluno estava, houve uma manifestação coletiva que me fez pensar sobre a temática de gênero. A turma começou a propor que esse aluno fizesse uma 'luta' contra mim, no sentido de saber 'quem ganharia?'. Ficou evidente, naquela manifestação, que, para além de quererem um 'desafio' entre aluno e professora, havia sim um certo 'questionamento' sobre a capacidade de superioridade entre um 'homem' e uma 'mulher'.

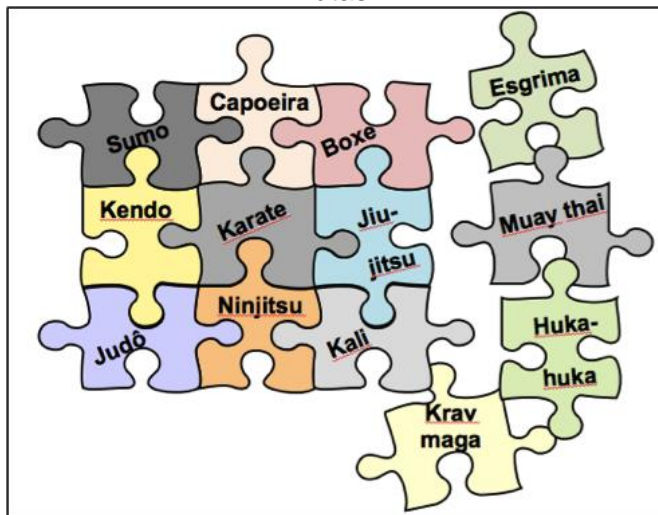
Essas duas narrativas são pequenas cenas do cotidiano que mostram os atravessamentos de gênero presentes quando abordamos as lutas. Nesse sentido, a nossa preocupação, na disciplina, foi e é dialogar sobre esse tema e reforçar a pertinência dos/as futuros/as docentes de Educação Física estarem atentos/as às implicações que essas generificações podem ter.

## **2.5 Pistas para ensinar lutas: construindo propostas pedagógicas**

O ensino das lutas, no ensino superior, em cursos de graduação em Educação Física, privilegiou, em determinado momento histórico, o que poderíamos denominar de 'ensino por modalidades'. Esse ensino parece ter como base a compreensão de que, para se aprender a lutar, é preciso aprender técnicas já

legitimadas por determinados grupos e/ou instituições. Esse ensino poderia ser, metaforicamente, representado por um quebra-cabeça, em que as peças seriam as disciplinas dos cursos de graduação, as quais consistiam em modalidades de lutas, inclusive em seus nomes. Como propôs Silveira (2017), cada peça seria uma modalidade, e os discentes iriam fazendo suas montagens. Contudo, essa forma de ensino nos leva a um impasse: como definir quais modalidades de lutas devem compor esse currículo considerando a grande quantidade de modalidades existentes? Frente a esse impasse, Silveira, que o ilustra na Figura 1, considera que “finalizar a montagem desse quebra-cabeça seria uma tarefa árdua que exigiria uma grande demanda de tempo e um rol de conhecimentos específicos do/a professor/a infundável” (2017, p. 135).

**Figura 1** – Metáfora do quebra-cabeça na associação das lutas

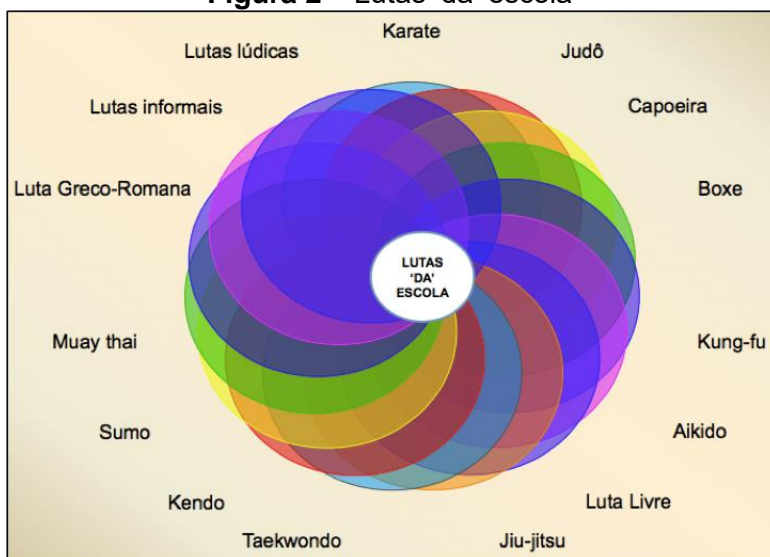


Fonte: Silveira, 2017, p. 135.

Considerando esse ‘modo de fazer’, ao elaborar o primeiro plano de ensino das disciplinas de lutas da FURG (elaborado por Raquel da Silveira), um dos eixos centrais era escapar desse quebra-cabeça. Também, parecia ser importante romper com esse formato devido ser um curso que, em princípio, em seu quadro, teria, apenas, um/a docente especialista nesse conteúdo, portanto a chance de reduzir lutas a modalidade de especialidade desse docente seria grande. Se o foco fosse modalidades, dificilmente, mais de uma delas seria abordada, ficando, na maioria das vezes, o ensino de lutas como sinônimo do ensino de karatê, ou de capoeira, ou de judô etc.

Com esse desafio, a proposta foi “pensar o que essas inúmeras modalidades possuem em comum” (SILVEIRA, 2017, p. 136) e criar uma nova imagem que pudesse abrir formas de pensar o ensino das lutas.

**Figura 2 – Lutas ‘da’ escola**



**Fonte:** Silveira, 2017, p. 136.

A Figura 2 foi uma forma estratégica de iniciar um processo pedagógico das lutas em que o central é a ação de lutar. O desafio era refletir sobre “os aspectos comuns das diferentes práticas de lutas, para que assim possam experimentar a ação de lutar e identificar as diferenças dessas práticas corporais de outras como esportes, danças, ginásticas, jogos, etc” (SILVEIRA, 2017, p. 136).

Com isso, o convite que fazemos, nas primeiras aulas da disciplina, é refletir sobre o que é Lutas. Em síntese, a pergunta que se coloca é: o que fazem para as modalidades de lutas serem entendidas enquanto lutas? A ideia não é ter uma única resposta, mas sim perceber as Lutas como um conteúdo possível no âmbito escolar, mesmo e, especialmente, se o docente nunca teve contato com artes marciais, uma vez que a ação de lutar não se reduz às modalidades. O objetivo, nesse momento, seria transformar o conteúdo de Lutas em algo concreto nas aulas de Educação Física, bem como ampliar o entendimento desse conteúdo para além das Lutas formais.

Como no exemplo que trazemos no próximo quadro narrativo, é possível desenvolver práticas de lutas em que os materiais utilizados são poucos e de fácil acesso. As atividades de aquecimento e alongamento podem ser pensadas conforme característica e idade da turma na qual o conteúdo será aplicado. As atividades descritas, a seguir, compõem nossas vivências no ensino fundamental, médio e superior. Consideramos tais atividades como parte principal da aula.

## Quadro narrativo 6

### LUTAS INFORMAIS: por Débora Duarte Freitas

#### ATIVIDADES DE OPOSIÇÃO

**Material:** Roupas adequadas à atividade física.

**Descrição:** Dividir os alunos em duas linhas, em que cada aluno tenha um oponente em sua frente. Uma dessas linhas será fixa; já a outra será móvel. Isso é, após o confronto, uma linha dará um passo para a direita enquanto a outra linha estará imóvel. Dessa forma, cada aluno terá um novo oponente a cada movimento. Em caso de número par, o último aluno, da fila que se movimenta, deverá se direcionar ao colega da ponta inicial. Em caso de número ímpar, o último aluno da linha móvel ficará sem par na rodada, descansando; depois, entrará normalmente no início da fila. Haverá, sempre, um aluno diferente folgando.

A Luta consiste em um aluno de frente para o outro, apoio nos ombros. Quando liberados, os alunos deverão fazer força para tentar deslocar o colega.

Variações: costas com costas, pernas flexionadas, tentando deslocar o oponente; de frente com as mãos dos alunos entrelaçadas, com o objetivo de trazer o colega para si (como num cabo de guerra); de lado, deslocar o oponente usando somente com um braço, devendo o professor alternar entre o direito e o esquerdo; deixar os discentes escolherem o colega que irão enfrentar; realizar algumas dessas possibilidades em quartetos (dupla contra dupla).

#### CABO DE GUERRA - ROSA DOS VENTOS

**Material:** Corda de 4 ou 5 metros amarrada na ponta, 4 garrafas Pet 2L com alguns dedos de água. Roupas adequadas à atividade física.

**Descrição:** Essa atividade permite 4 alunos por vez na corda. Cada participante estará em um dos pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste) com uma garrafa pet atrás de si - ver a distância de acordo com os oponentes. Após o sinal de início, cada aluno deverá tentar pegar a sua respectiva

garrafa, evitando que os colegas peguem as suas. Inicialmente, o professor poderá orientar aos alunos que busquem um quarteto com biotipo físico similar. Depois, os alunos podem ir montando os quartetos conforme desejarem.

#### OPERAÇÃO NINHO

**Material:** Corda, garrafa pet 2L e, em média, 20 objetos variados, podendo variar conforme a turma e a disponibilidade de acesso. Roupas adequadas à atividade física.

**Descrição:** Dividir a turma em dois grupos. Colocar os alunos em duas colunas, a uma distância de, aproximadamente, 10 metros do docente. Deve-se amarrar a corda no gargalo da garrafa de maneira que não desate. A finalidade do professor é proteger seus objetos, girando a corda de maneira que consiga fazer toda a volta pelo seu corpo, isto é, a corda deve ser torneada acima da cabeça, de maneira que a garrafa faça uma circunferência completa rente ao chão. Os objetos estarão todos dentro da circunferência (ninho) de proteção do professor. O objetivo da atividade é que os alunos consigam pegar um dos objetos para sua equipe, sem ser acertado com a garrafa. Caso o aluno seja acertado após ter o objeto em mãos, esse deve devolvê-lo ao ninho. É somente um aluno por equipe, na medida em que um for acertado ou conseguir o objeto, deve retornar, o mais rápido possível, para sua equipe, liberando o próximo colega. As equipes têm movimentação independente uma da outra. A ida e volta de cada aluno depende das condições de jogo. Ganha a equipe que recolher mais objetos.

#### DESAFIO DO CÍRCULO

**Material:** Giz ou algo para demarcar um círculo no chão, garrafa pet 2L, com um pouco de água (em média, 4 dedos de água). Roupas adequadas à atividade física.

**Descrição:** Dois alunos dentro do círculo com a garrafa pet no ponto central. Os alunos devem tentar fazer com que o seu oponente derrube a garrafa.



Variações: Duas duplas no mesmo espaço, podendo a atividade ser em dupla ou cada um por si. No círculo, há muitas opções: tentar levar o seu oponente para fora do círculo; colocar 2 a 4 prendedores na camiseta de cada aluno, aquele que conseguir pegar primeiro todos os prendedores do outro ganha (podendo ser por tempo também, o aluno que conseguir mais prendedores em 30 segundos); colocar um “rabo” em cada aluno de TNT ou jornal; aquele que tirar do seu oponente primeiro ganha - pode ser dupla contra dupla e, também, com vários pontos de ataque/defesa (mais tecidos presos na calça ou na meia, por exemplo).

Após explorar estratégias que surgem a partir da reflexão gerada pela Figura 2, passamos a abordar algumas pistas sobre como trabalhar as Lutas Formais sem ter uma experiência direta com o conteúdo, como citadas no Quadro Narrativo 6. Nossa sugestão é que elas sejam abordadas de alguma forma, já que os/as alunos/as estão cientes da sua existência e são elementos da cultura corporal da nossa sociedade. Existem inúmeros recursos aos quais o/a docente pode recorrer, por exemplo, uma possibilidade é dividir os/as alunos/as em grupos e pedir para eles/elas preparem e aplicarem uma aula sobre Luta formal. Nessa aula, os/as discentes contariam um pouco da história e curiosidades da arte marcial escolhida e depois ensinariam, de forma prática, as técnicas de ataque e defesa que integram a luta. É interessante proporcionar que os/as discentes sugiram as Lutas que irão se responsabilizar, uma vez que é possível ter alunos/as que possuem experiências com esse conteúdo. Além disso, podem ser realizados convites para pessoas com trajetórias em diferentes modalidades de lutas para colaborar no ensino de alguma luta formal; assistir a filmes e/ou ver vídeos na internet de diferentes lutas.

Narrar nossas experiências com as lutas e as formas de ensino que fomos elaborando para a disciplina foi a possibilidade que encontramos de dar visibilidade e concretude ao trato pedagógico desse conteúdo. Importante ressaltar que as pistas que trazemos são apenas algumas para que o conteúdo lutas seja uma realizada na ação docente e, assim, termos ferramentas para ampliarmos as experiências e os conteúdos curriculares no ambiente escolar.

### **Considerações finais**

Apresentamos fragmentos de uma história que percorre 12 anos de funcionamento das Lutas como componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG. Os relatos e reflexões elaborados por três docentes que protagonizaram a construção e o fortalecimento da disciplina, ao longo desse período, reforçam processos de criação cuidadosos e comprometidos com o desenvolvimento e a consolidação do tema no contexto da formação de professores/as. A postura problematizadora da Raquel, da Débora e do Arisson, diante do universo das Lutas, pode ser elencada como principal fator implicado na prevalência dos aspectos positivos quando tais docentes são convocados/as a revisitarem suas práticas relacionadas à disciplina.

Ainda que tenhamos delimitado nossas considerações no nível do ensino, é importante destacar que, no decorrer do período considerado, a pesquisa e a extensão vinculadas às Lutas nunca foram deixadas em segundo plano. A sustentação das Lutas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão foi e continua sendo imprescindível na contínua qualificação do tema, não apenas no cenário acadêmico, mas nos desdobramentos reverberados nos

diversos ambientes em que as Lutas se fazem presentes.

Para concluir o texto, mas não encerrar suas ideias, reiteramos a condição movente dos relatos e reflexões aqui contidos. Longe de pretensões prescritivas, o produto apresentado, neste capítulo, serve como avaliação de um valioso processo constitutivo ao passo que se faz ponto de partida para novos investimentos. Dentre esses investimentos, chamamos a atenção para a investigação dos 'efeitos' desse processo de ensino consolidado na disciplina de Lutas da FURG. A questão que nos inquieta para futura pesquisa é: como os/as discentes que viveram essa disciplina atuam (ou não) com lutas? Mas essa é uma tarefa ainda a ser feita!

## Referências

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 25, n. spe, p. 105-115, Dec. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092011000500011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000500011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500011>.

BOEHL, W; LIMA, L; FONSECA, D. (In) justificativas e (im) possibilidades do professor de educação física em adotar as lutas como unidade temática. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p. 69-77, jan./jun. 2018. [HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index)>. Acesso em 25 jun. 2020.

BRANDL, C; BOELHAUWER, C; GUIOS, K. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da educação física no ensino médio. **Cadernos de Educação**

**Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p. 89-98, jan./jun. 2018.[HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index)>. Acesso em 25 jun. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm)>. Acesso em: 14 jun. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CRUZ, M; NETA, A; BOA SORTE, D; SANTOS, J; MEDEIRO, A. Tematizando as lutas na educação física escolar: relato de uma prática pedagógica no contexto do PIBID. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p.109-115, jan./jun. 2018.[HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index)>. Acesso em 25 jun. 2020.

GONÇALVES, A. V. L. **As práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da Educação Física.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012, 65p. Dissertação entregue (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

GONÇALVES, A. V. L.; SILVA, M. R. S. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 31, n.3, p.571-82, jul./ set., 2017.

HARNISCH, G; WALTER, L; GUILHERME, S; SILVA, B; LOTTERMANN; BORELLA, D. As lutas na educação física escolar: um ensino sobre os desafios para sua inserção. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p.179-184, jan./jun.2018.[HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/index). >. Acesso em 25 jun. 2020.

HEGELE, B; GONZÁLEZ, F; BORGES, R. Possibilidades do ensino das lutas na escola: uma pesquisa –ação com professores de educação física. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p. 99-107, jan./jun.2018.[HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/index)>. Acesso em 25 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2<sup>o</sup> edição, 2005.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, setembro/dezembro de 2007.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar

sobre o Brasil contemporâneo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007.

RUFINO, L. DARIDO, S. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, M; BRANDÃO, P. Lutas e a formação de professores de educação física: reflexos na atuação profissional de docentes da rede municipal de educação de Belém – PA. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n.1, p.79-87, jan./jun.2018.[HTTP://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index](http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index)>. Acesso em 25 jun. 2020.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Produção do conhecimento em Lutas no currículo da Educação Física escolar. **Movimento**, v. 25, jan./dez. 2019.

SILVEIRA, Raquel da. A Luta ‘na’ ou ‘da’ escola? Pistas para a prática docente escolar. In: MANOEL, Edison de Jesus; DANTAS, Luiz Eduardo P. T. (organizadores). **A construção do conhecimento na educação física escolar: ensaios e experiências.** Curitiba: CRV, 2017, p. 129-143.

SILVEIRA, Raquel da. **Esporte, homossexualidade e amizade: estudo etnográfico sobre o associativismo no futsal feminino.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, 2008.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

TRUSZ, R.; NUNES, A. A evolução dos esportes de combate no currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p. 179-204, jan./abr., 2007.

# **A COSTURA DO TEMA SAÚDE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE UMA DÉCADA DE EXPERIMENTAÇÃO DOCENTE**

Alan Goularte Knuth\*

## **Ritos preliminares**

A interlocução entre saúde e educação física não é nova. Ela esteve na pauta desde o surgimento da educação física no Brasil. A influência europeia, a cidade como cenário e a escola como dispositivo articulador para diversos interesses colocaram, para o início do século XX, as raízes da área, quando a figura da ginástica ainda recebia centralidade e a concepção médico-higienista articulava-se na promoção da “saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2012, p.76). Nesse período, a produção discursiva elencava a conexão saúde e educação física e a colocava como utilitária, determinística, biológica e simplificada, como se nota na tese “A educação física é um meio eficaz de propagar a higiene e alcançar a saúde” (SOARES, 2012, p. 92).

A panacéia da saúde, por meio da educação física ou por meio de seus possíveis e conhecidos desdobramentos como atividade física, exercício físico, esporte, práticas corporais, entre outros, foi, também, analisada por Mello (2001), com recorte na cidade do Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX, em que as

---

\* Professor Associado do Instituto de Educação - FURG.

manifestações esportivas, como o remo, passavam a ser ampliadas. Com a modernização e urbanização, a saúde da cidade interessava na inserção brasileira no fluxo de capital. Jornais e revistas publicam sobre os benefícios do remo para evitar e curar doenças, como, por exemplo, a tuberculose. Os mecanismos dessa relação, que logo se ampliaram a outros esportes, passavam por explicações como, desobstruir os poros, livrar o corpo das impurezas e potencializar a energia.

Saúde, ordem e progresso foram aderidos à realidade capitalista e ampliados para os corpos de homens, mulheres, jovens e crianças, famílias no interior e fora das escolas. A coexistência dos modelos médicos, militares e esportivistas marcam a educação física, no Brasil, nesta raiz e nas décadas seguintes. Crises, rupturas e disputas, em meio aos diversos acontecimentos históricos, foram reconfigurando a área, a ponto de chegarmos a uma alteração nas diretrizes curriculares nos anos 1980, que colocam a figura da licenciatura e do bacharelado como habilitações, o que viera a ser chamado, nos anos 1990, de regulamentação da profissão de educação física. Ainda que o tema saúde percorresse toda essa narrativa com plenitude, depois críticas ou superações, não se admite que, contemporaneamente, as vozes que enunciam saúde sejam demarcadas pela mesma compreensão daquilo que foi estabelecido no período nascente da educação física no Brasil. Obviamente, este texto não pretende demorar na análise histórica dos aspectos apresentados e sim apontá-los como relevantes, assim como não se pretende construir uma linearidade dessa história.

Reconhece-se a possibilidade de compreender a saúde por distintas correntes teóricas, considerando que a concepção higienista marcou e marca a educação física até hoje, mesmo que atenda a diferentes conformações.



Dentre as possibilidades de pensar a saúde para além da concepção higienista, a linha teórica da saúde coletiva tem se apresentado como uma possibilidade e um escape. É fato que há um percurso e que o campo da saúde acaba carregando as durezas e desconexões previamente estabelecidas. Provavelmente, há abordagens de saúde ainda muito circunscritas ao proposto no passado, quem sabe repaginadas. Há, também, uma trajetória que questiona o direcionamento dos caminhos mais duros e hegemônicos da saúde, o que, também, ocorre no campo da educação física. Nesse ínterim, revela-se o que veio a ser considerado Educação Física e Saúde Coletiva (BAGRICHEVSKY; PALMA; ESTEVÃO, 2003; FRAGA; CARVALHO; GOMES, 2013; NOGUEIRA; BOSI, 2017).

Cabe, ainda, uma demarcação do contexto vivido enquanto o presente capítulo e livro são delineados. Primeiro, pela pandemia causada pelo novo coronavírus, reconhecida em março de 2020, que nos levou à suspensão do calendário de atividades nas universidades, sendo que, até junho do mesmo ano, enquanto o texto está sendo aprontado, seguimos no distanciamento social, pois foi identificado como medida adequada para preservação da saúde e de vidas. Segundo, pela instabilidade política que o país atravessa. Há, em curso, uma disputa de discursos e tomada de decisões entre governadores e presidente da república, com algumas decisões sendo resolvidas na esfera judicial enquanto a população padece distanciada, doente, assustada e ceifada de direitos. A experiência brasileira, durante a pandemia, foi agravada pela coexistência da doença e de um governo federal que minimizou sua gravidade. Essa disputa discursiva permitiu condições para uma negação da ciência e avalanche de desinformação, com teorias conspiratórias sobre o vírus, atacando o sistema de

peritos que produz conhecimento ou o veicula. Isso afeta, diretamente, as universidades e o Sistema Único de Saúde (SUS). Por último, o contexto mais íntimo à educação física reconheceu a publicação da Resolução nº 6, de dezembro de 2018, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. As recentes diretrizes carregam fragilidades diversas, confundem, epistemologicamente, a área e reforçam a fragmentação da educação física. Tal documento, elaborado sob pressão do mercado e dos órgãos corporativos, apresenta, ao menos, um aspecto de decência: pela primeira vez, o tema da saúde coletiva e da saúde pública é formalmente aventado na área. Nesse aspecto, será uma oportunidade para que as universidades invistam em um conceito de saúde não restrito ao saber biológico, quem sabe uma releitura daquilo que a educação física foi entendendo por saúde. Se, de fato, vai acontecer, é algo que escapa ao tempo e espaço da singela análise em tela.

Feita a pausa que situa quem escreve e quem lê sobre aquilo que nos cerca, voltemos ao texto. A saúde coletiva é um conceito de saúde brasileiro e latino-americano, demarcado pela incorporação do social às análises do tema. Também, é uma resposta aos modelos autoritários, campanhistas, biomédicos, individualizantes (CAMPOS, 2012). Reconhece a saúde como construção cultural, histórica, coletiva e acentuada por desigualdades, por isso a defende como direito social. A saúde coletiva ainda pode ser considerada um conceito periférico naquilo que compõe o campo da saúde e isso vale para as demais áreas profissionais, não só a educação física. Com o exposto, espera-se que seja fixada a ideia de que nem toda voz autorizada a abordar saúde esteja tratando, exatamente, da mesma saúde. E mais, há um devir nessa costura da saúde, próprio e

singular de quem se atreve a trabalhar com o tema. Está superado quem decreta que toda saúde veiculada pela educação física é a mesma.

O presente capítulo objetiva expor a costura do tema saúde, no curso de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a partir da experiência de um docente em um período próximo a uma década (2011-2020). O pressuposto adotado é o narrativo, perseguindo a noção da saúde coletiva e localizado em um curso que pretende resistir às fissuras imprimidas à área da educação física no Brasil. Os desdobramentos são tomados como experimentações, circunscritas a falhas, limites e imprecisões, mas dotadas de protagonismo em experienciar a saúde na formação de professoras e professores de educação física.

## **Contornos**

O capítulo apresentará a narrativa de fatos vivenciados por um docente universitário em um período de, aproximadamente, uma década: 2011-2020, atuando no curso de Licenciatura em educação física da FURG. A exposição da costura do tema saúde se dará a partir das experimentações em torno das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, as quais se desdobram em um emaranhado diverso de disciplinas, grupos de pesquisa, articulação com a pós-graduação, eventos acadêmicos, atividades de extensão, orientação de pesquisas, além de outros espaços. Ainda que nasça de uma narrativa individual, seria impossível tratar do tema saúde e de experimentação docente, sem incorporá-la nos coletivos que a sustentam. Também, é significativo dizer que o currículo em exposição já se encontrava desenhado ao ingresso deste docente e que, no período, não houve uma alteração formal da sua estrutura maior.

Obviamente, a dança das mudanças não é sentida unicamente por uma alteração regimental, assim diversos acontecimentos impactam um currículo, como a circulação de docentes, a criação de um grupo de pesquisa, a proposição de novas disciplinas, as reivindicações (ou não) por parte dos e das estudantes, a pressão externa de mudanças nas políticas curriculares, entre diversos outros aspectos, alguns dos quais escapam aos envolvidos. Há, sempre, uma mecânica complexa e incompleta de políticas e diretrizes curriculares.

Não se pretende, com este texto, anunciar o docente em questão como “o” portador do tema saúde, e sim de registrar uma experimentação contínua em torno do tema, com a ideia de refletir sobre a atuação e a formação de professores e professoras.

A Saúde Coletiva é utilizada como linha teórica para pensar o trabalho. Conceito formulado, essencialmente, no Brasil, a partir do fim da década de 1970, contou com inspiração das Ciências Humanas e Sociais, a partir do qual buscou incorporar a dimensão histórico-social à análise clínico-epidemiológica predominante nas ações em saúde (CAMPOS, 2012). Para o que se vivia no País, a Saúde Coletiva foi, também, marcante na luta pela construção de um sistema de saúde que fosse público e universal, reivindicando, assim, a saúde como um direito social. Ainda se encontram análises que colocam a Saúde Coletiva como conceito originado a partir de coletivos, de baixo para cima, e não como uma decisão Estatal. Dotado de multiplicidade de compreensões e arestas, assume-se o conceito de Saúde Coletiva como “conjunto articulado de práticas técnicas, científicas, culturais, ideológicas, políticas e econômicas que se desenvolvem na academia, instituições de saúde, pesquisa e sociedade civil” (PAIM; ALMEIDA FILHO,

1998). O fato é que Saúde Coletiva busca a superação do modelo biomédico hegemônico presente nas instituições e profissões da área de saúde brasileiras, em que, também, se inclui a educação física. O cotidiano da saúde foi emoldurado na dureza, na redução da vida à explicação biológica, na submissão da subjetividade às técnicas padronizadas, ao desconhecimento das realidades sociais e culturais do país, ao domínio das pesquisas e estudos quantitativos em detrimento de outros; da subordinação ao saber médico, científico e ocidental. Nisto, ingressa a saúde coletiva e ocorre uma interlocução com a educação física.

O cenário de experimentação dos assuntos da saúde, no curso de educação física e seus entornos diversos - como projetos, eventos, cursos, programas de pós-graduação, comunidade do entorno, enfim, sua colocação no social –, será o tema das próximas partes deste texto. Para a exposição da costura entre saúde e o curso de educação física, optou-se por narrar as experimentações em torno de três pontos proeminentes: as disciplinas curriculares, os eventos, as atividades de extensão e a articulação com a pesquisa e pós-graduação.

## **Experimentações em disciplinas curriculares**

Previamente à exposição das experimentações de um olhar particular que permeia todo o capítulo, pretende-se pontuar disciplinas que não foram conduzidas pelo autor, mas possuem um papel articulador com o que se faz, no sentido de ampliar o conceito de saúde de professores e professoras de educação física em formação. Assim, por mais que não sejam disciplinas que levem o termo saúde no nome ou ministradas pelo autor, defende-se que sua colocação, no currículo, oferece

subsídios para a saúde que segue sendo costurada nesta experiência de formação. Nesse sentido, destacam-se dois blocos de disciplinas ministradas por um coletivo de docentes, aquele formado pelas disciplinas biológicas e aquele formado pelas “ias”.

No âmbito das disciplinas biológicas, têm-se as disciplinas lotadas em institutos, como a Faculdade de Medicina, Instituto de Biologia e Escola de Enfermagem. Sim, estes três institutos, no caso das disciplinas biológicas, atendem ao curso de educação física da FURG. Por isso, a reticência quando se questiona se na FURG há exposição a temas de saúde (pela ideia de um curso de licenciatura). Colocam-se essas disciplinas, neste capítulo, por diversas razões, por exemplo: como problematizar a abordagem biológica predominante sobre o corpo e a sociedade se os alunos não trabalharem com as noções biológicas? Como serão docentes e, também, interessados em saúde se não operarem com conhecimentos biológicos? Como alguém que pretenda ampliar a noção de saúde poderia se desvencilhar das noções biológicas? Ir além da biologia não é se desfazer da biologia. Isso para ficar no mínimo, pois, realmente, a educação física alimentou desde sempre uma “rivalidade” entre saberes que só fez produzir uma área confusa e cheia de fissuras. Justamente o que o presente currículo do curso quis enfrentar ao apostar em uma formação ampla e uma só educação física. Pois é, biológica também. No conjunto das disciplinas biológicas, quem passa por este currículo se deparou com disciplinas obrigatórias, como anatomia, biologia, fisiologia, estudos da saúde, fisiologia do movimento, cinesiologia, além de ter tido outras como optativas.

No que diz respeito às “ias”, admite-se que a presença de filosofia, psicologia, antropologia, sociologia, em um currículo de formação, produzem um esquema de

ampliação do olhar sobre o todo e isso, em avaliação particular, incide, favoravelmente, na busca por uma saúde ampliada. Desde sempre se entendeu que tais saberes, aqui recortados como disciplinas, são fundamentais. Imagine, por exemplo, se a epidemiologia bebesse mais da fonte da sociologia? Pois esse grupo de disciplinas, que, por exemplo, não apareceria em um suposto estudo sobre “a saúde no currículo da FURG”, nos moldes como vemos por aí, faz contribuições incalculáveis e imprescindíveis. Em um momento histórico em que os atuais Presidente da República e Ministro da Educação publicamente comentaram a sua contrariedade aos conhecimentos das ciências humanas, nunca foi tão necessária a atração pelas “ias” que estão fortemente amparadas neste currículo. Uma saúde que se reivindica como ampliada precisa de conversa com as disciplinas biológicas e com as “ias”.

De alguma forma, a saúde na educação física acabou, em grande parte, sendo uma categoria com hegemonia, mas também com bastante preconceito, pois ela fez unir as fragilidades e potências de derivações como “fitness”, treinamento físico, aptidão física, saúde pública, saúde coletiva. Há muitas pessoas da própria educação física que se utilizam de “saúde” para desdobrar um ou mais temas acima colocados, confundindo-os, o que, em última instância, é uma questão epistemológica. Por vezes, a saúde responde aos anseios de consumo colocado pela lógica neoliberal, algo que atropela a amarra teórica que se pretende imprimir na saúde.

Há carência em problematizar a área da saúde, especialmente, pelo domínio da concepção positivista de homem, de ciência e de mundo. Com a lógica de estabelecimento de relações causais entre fenômenos e predomínio das abordagens quantitativas, a saúde (e a educação física, que pense a saúde) pode servir para os

interesses de consumo e das relações de produção para além da saúde como direito e conquista a partir da dignidade humana. O reconhecimento dessas questões problemáticas, para quem se coloca a operar com o tema saúde, não deixa de ser uma posição de abertura ao debate, de reconhecimento de fragilidade e de esperança por uma construção coletiva, crítica, contextualizada, que extrapole a formulação “atividade física é saúde”.

Retornem-se às experimentações na esfera das disciplinas. Diante de um currículo com oferta das “biológicas” e das “ias” (disciplinas das ciências humanas e sociais), chega-se a outro grupo que fará certa problematização do todo, pois, quando o professor e a professora se formarem, encontrarão as pessoas nas escolas, nas políticas públicas, nas academias e precisarão realizar uma interação de saberes e práticas diante de tudo aquilo que tiveram acesso durante a formação.

O maior aporte de conteúdos e debates em torno da saúde que se produziu, individualmente, ocorreu durante a disciplina de Corporeidade III, situada no quarto semestre do curso de graduação. A experiência foi repetida oito vezes até o momento. Quando se assumiu tal disciplina, um contato foi feito com dois docentes que a ofertaram anteriormente, com o intuito de compreender que vida havia sido dada a esta, para além do que já se visualizava no ementário. A Corporeidade III é a experiência – em termos de disciplina - mais densa que se reconhece no debate da saúde com a graduação, pela carga horária e pelas discussões que os temas acabam despertando. Com variações nestes anos todos, os conteúdos macros podem ser sumarizados em: educação física e saúde, da biologia, clínica e epidemiologia às abordagens das ciências humanas/sociais; mídia, corpo e saúde; obesidade; políticas de saúde e a participação da



educação física; promoção da saúde e saúde na escola. De fato, não se conduziu a disciplina da mesma maneira ao longo desse período. Do meio para o fim da década, inseriu-se a ideia de “texto para o teste”, cujo plano de ensino, desde o primeiro dia de aula, indica algumas noites com um texto a ser lido, que conversa com o tema da noite sobre o qual se fará um pequeno compilado de questões no início da aula. Demorou-se a adotar este modelo e, logo, percebeu-se que, além de contribuir com o processo, incluindo o avaliativo, estes textos foram imprimindo densidade aos comentários dos alunos e alunas nas aulas e aprofundaram os debates. Por vezes, a disciplina trouxe convidados e convidadas para encontrar a turma. Em muitos momentos, recorreu-se ao material audiovisual, seja com trechos curtos, seja fazendo da aula uma exposição completa. Desse formato, buscaram-se esquetes, documentários e filmes que acionam um tipo de conteúdo educativo complementar, algo que promova uma pausa naquilo que o professor está falando, sem, necessariamente, interromper. É incrível a recepção com estes tipos de recursos. Já nas últimas edições, percebeu-se que uma observância com o que ocorre nas redes sociais on-line também é inescapável. O que expõem, nessas redes, nem sempre colocam em sala de aula. Iniciou-se a recomendação de perfis que apresentavam os temas de educação física e saúde na internet. Comentavam-se temas emergentes que haviam recebido exposição nessas redes. Tais formatos são atraentes em sala de aula, mas ignorar esses formatos é se distanciar do que acontece aos estudantes e daquilo que eles reconhecem como importante. Os saberes acadêmicos, os livros e artigos, seguem como alicerce, mas adicionar os demais saberes, textuais e imagéticos, pode, sim, funcionar no processo de formação, basta ao professor estar comprometido com suas premissas.

Na Corporeidade III, também, se estabeleceram algumas pontes com a pós-graduação. Foi, nesta disciplina, por exemplo, que mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública realizaram a docência orientada. Em outros momentos, receberam-se egressos do curso que atuavam nas Residências Multiprofissionais em Saúde. A corporeidade III apontou a pós-graduação como um cenário, talvez, pela primeira vez, para alguns deles. Ainda neste capítulo, o ponto pós-graduação voltará ao debate. Receberam-se, também, alunos do curso de educação física para realizar monitoria, em geral, de forma voluntária.

Um dos maiores desafios do trabalho com Corporeidade III é colocar em suspeição a lógica de que a saúde é resultado das ações objetivas dos sujeitos, a partir das mudanças de comportamento. A panaceia da atividade física relacionada à saúde, mesmo que não exposta com frequência no curso de formação, já está presente nos discursos e na compreensão sobre o tema. O trabalho feito, nessa disciplina, olha com muito cuidado para isso, procura identificar as desigualdades sociais e intensifica a noção de que muitas pessoas não estão no lugar de fazer escolhas, mas de se desvencilhar das imposições que a vida coloca. E isso acaba por encontrar com a educação física. O reconhecimento dos programas públicos na área, a identificação do eixo práticas corporais/atividade física e o que isso aciona em termos teórico-práticos são tentativas para ampliar a noção dos “riscos”, do “estilo de vida”, da “qualidade de vida”, da “promoção da saúde”. Mesmo sem nunca ter se falado desses discursos, isto já está colocado nas turmas. Reconhece-se que as relações interpessoais, as mídias, a história do indivíduo são aspectos importantes na formação e elas aparecem fortemente com os temas de saúde. Pois a Corporeidade III é uma disciplina que vai

apontar o questionamento daquilo que o modelo biomédico influenciou a educação física a fazer, mas vai oferecer as bases em que estão respaldados os saberes da clínica e da epidemiologia, como isso foi parar em Recomendações Internacionais e, também, nas políticas públicas, inclusive, inserindo a área como uma das profissões da saúde. Portanto, o debate é teórico e de processo de trabalho. E neste constituir-se, com atenção aos referenciais, ao que funciona em sala de aula, aos limites pessoais, às mudanças teórico-metodológicas pessoais e da área, a educação física crítica, em torno da saúde, tem encontrado amparo no referencial da Saúde Coletiva (NOGUEIRA, BOSI, 2017). Cabe um reforço. Saúde, nessa perspectiva, não deveria ser associada à saúde do plano biológico que logo esteve colada com a educação física. Aliás, a própria “Saúde Coletiva” permite múltiplos entendimentos, ainda bem, mas desconhece-se qualquer um deles que se proponha reacionário, descontextualizado do social, ancorado aos parâmetros clínico-epidemiológicos. Por vezes, é bastante solitária a tentativa de pensar uma saúde fora do tradicional da educação física, ainda que isso já tenha ganho mais força coletiva. Quem passa pelo curso de educação física da FURG tem acesso a espaços para discutir essas questões.

Em 2016, o movimento realizado foi de criação da disciplina Saúde Coletiva, em caráter eletivo. O avanço que se registra, aqui, foi na perspectiva de trabalho colegiado, pois a disciplina inaugurada foi pactuada com o curso de psicologia. Pois a primeira oferta, em 2017, reuniu, em sala de aula, acadêmicos da educação física e da psicologia, compondo cada metade da turma. As aulas conduzidas colegiadamente e no formato de rodas trouxeram fôlego para o tema na FURG. Se a universidade não havia debatido formalmente o tema

antes, esta experiência colocou em análise: história da saúde pública e da reforma sanitária no Brasil; saúde coletiva e saúde pública: definições e divergências; saúde coletiva enquanto espaço de produção de saberes e práticas; o SUS e outros modelos de política de saúde; níveis de atenção à saúde e linhas do cuidado; o trabalho multiprofissional em saúde, a educação permanente e a experiência das residências multiprofissionais em saúde; epidemiologia e políticas de saúde; os NASF e o matriciamento como experiência de trabalho multiprofissional; saúde mental como dispositivo/estratégia de cuidado; atividades físicas/práticas corporais como dispositivo/estratégia de cuidado.

De tanto se argumentar em favor de borramentos nas disciplinas acadêmicas e das áreas do conhecimento, enfim, chegou-se a essa tentativa de integração. A área de enfermagem também foi convidada e há interesse em contar com pessoas dessa nas próximas ofertas. Entretanto, nas duas ofertas seguintes, houve muita dificuldade em manter a integração por questões burocráticas de matrícula e, também, no registro da disciplina no instituto a que pertence a psicologia. Essas durezas no sistema dificultavam o reconhecimento da disciplina para os/as acadêmicos/as e para a professora da psicologia. A aposta, nesta disciplina, é grande e, com ajustes no sentido de integração dos cursos, poderá seguir sua construção. Mais duas ofertas ocorreram, mas concentradas na educação física, cujos temas destacados foram direcionados ao olhar do núcleo profissional.

Na reformulação curricular que vem em construção neste curso, mas ainda não implementada, e em seguida sob os efeitos das novas diretrizes curriculares que estão em debate, a saúde coletiva e a saúde pública parecem firmar alguns pontos de passagem na formação. Chegou-

se à ideia de construir um elo entre as disciplinas Estudos da Saúde (até então conduzida pela Escola de Enfermagem, mas propôs-se à mudança de lotação), Corporeidade III e Saúde Coletiva, anunciando sua existência. Inclusive, ocorreu uma ampliação de três para quatro corporeidades, sendo que uma ficará mais afeita à questão biológica; outra, à saúde. Assim, na FURG, entende-se que a saúde é costurada pelas disciplinas biológicas, pelas “ias” e pelas disciplinas que se aproximam da saúde coletiva.

### **Experimentações em eventos e atividades de extensão**

Uma das facetas mais promissoras para o meio acadêmico é o debate e a circulação de ideias por meio de encontros, eventos, seminários, conversas e experiências diversas de extensão universitária.

Na segunda edição do *Extremos do Sul* (evento do curso de Educação Física da FURG) no ano de 2012, o tema do encontro foi: “*Diálogos entre Educação Física e Saúde*”. Em um contexto em que recém havia sido deflagrada uma greve universitária naquele maio e, após contatar o comando de greve na FURG, o evento foi mantido, especialmente, pelos convites e pela circulação de pessoas de fora da cidade, pois o *Extremos* de 2012 se desenrolou de uma maneira surpreendente. Por vezes, se tinha a impressão de uma autogestão, de uma resolução coletiva, pois as atividades funcionaram com entusiasmo. A gratuidade e a diversidade de formas de funcionamento deram condições para o encontro de professores e professoras de escolas, residentes em saúde da família e hospitalar, acadêmicos de diversas universidades, além, evidentemente, dos acadêmicos “da casa”. A lógica de grupos temáticos de trabalho, oficinas,

palestras, mesas de debate, apresentações de trabalhos e diversos encontros fora desses espaços foi preenchendo uma janela, um tempo ainda não vivido na FURG. Um grupo de amigos e professores que, na noite anterior à abertura do encontro, foi ao cinema assistir “Raul - O Início, o Fim e o Meio” e colocou um vídeo no encerramento, com fotos produzidas ao longo do *Extremos* com som de Raul Seixas como trilha sonora. Os registros textuais, imagéticos e de afetos do *II Extremos*, sempre terão lugar nos encontros e nas memórias de quem lá esteve. O evento ainda foi simbolizado em editorial e número especial no periódico *Didática Sistêmica*, em que Silveira (2012) registra a publicação de 24 trabalhos de diversas áreas da educação física (e não restritos à saúde), a presença de acadêmicos de diversas instituições e os debates pertinentes ao evento. Registre-se, ainda, a capacidade de organização e trabalho dos acadêmicos que atuaram na comissão organizadora do evento. O tema saúde inscreveu sua presença no *Extremos* há oito anos e faz parte da costura como um ponto bastante proeminente nessa condução.

Mais um registro significativo para a trajetória de composição da experimentação docente em torno do tema saúde foi o encontro: “*Que lugar é esse? Educação Física e Sistema Único de Saúde na cidade do Rio Grande*”, que contou com o apoio da Secretaria Municipal de Saúde (Rio Grande, 2016). Como o convite do encontro de 2016 coloca:

“O título (“Que lugar é esse?”) inspirado em uma canção de Vitor Ramil (A Resposta) apresenta o tom do encontro. O núcleo profissional de Educação Física vem figurando em iniciativas no setor saúde, especialmente no Sistema Único de Saúde (SUS) e na cidade do Rio Grande. Diante desta experiência temos saberes que se encontram e desencontram, sendo raros os lugares para

reflexão e interlocução dos atores do NASF, Vida Ativa, Residências Multiprofissionais, CAPS, Hospital Universitário, estudantes, professores e comunidade interessada. Também nos parece pertinente a este coletivo uma análise da conjuntura nacional sob a perspectiva da garantia de educação e saúde.”

O encontro de um dia, no centro esportivo da FURG, foi organizado sob duas grandes rodas de conversa e teve diversos recursos disparadores, como vídeos, falas, roteiro, apresentações, café, convidados e bastante debate. Ao final do evento, foi produzida uma pequena carta com o registro dos aspectos tratados. Aquele 4 de novembro de 2016 foi considerado o primeiro encontro direcionado a profissionais e professores de Educação Física do SUS, estudantes e interessados da cidade do Rio Grande.

E encerra-se o item com a “*Mostra de estudos em saúde coletiva*” que foi realizada em junho de 2018 (<https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-32184>). A intenção do evento, também, foi, publicamente, compartilhada:

“Dezenas de estudos são conduzidos em torno da saúde. Muitas vezes as pesquisas não são divulgadas, publicadas, apresentadas para os pares acadêmicos e comunidade em geral. A divulgação dos estudos em periódicos especializados e eventos acadêmicos tem se tornado demorada, competitiva, cara e seletiva. O hiato é ainda mais expressivo se pensarmos no diálogo destas com gestores públicos ou cidadãos. A mostra pretende difundir algumas pesquisas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) a partir do curso de Licenciatura em Educação Física, Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Mestrado em Saúde Pública.”

A mostra foi toda projetada para que os estudantes

apresentassem suas pesquisas, desde Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) até dissertações de mestrado. Após as apresentações, a palavra foi dada aos convidados, e os debates foram colocados. Um dos efeitos interessantes da *Mostra* foi a cobrança para que o evento fosse estendido a outros projetos e pesquisas que pudessem apresentar seus resultados. Em 2020, a // *Mostra* chegou a ser embrionada, com uma articulação maior, especialmente, com o curso de psicologia da FURG. No entanto, no contexto da pandemia de COVID-19, as atividades presenciais da universidade foram suspensas de forma indeterminada.

### **Experimentação em pesquisa e pós-graduação**

O PPP do curso de educação física prevê a experiência dos e das discentes com a pesquisa científica. Esta obrigatoriedade, na carga horária da prática pedagógica, expressa-se em disciplinas caracterizadas como Seminários de Pesquisa de I a V e são efetivadas em forma de TCC. Isso não engessa a possibilidade de pesquisa na trajetória acadêmica, mas a demarca como fundamental.

Dentre os TCCs – que, em algumas oportunidades, são as únicas experiências dos/as acadêmicos/as como pesquisadores/as ao longo da vida -, certos temas de saúde interessaram aos/as discentes e dois desses serão sinalizados como indicadores de tal processo.

Furtado e Knuth (2015) procuraram analisar a participação da educação física em uma política pública de saúde: os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) na cidade do Rio Grande. O TCC que foi publicado no formato de artigo buscou apresentar elementos sobre a inserção, entraves e contribuições no cenário da cidade que, à época, contava com uma equipe



urbana e com uma equipe rural. O estudo qualitativo entrevistou representantes da gestão e da atuação do núcleo profissional. Se, quando o estudo foi realizado até os dias atuais, houve crescimento no número de equipes e permanência da educação física, destaca-se que alterações estimuladas pela esfera federal entre 2019 e 2020 levaram a uma reconfiguração desta política, com efeitos ainda desconhecidos e, também, passíveis de desconfiança, reflexão e aporte de pesquisas. Algo que TCC e outras pesquisas poderão seguir acompanhando.

Estudo que simboliza a ponte graduação e pós-graduação foi o TCC publicado por Xavier e Knuth (2016), pois o ainda graduando mapeou o panorama da educação física nos programas de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS), na região sul do Brasil, a partir de levantamento quantitativo. O texto não deixa de percorrer um fato importante que indicou que a maioria dos programas não fazia distinção de modalidade de formação em educação física para ingresso nas residências. A questão tem permanente atenção dada à disputa mercadológica e corporativa promovida pelo conselho profissional frente ao campo da saúde e políticas públicas. Um curso de educação física pensado sem a divisão, também, precisa ficar atento às manifestações sobre os postos de estudo e trabalho na pós-graduação, políticas, concursos, contratações e entes privados.

Uma reflexão importante é sobre a constante experimentação na condição de orientação. Cada experiência é individual, singular, subjetiva. Uma tentativa de funcionamento em uma orientação não necessariamente se aplica à outra. Diversas questões atravessam a relação e não se trata de um processo simples. Desde a dificuldade em escrever até as questões pessoais, passando pelas agruras inerentes a qualquer pesquisa, a orientação e o andamento de pesquisa

ordenam muitos esforços, acordos, releituras. Ao propor a alternativa de deixar que os temas emergissem dos próprios graduandos-pesquisadores, fez-se uma aposta acadêmica, ainda que nem todos viessem a conseguir dar sequência e encerramento ao processo de pesquisa.

Para evitar o alargamento de citações a outras experiências com pesquisa, citamos TCCs adicionais que se aproximaram da saúde e, também, procuraram conectar outros temas: A atividade física e as práticas no lazer de trabalhadores terceirizados de uma empresa na FURG; gosto pelas aulas de educação física e variáveis relacionadas em alunos de ensino médio: estudo em uma escola federal no extremo sul do Brasil; um olhar de gestores sobre os CAPS de Rio Grande e a ausência da educação física nesse processo de trabalho; políticas públicas de saúde para quilombolas: entre o direito e a luta; aspectos relacionados à desistência em prática de musculação no ensino superior; intervenção com dança de salão em uma Unidade Básica de Saúde - um olhar para a adesão.

Ao pinçar algumas experiências de pesquisa, não se pretende esgotá-las ou caracterizar que somente essas tiveram direcionamento ao campo da saúde. Outros TCCs e pesquisas foram realizados e orientados por diferentes grupos e orientadores na FURG. O tema é atraente, complexo, multi e transdisciplinar e tem recebido investimentos de pesquisa diversos, algo que contribui e muito para a ampliação e para a problematização do conceito de saúde. O pilar da pesquisa também demonstra que saúde interessa ao universo escolar e não escolar, costurado a partir de inúmeros atravessamentos, mas que não sitiam o tema somente a um ou outro universo da educação física.

É importante localizar as frequentes colocações de professores e professoras de educação física

graduados/as que deram sequência às experiências de pesquisa em programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, na FURG e fora dela. Pois a articulação iniciada com o tema saúde, durante a graduação, também encontraria lugar em certas possibilidades de fazer pesquisa na pós-graduação.

Ao longo da década, foi possível notar o reencontro de egressas e egressos da FURG em uma perspectiva de educação permanente. Portanto, isso se deu na pós-graduação *lato sensu*, com a Especialização em Educação Física Escolar e na disciplina *Educação Física e Saúde*; curso de especialização em Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química e na disciplina “Atividades físicas/práticas corporais, como dispositivo de cuidado no campo da saúde”; Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) e a atuação como profissional de saúde residente, em que diversos professores e professoras atuaram, registrando um histórico particular e de relevância (KNUTH; AREJANO; MARTINS, 2017). Em nível do *stricto sensu*, os encontros se deram no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública no nível de mestrado (FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com as turmas de mestrado e doutorado. Ao largo desta década, participou-se da formação não só de professores, mas também de residentes, especialistas, mestres e doutores.

## **Outros retalhos de experimentação**

Na perspectiva de desviar de um exercício descritivo cansativo ou de se aventurar a um texto exibicionista, que nunca foi a intenção, registra-se, aqui, a participação em espaços que, de uma forma ou outra, impactaram na costura entre saúde e o curso de educação

física da FURG. Como já colocado, os processos têm um componente individual e de conexão com os múltiplos coletivos em que se coloca. Por exemplo, a participação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e, após isso, a maior presença de projetos de TCC da educação física nessa instância, sendo algo até então incomum. A possibilidade de alunos cumprirem horas curriculares de pré-estágio, estágio e outras disciplinas em dispositivos de saúde pública de Rio Grande a partir de sua existência e atuação da educação física. A parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para falas e oficinas aos trabalhadores da Estratégia de Saúde da Família em momentos diversos ao longo desses anos. Um dos atos mais recentes foi a inauguração, em 2018, do Grupo de Estudos em Saúde Coletiva dos Ecossistemas Costeiros e Marítimos (GESCEM) uma articulação da Psicologia, Educação Física e Enfermagem.

### **Cortes e recortes**

Este tipo de produção textual permite uma reflexão sincera, íntima, mas escancarada e comprometida com o tempo espaço vivido, trabalhado e experimentado. Não se descartam outras leituras sobre os fatos narrados, ao contrário, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são permeadas por estrangulamentos, tensões, limites. O currículo não é só o que está lá, desenhado e moldado. Também, o é no que está oculto, invisibilizado, naquilo que não funcionou, não foi pensado, previsto.

Saúda-se a todos e a todas as graduandas e graduandos, aqueles que percorreram ou vão percorrer a pós-graduação e que se colocaram a pensar os temas da saúde. Nunca foi uma pretensão que “todos ou a maioria” se voltasse ao campo da saúde, e sim uma sinalização para que essa temática esteja articulada na formação,

sem arredar o pé de analisá-la sob as lentes das persistentes desigualdades, com o compromisso de pensar uma saúde crítica.

As experimentações, aqui demarcadas na costura da saúde, partiram das disciplinas curriculares, passando por eventos e iniciativas de extensão e encontraram a pesquisa como ponto significativo. Esta década de experimentação e os 15 anos deste curso produziram diversos sentidos e contribuíram com a formação docente no cenário que se vive no extremo sul do Brasil. A orientação sempre foi a perseguição a uma saúde crítica, ampliada, socialmente referenciada e ancorada ao Sistema Único de Saúde. Operando individualmente e coletivamente, as experimentações encontram eco na perspectiva de Educação Física como área não fissurada.

## **Referências bibliográficas**

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A (orgs.). A saúde em debate na educação física. Blumenau(SC): Edibes, 2003. 191p.ISBN: 85-88929-03-1

CAMPOS, G. W. S. et al (org.). Tratado de Saúde Coletiva. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

FRAGA, A.B., CARVALHO, Y.M., GOMES; I.M. (orgs.). As práticas corporais no campo da saúde. São Paulo: Hucitec; 2013. ISBN 978-85-64806-81-8

FURG. Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-32184> Acessado em 05 de maio de 2020.

FURTADO, G. V.; KNUTH, A. G. Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em Rio Grande/RS: percepções sobre o trabalho realizado pela educação física. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde; v: 20, n. 5: 514-523, 2015

KNUTH, A.G.; AREJANO, C.B.; MARTINS, S.R. (orgs).

Trajatórias de composição do Sistema nico de Saúde pelas residências multiprofissionais em saúde [recurso eletrônico] /Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2017. Modo de acesso:<https://propesp.furg.br/images/noticias/ALANJUNTO.pdf> ISBN 978-85-7566-480-3 (eletrônico)

MELLO, V. A. "Esporte  saúde": desde quando? Revista Brasileira de Ciências do Esporte; v.22, n.2, 2001.

NOGUEIRA, BOSI, 2017. Saúde Coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. Ciência e Saúde Coletiva; v.22, n.6; <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.23882015>, 2017

PAIM, J., ALMEIDA FILHO, N. Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? Revista de Saúde Pública; v. 32, n. 4: 299-316, 1998.

RIO GRANDE. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/secretaria-da-saude-e-furg-promovem-seminario-sobre-educacao-fisica-e-saude/> Acessado em 05 de maio de 2020.

SOARES, C. L. Educação física raízes européias e Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVEIRA, R. Editorial. Revista Didática Sistêmica, v. especial, n. 1, (2012)

XAVIER, D. A.; KNUTH, A. G. Mapeamento da educação Física em programas de residência Multiprofissional em Saúde no Sul do Brasil. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde; v: 21, n 6: 551-560, 2016.

## **SOBRE PENSAR E TRABALHAR COM INCLUSÃO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG**

Débora Duarte Freitas\*  
Roseli Belmonte Machado\*\*

### **Posicionamentos**

Abordar o tema da inclusão, no curso de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), não está na ordem da causalidade. Está pautada dentro de muitas disputas e marcos legais que colocam o tema da inclusão como importante em nossa sociedade. Em 1988, no artigo 206, inciso I, a Constituição Federal estabelece a igualdade de condições de acesso e, também, de permanência para todos na escola (BRASIL, 1988). Desde então, inúmeros movimentos sociais e legais aconteceram, como exemplo: a Lei nº 7.853, de 1989, além de registrar apoio às pessoas com deficiência, a Lei estabeleceu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência (BRASIL, 1989); em 1990, destacamos 2 marcos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Declaração Mundial de Educação para todos, entre outros; em 2015, foi instituída

---

\* Professora do Instituto Federal Farroupilha, Campus Avançado Uruguiana.

\*\* Professora Adjunta da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), entre outros.

Gostaríamos de destacar que para além dos marcos legais a inclusão, em especial a escolar, tem muito por avançar. Mas abrir espaços para o tema é muito importante. Dessa forma, a narrativa será conduzida pelas duas autoras, Débora e Roseli, que fomentaram o tema da inclusão no currículo da FURG. Além dos aspectos pessoais que nos unem ao tema, compreendemos a inclusão constituída no interior de práticas históricas. Para o sistema econômico vigente, a inclusão é “um imperativo da sociedade contemporânea. Ela é uma estratégia que está implicada, diretamente, na nova ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social” (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 62). Indicamos, no entanto, como uma provocação ao leitor sobre as mudanças muito recentes no âmbito da inclusão que parecem ter deslocados de estratégias focadas na biopolítica para a da necropolítica.

Está cada vez mais claro que o indivíduo, em uma sociedade neoliberal, deve ser capaz de gerenciar sua própria vida, deve ter autonomia e se responsabilizar sobre seus sucessos e fracassos; “o cidadão é transformado em produtor-consumidor” (*ibidem*, p. 62).

Ao narrar a emergência deste tema no curso de Educação Física, na FURG, somos convocados a refletir sobre o contexto social e econômico em que vivíamos e percebemos como não foi ao acaso que o curso de Educação Física passou a considerar como importante ter docentes que se aproximassem dessa discussão. Pode-se dizer que temos dois movimentos, interdependentes, que contribuíram, diretamente, para a iminência do tema: o crescimento de movimentos reivindicatórios de minorias em busca de garantia de direitos, destacando-se a busca



pela inserção e manutenção no espaço educacional; e as formas de vida contemporâneas, que demandam produtividade, autonomia, inserção no mercado econômico, fazendo emergir e estabelecer distintos processos de inclusão.

Por isso, de antemão, afirmamos a interdependência entre esses movimentos, pois a reivindicação de direitos de minorias, de alguma maneira, foi absorvida pelo Governo, no entanto, com estratégias de ação que privilegiam interesses de mercado, em detrimento dos direitos do cidadão. Grupos ligados aos movimentos étnico-raciais, de diversidade sexual, de igualdade de gênero, de direitos dos povos indígenas, das pessoas com deficiência, dos sem-terra, dos sem-teto etc. solicitam, a todo o momento, serem incluídos nos direitos que o Estado, mediante o que a Carta Magna de 1988, institui para todos. Todavia, embora cada grupo esteja reivindicando coisas diferentes e parta de situações e lugares distintos, com visões heterogêneas em muitos aspectos, seus discursos são reunidos pelo Estado, que faz uso dessas confluências para o exercício de um modo de governo, pautado nos preceitos neoliberais.

Nos últimos cinco anos, especialmente, houve uma intensificação das investidas do Governo contra os direitos da população, inclusive os que tangem à educação inclusiva escolar. Como exemplo, citamos a recente extinção do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PUTTI, 2019) e o Projeto de Lei 6.159 de 2019, que permitiria às empresas substituir a contratação de pessoas com deficiência ou reabilitadas mediante o pagamento de dois salários mínimos mensais (VENTURA, 2019).

Até recentemente, incluir servia, também, como uma garantia de uma “não-exclusão do jogo econômico, que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo”

(FOUCAULT, 2008b, p. 278). É possível e preciso entender o esforço dispensado para capturar a todos os sujeitos e incluí-los nas normas da racionalidade neoliberal, pois o Estado “se fortalece operando como um mediador social que articula e cria estratégias capazes de gerir a vida de cada indivíduo e do coletivo da população” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 30).

Ao marcar esses dois movimentos e mostrar o enredo entre a reivindicação de direitos e a emergência de políticas de inclusão, percebe-se a emergência das condições de possibilidade para que a inclusão fizesse parte do curso de Educação Física da FURG. Por um lado, havia a entrada progressiva de minorias no âmbito acadêmico; sujeitos que carregavam marcas de exclusão sofridas durante o processo de escolarização, pessoas com algum tipo de deficiência, sujeitos oriundos de tribos indígenas, pessoas de grupos quilombolas, presença da diversidade sexual etc. Por outro lado, havia o aumento de políticas de inclusão que passavam a orientar as organizações curriculares e cada vez mais assumir mudanças que se inscrevem na ordem do gerenciamento do risco e do mercado. Isso é, a inclusão será vista pelas autoras como um conceito construído historicamente e com intenções marcadas por um jogo neoliberal, que visa à transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo. Mas, também, como uma discussão fundamental e legítima para dar visibilidade a práticas e a ações postas à margem.

A partir dessa sucinta apresentação sobre como compreendemos as políticas inclusivas – como políticas atreladas à manutenção e à condução do governo da população nas redes de um jogo econômico neoliberal com uma ideia de gerenciamento de risco –, e, ao apresentar como tal questão, passou a habitar o cenário do curso de Educação Física da FURG, assim, apontamos

nosso objetivo com este texto: debater a presença da inclusão e de suas práticas no contexto do curso de Educação Física da FURG.

Para alcançar esse objetivo, realizaremos duas ações: a análise de alguns artefatos – site da Universidade, documentos e PP do curso de Educação Física – e a narrativa de duas docentes que tiveram seus trabalhos atravessados por práticas inclusivas. O texto está organizado em quatro partes. Inicia mostrando os enredos da FURG com o tema da inclusão. Após, há uma contextualização de como as disciplinas, os projetos de extensão e de pesquisa referentes ao tema da inclusão foram pensadas no decorrer do curso. A seguir, apresentamos o desenvolvimento de disciplinas, consideradas marginais em muitas instituições de ensino, mas que possuem potência inclusiva. Por fim, nossas considerações.

Importa dizer que tomamos a liberdade de escrever o texto de forma pessoal, na primeira pessoa – ora do singular, ora do plural –, pois está marcado por nossas narrativas que não deixam escapar nossas subjetividades e direcionam as lentes com as quais olhamos para este tema.

## **Sobre inclusão na FURG e no curso de educação física**

O tema da inclusão, como sabemos, passa a povoar o mundo acadêmico brasileiro a partir da década de 90 e, em especial nos anos 2000, mediado por confluências de áreas legislativas que conformam e conduzem a formação de professores e que, de certo modo, colaboram para promover o acesso de grupos considerados minoritários ao mundo acadêmico. Como dissemos, são movimentos interligados.

Como marcas dessa política, encontramos, na Universidade Federal do Rio Grande, a época da criação do curso, especificamente, no Instituto de Educação, ao qual o Curso de Educação Física é vinculado e a disciplina Psicologia da Educação Especial, a qual ainda é parte do curso de Pedagogia da Universidade. Além dessa disciplina, começa a fazer parte dos currículos dos cursos de Licenciatura a disciplina de LIBRAS, que entra no cenário acadêmico mediante o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Sobre estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito das Licenciaturas na Universidade, destacamos o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/CNPq<sup>1</sup>), criado no início do ano de 2012, pela professora Kamila Lockmann, grupo que aborda o tema da Inclusão e passa a compor o Instituto de Educação. Nesse grupo, professoras e estudantes do curso de Educação Física circularam participando dos estudos, pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos.

Para entrar nas questões que concentram o envolvimento do Curso de Educação Física com os temas da inclusão, optamos por iniciar com o que está no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Educação Física, entendendo-o como um documento que sinaliza a construção, o retrato atual e as aspirações do curso. Assim, aquilo que está, como está e o que não está posto neste documento, ajudam a refletir sobre as nuances do curso.

O curso de Educação Física da FURG, criado no bojo do desenvolvimento das políticas de inclusão no país, traz, desde seu início, a obrigatoriedade do ensino de Libras.

---

<sup>1</sup> Informação disponível em <https://www.geix.com.br/#historico>. Acesso em 25 de junho de 2020.

Hoje, o curso de Educação Física possui a disciplina de Libras I e Libras II, que abordam “Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda”, conforme Projeto Pedagógico<sup>2</sup> do Curso de Educação Física.

O curso tem duração mínima de oito semestres, com formação em Educação Física – Habilitação Licenciatura. O objetivo é o de “Oportunizar a formação superior de professores(as) de Educação Física, considerando como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando: a complexidade na formação profissional; a produção do conhecimento; a reflexão sobre as práticas sociais vinculadas às culturas de movimento humano” (FURG, 2011).

Em relação ao perfil do egresso, a orientação é: “O Licenciado em Educação Física deverá ser formado a partir da busca do exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, com base em conhecimentos de natureza cultural, técnica e científica, visando à produção de conhecimento, considerando as diferentes manifestações e expressões do movimento corporal humano, possibilitando-lhe uma intervenção crítica na sociedade. Tal perfil atende ao que é explicitado no Projeto Político-Pedagógico da FURG, aprovado pelo Conselho Universitário em 19 de dezembro de 2003, quando define o que deve apresentar o egresso da universidade”. Sobre a área de atuação, consta a seguinte informação:

Os egressos poderão atuar, a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, em qualquer espaço que necessite da intervenção de um professor de Educação Física,

---

2

Disponível

em:

<http://www.furg.br/bin/cursos/cursos.php?graduacao=1>

seja intervindo no âmbito escolar ou não-escolar, conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (FURG, 2011).

Na análise do Projeto Pedagógico do curso, destacamos as disciplinas que, em nossa compreensão, possuíam relação ou aproximação com o tema inclusão:

*Educação Física Adaptada: Ementa: Estudo das principais necessidades especiais. Aspectos legislativos e o papel da escola no processo inclusivo. Contribuição da Educação Física na formação integral dos portadores de necessidades especiais (FURG, 2011)<sup>3</sup>.*

Além da análise do PP do Curso, também olhamos para o site da Universidade. Neste, foi possível localizar o perfil do candidato: intenção de ser professor de Educação Física, a partir de uma formação sólida na área pedagógica, com aprofundamento na docência e na atuação escolar. Disponibilidade para o exercício indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, visando à produção de conhecimento. Interesse pelo estudo das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal humana - jogos, ginásticas, esportes, lutas e danças - em relação com as demais áreas do conhecimento.

Foi também, no site da Universidade, que encontramos a presença de outras disciplinas que estão conexas a saberes da ordem das políticas inclusivas, já citadas:

---

<sup>3</sup> As ementas das disciplinas serão apresentadas na íntegra e em itálico para diferenciá-las das citações diretas ao longo do texto.

*Libras I. Ementa: Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática (FURG, <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos>. Acesso em 20 de agosto de 2016).*

*Libras II. Ementa: Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática (FURG, <http://www.furg.br/bin/cursos/cursos>. Acesso em 20 de agosto de 2016).*

É possível, por exemplo, ver, nas ementas, um destaque para atividades e saberes que tratam da inclusão de pessoas com deficiência ou dos chamados grupos especiais. Integrar e incluir os diversos sujeitos nas atividades e compreender a dinâmica das políticas sociais. Entretanto, no perfil do egresso e na área de atuação, não há indicativos explícitos do trabalho desse professor em relação a sujeitos ou a espaços que privilegiem processos inclusivos.

Importa dizer que os saberes não são isentos de intenções e de efeitos de poder, mas, ao contrário, estão vinculados ao poder. Pode-se, assim, pensar que “o poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2005, p. 197). Dessa forma, quando escolhemos colocar – ou não – os saberes das políticas inclusivas, materializados sob a forma de disciplinas ou de regulamentações, nos currículos dos cursos de Educação Física, estamos realizando escolhas que possuem intrínseca relação com operações de poder. Todavia, nessa análise, também é possível pensar que os pressupostos da inclusão estão na formação inicial de professores de Educação Física da

FURG. Com isso, não temos a pretensão de afirmar que todas as disciplinas ou a maioria das disciplinas dos cursos respondem às políticas inclusivas, mas de mostrar a ressonância de saberes, estratégias e tecnologias que atendem a esse fim.

De um modo geral, podemos dizer que esse era o cenário do curso de Educação Física, da FURG, em relação à inclusão quando nós, Débora Freitas e Roseli Machado chegamos ao curso.

### **Experiências com práticas inclusivas: passagens por ensino, pesquisa e extensão**

No ano de 2013, quando ingressei na Universidade Federal do Rio Grande – professora Roseli Belmonte Machado –, tendo em vista a trajetória que vinha tecendo na perspectiva das políticas de inclusão, optei e, ao mesmo tempo, fui sendo convocada a me envolver com o tema. Falo em convocação no sentido de ter sido estimulada e convidada a realizar palestras, oferecer disciplinas, orientar alunos e dar suporte à organização do curso sobre a temática da inclusão.

Embora tenha uma passagem breve pelo curso, atuando durante cinco semestres interruptos entre os anos de 2013 e 2017, muitos foram os envolvimento com o tema. Tais envolvimento, é possível dizer, trouxeram marcas ao currículo, pois compreendemos que as experiências, o vivido, o sentido, a organização curricular, as conversas, os projetos, as falas compõem o currículo de uma instituição e trazem efeitos nos distintos sujeitos que por ali atravessam. Assim, é esta compreensão que me faz ver como importante narrar as atividades que desenvolvi no âmbito da inclusão no curso de Educação Física da FURG, pois compõem os enredos do curso com o tema. Então, ao descrever o meu percurso, entendo que



estarei descrevendo a trajetória do próprio curso com os processos inclusivos. O que um professor faz, elabora e realiza, numa instituição, traz marcas ao currículo.

Para mostrar o meu percurso e, ao mesmo tempo, dizer sobre o curso de Educação Física, organizo a narrativa em 3 partes: ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao ensino, estive como responsável de um conjunto de disciplinas denominadas Pedagogias da Educação Física, em suas sequências I, II e III. Além disso, estive envolvida em disciplinas de Estágio Supervisionado. Tais fatos fizeram com que estivesse imersa no âmbito escolar, refletindo sobre esse espaço junto às turmas. Embora essas disciplinas permitissem a reflexão sobre o cotidiano escolar e, com isso, fosse possível trazer à tona reflexões sobre a diferença que habita esse espaço, nem sempre era possível aprofundar a temática da inclusão. Ao mesmo tempo, senti que o curso precisava que fosse feita uma incursão maior no tema, abrindo espaço para discussões que mereciam maior destaque. Além disso, a coordenação do curso também requisitava e compreendia que essa discussão deveria ser potencializada, pois muitos alunos estavam interessados em compreender mais sobre o assunto.

A partir disso, em 2017, propus a disciplina, de caráter optativo, nomeada como *Educação Física e Processos Inclusivos*, com carga horária total de 30 h/a e semanal de 2 h/a, correspondendo a 2 créditos, sendo oferecida para os alunos do 1º período do 4º ano. A ementa, que evidencia os rumos da disciplina, estava estruturada do seguinte modo: “Estudo da inclusão no cenário brasileiro e mundial e as questões legislativas. A escola e a Educação Física no processo inclusivo. Mecanismos de in/exclusão escolar”. Os objetivos eram: estudar a inclusão no cenário brasileiro e mundial. Compreender os mecanismos de in/exclusão social e

escolar. Estudar as principais características das pessoas com deficiência e outras necessidades. Conhecer, estudar e aplicar as práticas corporais para pessoas que possuem deficiência.

Sobre essa disciplina, é preciso dizer que se tratava de um avanço em relação às disciplinas que estavam propostas no PP do curso, na medida em que deslocava a centralidade da deficiência de um modelo médico para um modelo social, além de trazer aspectos históricos, culturais e sociais da constituição dos processos de in/exclusão. Ao mesmo tempo, não se tratou de uma disciplina que tivesse conseguido abarcar e ser suficiente para toda a discussão que o tema concentra, contudo abriu espaço para uma atualização dos conceitos e discussões.

No âmbito da pesquisa, destaque para o projeto “Docência na Educação Física contemporânea, olhares para práticas e para a inclusão na escola”, o qual visava analisar as práticas docentes da área da Educação Física dentro da escola, problematizando as diversas ações, programas e projetos do Governo Federal, vinculados a políticas de inclusão. A busca era por refletir sobre os modos de constituição e de subjetivação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, a partir dessas práticas, realizando, principalmente, a análise de ações do Governo Federal e a prática docente de professores de Educação Física que estavam vinculadas à rede pública escolar. Nesse entremeio, a ideia era desenvolver atividades de pesquisa que incluíam aplicação de questionários, roda de conversa, observação e pesquisa documental. O desenvolvimento das discussões acontecia com base no referencial pós-estruturalista de compreender a educação, principalmente, as contribuições do pensamento de Michel Foucault. Era um projeto com vínculo ao desdobramento da recente Tese que eu havia defendido no Programa de

Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Essa pesquisa fomentava um grupo de discussão, composto por orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e outros interessados, os quais se reuniam nos finais de tarde de terças-feiras, na sala em que eu permanecia. No ano, conseguimos dar suporte ao desenvolvimento dos TCC dos alunos e realizar a imersão na leitura que dava sustentação ao referencial da pesquisa e na análise documental dos programas governamentais. O interessante de marcar desse período foi a circulação de alunos que se interessavam sobre o tema e como isso produziu que outros sujeitos se interessassem por pesquisas dessa ordem.

Não obstante, é preciso dizer que essa pesquisa estava embasada pelas discussões desenvolvidas no GEIX (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão), coordenado pela professora Kamila Lockmann, já citado. Grupo esse que recebeu alunos e professores do curso de Educação Física e estabeleceu parcerias de pesquisa e, nesse sentido, é considerado como parte que fomentou o desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão no curso.

Sobre as ações de extensão relacionadas ao tema da inclusão, começo por destacar o projeto de extensão intitulado “Práticas Corporais Inclusivas”. A proposta de extensão teve como objetivo geral incluir pessoas com deficiência no rol das práticas corporais com propostas de ação voltadas ao desenvolvimento físico, psíquico e social. Acreditava-se que o desenvolvimento de práticas corporais inclusivas, para pessoas com deficiência visual, física, auditiva, intelectual e autista, era, ainda, uma lacuna a ser preenchida na universidade. O foco estava voltado para trabalhar atividades que envolviam os sujeitos em atividades prazerosas e voltadas para sua

saúde física, mental e social. As atividades eram desenvolvidas no Centro Esportivo da Universidade Federal do Rio Grande, nas quartas-feiras, à tarde. Eram organizados dois grupos de atenção, distribuídos pelas necessidades de atendimento e atividades. Contava com suporte de estudos realizado, nas terças-feiras, à tarde, durante os encontros do projeto de pesquisa, pois o programa de extensão era conexo com as pesquisas que eram desenvolvidas.

O projeto de extensão envolveu 8 alunos da universidade, que atuaram como voluntários na proposta. Foram alunos do curso de Educação Física e de Pedagogia. Os alunos realizavam diferentes ações: anamnese com os sujeitos que participavam do projeto, planejamento das atividades, execução do trabalho, avaliação das práticas realizadas e atendimento aos familiares que acompanhavam os participantes. O projeto recebeu ampla divulgação nos meios da universidade, tendo espaço no site e na rádio da FURG, para a qual os alunos prestaram esclarecimentos e fizeram convites para a comunidade. Foram atendidos sujeitos de diferentes bairros da cidade de Rio Grande e com diferentes necessidades.

Sobre a extensão, destaco o caráter de envolvimento comunitário e real que circulou nas dependências do curso. Para todos que observavam as atividades desenvolvidas, os sujeitos com diferentes necessidades que habitaram o espaço provocavam interesse dos demais alunos que por ali também circulavam. Destaca-se que esse foi mais um ponto que fomentou o desenvolvimento de um currículo que se inclinava à inclusão naquele momento.

Além desse projeto, também participei como palestrante de outros cursos de extensão promovidos na Universidade, como “Conversas sobre Inclusão Escolar”,

organizado pela professora Kamila Lockamnn. Produzi suporte às escolas do município de Rio Grande e a seus professores no âmbito dos temas referentes à inclusão e estive envolvida em oficinas sobre Práticas Corporais Inclusivas nos eventos Extremos do Sul, sendo parecerista da Revista Didática Sistêmica, com foco na mesma área.

Considero que essas ações e outras vieram a compor o currículo do curso de Educação Física, da FURG, tornando-o mais inclusivo à época.

### **Vivências de práticas inclusivas: sobre o sentir e o agir em distintos contextos**

Nesta seção, eu, professora Débora Duarte Freitas, me incumbi de compartilhar algumas experiências com temáticas marginalizadas do currículo da Educação Física, em especial no que tange ao âmbito escolar, que se referem a minha experiência enquanto docente da FURG. Portanto, este espaço será direcionado a um olhar que ocorreu na FURG e que apresentou potencial inclusivo e mais didático-pedagógico de disciplinas. Vale ressaltar que não estamos (falo, também, em nosso nome) oferecendo aos/as leitores/as um passo a passo para a inclusão acontecer, pois a inclusão não é algo que se possa implementar e executar com uma medida simples; ela é um processo, multideterminado, contextualizado historicamente e, portanto, não há receita pronta. Contudo, acredito que haja maneiras de contribuir para esse processo, especialmente, quando o assunto é a formação dos futuros professores.

Compartilho, aqui, uma, dentre tantas possibilidades de abordagens focadas em práticas mais inclusivas que fizeram parte do currículo da FURG, a partir de 3 disciplinas que ministrei na ordem em que se

apresentam: ginástica especial, ministrada no primeiro semestre de 2013; circo, no primeiro semestre de 2013 e 2014; e a disciplina de Punhobol, no primeiro semestre de 2014. As três em caráter optativo, com carga horária total de 30 h/a e semanal de 2 h/a, correspondendo a 2 créditos.

Quero mostrar como a diversidade de conteúdos me permitiu práticas docentes integradoras em diferentes sentidos. A luta pela inserção e variedade de conhecimentos, na área da Educação Física, não é uma novidade de fato. Temos importantes exemplos, na área da educação, que defendem uma abordagem ampliada, para além de conteúdos hegemônicos que não poderíamos deixar de citar.

Começo pelo livro Metodologia do Ensino da Educação Física, publicado em 1992. Elaborado por um coletivo de autores, o livro, de perspectiva marxista, questionava os conteúdos hegemônicos, com olhar pouco crítico aos conteúdos que se faziam presentes na Educação Física escolar, apontando, assim, uma necessidade de ampliação do olhar, considerando que a Educação Física, na escola, deveria tratar do que eles chamaram de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além desse marco, destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados a partir de 1997. O documento, no âmbito da Educação Física, veio para orientar um currículo mais diverso em relação aos elementos da cultura corporal. Os PCNs, dentre tantas coisas, apresentavam três blocos de conteúdo para a área, a saber: conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas; e esportes, jogos, lutas e ginásticas (BRASIL, 1998).

Por fim, um exemplo mais recente: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de caráter normativo, que visa

garantir aprendizagens consideradas essenciais a todos alunos, de modo que sejam assegurados aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, BNCC, 2017). A BNCC aponta que, nas aulas do Ensino Fundamental, “as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 213). Ainda, destaca a necessidade de ampliar a consciência dos alunos a respeito de seus movimentos, desenvolvendo autonomia e maior capacidade autoral (BRASIL, BNCC, 2017).

Já no Ensino Médio, a BNCC orienta para o acolhimento das diversidades e das juventudes. Buscar a reflexão, compreender os modos de vida contemporâneos, tomar decisões éticas, bem como desenvolver o comportamento autônomo são pontos de destaque, na BNCC, para os adolescentes (BRASIL; BNCC, 2017).

Dessa forma, apresento as disciplinas de Ginástica Especial, Punhobol e Circo, destacando suas potencialidades em relação à inclusão e à diversidade no currículo. A primeira, de nome um tanto quanto controverso – ginástica especial<sup>4</sup>, demonstra a preocupação do curso com a temática da inclusão no currículo. Em uma reunião com o grupo de docentes do curso de Educação Física, estávamos debatendo sobre oferta curricular quando eu indiquei meu desejo de

---

<sup>4</sup> Esta disciplina já foi extinta do currículo da Educação Física da FURG. Após o referido semestre, houve alteração curricular que extinguiu a disciplina Ginástica Especial. Atualmente, o currículo mantém duas disciplinas diretamente relacionadas com o tema da inclusão, a saber: Educação Física e Processos Inclusivos e Educação Física Adaptada, ambas em caráter optativo e com carga horária total de 30 h/a.

oferecer alguma disciplina que trabalhasse com o tema da inclusão. Foi assinalado pelo grupo que existia a disciplina de Ginástica Especial. Na época, havia uma preocupação em garantir, pelo menos, uma disciplina de cada elemento da cultura corporal no currículo semestral, e a Ginástica Especial viria a assegurar tal lógica.

No primeiro encontro com a turma, os alunos tinham uma grande expectativa em aprender atividades específicas para cada doença, como se fosse um manual prescritivo e terapêutico. No entanto, sendo um curso de Licenciatura, o foco das atividades está direcionado para o ambiente escolar, portanto não é realizado um atendimento individual ao discente, e sim coletivo.

O aluno com deficiência tem garantido pela Lei 9394/96, que este deve estar inserido na aula de Educação Física com(o) todos os demais (BRASIL, 1996). Essa afirmação é bem mais complexa do que parece: atender a necessidades específicas quando o professor tem mais de 30 alunos, que também possuem suas próprias dificuldades, começa a apontar o enredo. Agregam-se a isso as condições de trabalho inadequadas dos professores, os baixos salários – que, muitas vezes, são pagos de forma parcelada –, a falta de recurso humano para apoio pedagógico, pouco investimento em formações para os professores, tempo de trabalho alto, sem considerar o tempo de planejamento etc. Tudo isso torna mais complexa a inclusão dentro da sala de aula e não são prescrições que irão contemplar a diversidade do espaço escolar.

Nesse sentido, o primeiro dia foi um mapeamento de expectativas, reconhecimento entre os alunos e a professora. Ao mesmo tempo, servia como demarcação do conceito de inclusão, apontamento dos marcos legais, reflexão sobre os mecanismos de in/exclusão e propostas práticas pensadas para a disciplina, sempre focando no



potencial didático-pedagógico das atividades. Esse início considero fundamental.

As atividades que eu gostaria de compartilhar com vocês, por conseguinte, rompem com uma aula clássica de Educação Física, mas essa foi a proposição feita aos alunos; que pensássemos nossas aulas de forma mais ampliada. O convite fala muito sobre experimentar e sentir o corpo de outra forma. O quadro, a seguir, é a narrativa de uma atividade que considero de fácil execução, mas que possibilita a abertura para inúmeros debates e reflexões.

**Quadro 1** – Descrição da atividade “Outras formas de sentir e agir com o corpo”, desenvolvida na disciplina Ginástica Especial

Outras formas de sentir e agir com o corpo
A ideia é bem simples, trata-se de restringir algumas habilidades motoras dos alunos, transformando todo os participantes em “deficientes físicos”, depois, é só sair para explorar o ambiente da instituição. No fim, foi realizada uma atividade comum da Educação Física, como o Jogo do Complete 10 passes e uma queimada. O material necessário vai depender do que é acessível ao professor no momento. Com exceção, das 5 vendas, das 2 cadeiras de roda, 2 abafadores de ouvidos e o par de muletas, as demais limitações foram feitas todas com papelão e fita adesiva. A ideia é imobilizar articulações, por exemplo, uma das pernas com o joelho imobilizado, as duas mãos imobilizadas, cotovelo imobilizado etc, podendo trabalhar com a mão dominante ou não. A aula é simples de executar, mas muito rica em recurso didático-pedagógico; o corpo passa a ser experimentado de outra maneira. Trajetos que eram feitos diariamente, de forma automática, foram percebidos de forma distinta. As surpresas requerem ajustes e proporcionam percepções novas. Por exemplo, já na saída da sala, no início da atividade, um aluno que estava com a perna direita travada teve dificuldade de se levantar,

prontamente seu colega estendeu a mão, e ele aceitou: ambos esqueceram que já estavam com os ajustes físicos. O amigo que foi ajudá-lo a levantar estava cadeirante; dessa forma, ao fazer força com a mão, a cadeira de rodas virou quase caindo no aluno que estava sendo ajudado. Ali, naquela troca mútua, a atividade correu bem, com inúmeras descobertas e possibilidades de diálogo para o tema da inclusão. O objetivo não é só causar empatia ou solidariedade às pessoas com deficiência. É perceber que existem outras formas de viver o corpo e fazê-los sentir, viver isso.

**Fonte:** Elaborado pela autora

**Quadro 2** – Descrição da atividade “Meio ambiente – aula sensorial”, desenvolvida na disciplina Ginástica Especial

Meio-ambiente – aula sensorial
Material: Folhas, galhos, grama, terra; ventilador; bichos de pelúcia em formato animal; som com música de natureza; plantas medicinais e/ou especiarias; venda para os olhos; frutas e chás, de qualquer tipo, para que sejam um estímulo gustativo e palatável; sala; classes; colaboradores;
Contexto: – A atividade deve estimular os sentidos humanos através de uma sensação de estar explorando uma floresta. Ao entrar, o aluno sente o cheiro de terra, um vento na sala, como se a temperatura tivesse baixado de repente (ventilador e/ou ar condicionado). Um cheiro, também de ar fresco, misturado com outros cheiros familiares, mas não identificados no momento (utilizei um odorizador artificial, que espirrava pela sala). Uma música ambiente com barulhos da natureza e, ocasionalmente, até a sensação de um ambiente úmido e molhado (usei um borrifador para lançar contra o ventilador, esse, por sua vez, pulverizava a água pela sala e pelos alunos). Talvez, nesse momento, pareça tudo muito simples e primário para o/a leitor/a, no entanto essa atividade foi feita com adultos e teve grande sucesso. A jogada está em não deixar os alunos enxergarem a montagem da sala. Devem

entrar e sair vendados, assim, a imaginação assumirá a parte, normalmente preenchida pela visão, construindo uma experiência única para cada um.

– Para a atividade, é necessário estar descalço e vendado.

– Tenha em mente que os alunos irão fazer uma atividade todo o tempo, com olhos vendados e pés descalços. Estarão fora da zona de conforto e, às vezes, podem ficar bem receosos sem a visão. Por isso, o guia deve explicar o que vai acontecer. Por exemplo, antes de entrar na sala: “agora, você vai ficar vendado até passar pelas 4 estações, vou te acompanhar durante o processo. Podes ir no teu tempo. Caso queiras falar comigo, é só me chamar”.

– O guia precisa entender que é responsável pelo colega, portanto não pode deixá-lo sozinho e sem instrução. Também, é de sua responsabilidade que o colega não se machuque. Deve falar sempre baixo para que haja menor interferência possível na experiência de outros. O guia deve orientar, sem que fique conduzindo o tempo todo; a experiência deve ser de quem está vendado, portanto é fundamental assessorar somente quando for chamado ou no início das etapas.

– O ideal seria ter, ao menos, 3 colaboradores junto. Seria interessante os guias serem voluntários de outras turmas para que, também, possam passar pela experiência.

#### Execução

Primeiro passo – Montar o espaço<sup>5</sup>:

– Reservar uma sala para a atividade, pode ser pequena, pois são alguns alunos por vez.

– Como os alunos estarão vendados, é interessante o professor construir o caminho, permitindo que o aluno alcance sempre a parede com a mão, dessa forma, sentem

---

<sup>5</sup>Narrarei como eu, Débora, construí esta aula com os recursos acessíveis no momento. No entanto, cabe lembrar que não há uma receita ou, de fato, setores; a aula pode ser conduzida de inúmeras formas, inclusive, em versões maiores ou menores, adaptadas às condições físicas de cada instituição, retirando ou agregando outras formas de estímulo sensorial ao seu alcance.

mais segurança ao se deslocar.

Segundo passo – Criar setores:

- Setor Tato I: separar os estímulos, primeiro o caminho com grama, folhas, areia etc. Esses elementos podem estar misturados ou separados.

- Setor Tato II: colocar bichos de pelúcia espalhados em algumas classes, pedir para o aluno que está sendo guia pegar um e tentar identificá-lo, utilizando somente o tato.

- Setor Olfato: espalhar algumas plantas e especiarias em uma mesa; os alunos devem pegar e através do olfato (e também do tato) fazer o reconhecimento. Eu utilizei: lavanda, canela em pau, funcho, cravo, casca de laranja seca.

- Setor Gustativo: algumas frutas já cortadas. O guia alcança alguma delas para que o aluno possa saborear. Nessa estação, também pode ser servido um chá; na época, utilizei de maçã.

Final: Após saírem, os alunos podem ser desvendados e orientados a irem para um espaço em comum, conversando sobre suas sensações e experiências.

**Fonte:** Elaborado pela autora

A disciplina de Punhobol, que ocorreu aos sábados, no primeiro semestre de 2014, na FURG, foi uma tentativa pessoal de apresentar outros conteúdos para a formação do curso de Educação Física. No ano de 2013, havia participado do I WorkShop de Punhobol Escolar, promovido pelo professor Tales Amorim do IFSul Campus Camaquã/RS<sup>6</sup>. Durante o curso, se fizeram presentes Jorge Heck e Deise Heck, responsáveis pelo esporte na Sociedade Ginástica de Novo Hamburgo e pelo Projeto Punhobol nas Escolas e com Gastão Englert, ex-jogador, ex-treinador da seleção brasileira e campeão mundial de

---

<sup>6</sup> Participaram desse evento outros três professores de Rio Grande, Jefferson Larroque, da EMEF Porto Seguro, Leontine Lima dos Santos, que, na época, lecionava na EMEF Antônio Carlos Lopes e Leonardo Cunha, que lecionava na EMEF França Pinto.

Punhobol. Ali, estabeleci redes de apoio que oportunizaram a criação da disciplina no currículo de Educação Física. No cronograma, tive a participação de Tales Amorim e, também, de Gastão Englert; eles compartilharam suas experiências e propuseram atividades práticas do Punhobol para os participantes. Nesse dia, a atividade foi aberta, contando com a participação de outros professores da rede pública de Educação e alunos. Ao final da disciplina, fizemos uma viagem para conhecer a equipe de Punhobol e, também, a Sociedade Ginástica de Porto Alegre – SOGIPA, em Porto Alegre, pela manhã; já à tarde, fomos até a Sociedade Ginástica de Novo Hamburgo, em que Jorge e Deise Heck nos receberam. Inicialmente, ofereceram práticas de fundamentos básicos do Punhobol e, após, aconteceram os jogos entre equipes montadas pelos próprios alunos. A inclusão de um esporte diferenciado, com um olhar sobre suas riquezas pedagógicas: a permissão de um quique antes do passe, ter que variar o aluno que toca na bola, fácil adaptação de quadra e baixa exigência de material, já podem caracterizar outras oportunidades de práticas mais integradoras dentro de uma escola, por exemplo.

Por último, narro minha experiência com o circo. O circo e suas atividades, segundo Ontañón *et al* (2007), tiveram um crescimento exponencial tanto na escola como no espaço não formal. Por isso, este conteúdo pode soar mais familiar aos/as leitores/as. Ministrada no primeiro semestre de 2013 e de 2014, a disciplina de Circo já era existente no currículo da Educação Física. A ementa estava focada na metodologia do ensino das atividades circenses na escola, o que me encorajou a assumir a disciplina.

O primeiro ponto a demarcar, nesta narrativa, é que não é necessário ser artista para trabalhar com o circo. O professor precisa criar ferramentas para proporcionar o

aprendizado ao aluno, o que requer algumas habilidades básicas e não qualidades de nível profissional. Por isso, reafirmo que não é necessário ter praticado atividades circenses para poder inserir como conteúdo didático-pedagógico em suas aulas; eu, por exemplo, tive algumas experiências muito positivas com o circo e comecei aplicá-lo de forma pontual no meu trabalho. Logo, nunca fui uma artista circense tampouco pratiquei aulas de circo em academias, ainda sim tive experiências docentes muito ricas ao trabalhar com essa temática. Apresento, a seguir, a estrutura da disciplina enquanto a ministrei.

**Quadro 3 – Estrutura da disciplina “Circo” na FURG em 2013 e 2014.**

Introdução às atividades circenses	Mapeamento de expectativas dos alunos com a disciplina – qual o entendimento da turma em relação às atividades circenses; apresentação dos conceitos; elaborar uma breve apresentação criando um movimento ao dizer seu nome para a turma. Todos repetem gesto e nome.
Malabares	Construção de bolinhas para malabares, utilizando painço e balão. Vivências com 1 bolinha, individual e em grupo. Em pequenos grupos, os alunos devem criar uma sequência de 8 movimentos. Todos apresentam ao final.
Malabares	Vivências de manipulação com uma, duas e três bolinhas.
Swing Poi	Construção do Swing Poi de jornal e papel crepom. Manipulação do objeto – uma mão, duas mãos. Exercícios educativos.
Acrobacias	Atividades diversas, como: rolamento pra frente e para trás, estrela com uma e duas mãos, parada rolo, elefantinho (parada em três apoios), entre outros.
Pirâmide humana	Material impresso com pirâmides humanas para iniciantes, começa com atividades em

	duplas, trios, quartetos e assim por diante, de acordo com cada turma.
Novos circos	História do circo - circo tradicional, circo contemporâneo (vídeos do Circo del Soleil e do Fuerza Bruta, por exemplo)
Improvisos	Vídeos de improvisos com brincadeiras para serem assistidas em um primeiro momento; depois, vivenciadas. Jogo do só perguntas, Jogo do troca etc.
Equilíbrio	Rola-Rola de Garrafa- Pet; Slackline.
Avaliação	Utilizando os elementos aprendidos em grupo, os alunos devem criar e executar uma apresentação circense de 2' 30" a 3 minutos.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Quando analisamos o quadro 3 percebemos que as aulas são bem distintas; em um dia está fazendo malabares, no outro está se equilibrando em um rola-rola. Mostrar outros caminhos, direcionar o olhar sobre si ao invés do outro, superar limites individuais sejam eles de timidez ou dificuldade motoras; é nesse sentido que destaco o potencial inclusivo das variações de conteúdo.

Destaco que a narrativa dessas disciplinas é parte dos processos de promoção de atividades diversas e de caráter inclusivo desenvolvidas no rol do currículo de Educação Física da FURG. Como temos argumentado no decorrer deste texto, sentimos que estávamos vivendo um processo no qual o currículo estava num crescente inclusivo.

## **Considerações**

Como vimos, o curso de Educação Física, da FURG, sempre trouxe modos de pensar e problematizar o tema da inclusão. Estava presente no Instituto de Educação da universidade ao qual o curso está vinculado,

e foi se estabelecendo no próprio curso.

Destacamos que isso se intensificou a partir dos dois movimentos já citados: a entrada de sujeitos considerados como minorias no curso e a proliferação de políticas inclusivas. Nessa esteira de pensamento, lembramos que, para atingir tal propósito, as reivindicações de direitos das minorias e os movimentos sociais que trabalham em prol da inclusão foram capturados e usados como instrumentos do neoliberalismo, pois a busca pela inclusão é, também, uma estratégia que visa posicionar e conduzir os sujeitos dentro dessa racionalidade, colaborando para um gerenciamento dos riscos.

Contudo, as ações de produzir, pensar e problematizar o tema da inclusão, no curso, foram fomentadas pela presença das atividades que desenvolvemos. Motivadas pelos nossos interesses e envolvimento com o tema, ratificamos a presença dessa discussão no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo é que dissemos que observávamos um currículo que se inclinava ao desenvolvimento de saberes de ordem inclusiva. Cabe destacar que, durante nosso percurso, por vezes, nossas atividades estiveram entrelaçadas, seja na aproximação ao mesmo grupo de estudos, seja na orientação dos trabalhos de conclusão de curso, nas reflexões sobre o ensino e no desenvolvimento de outras atividades. A partir disso, fomos estabelecendo outras parcerias de estudos, de trabalho, de vida e de amizade. E isso, no mundo acadêmico, é sempre importante de ser evidenciado.

A partir dessas considerações, colocamo-nos a refletir sobre os rumos das políticas de inclusão e da confirmação da diferença no espaço universitário, na medida em que notamos um apagamento dessa preocupação no Governo atual. É preciso refletir sobre



esse ponto, pois estamos, a cada dia, vendo esses direitos se esvaziarem. São ataques às políticas afirmativas, ao reconhecimento da diferença e ao livre exercício do pensamento. Diante de tudo isso, mesmo estando fisicamente longe desta Universidade, esperamos que o Curso de Educação Física, da FURG, seja capaz de exercitar resistência diante do cenário que se apresenta e permaneça com a caminhada junto aos processos inclusivos.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da*

*Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, ElíHenn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ONTAÑON, Teresa. DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco. A Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. *Revista Movimento*, n. 02, p. 149-169, abr/jun, 2012.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (org). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – Coleção Estudos Foucaultianos.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, 6. ed.

PUTTI, Alexandre. **Bolsonaro extingue o Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-extingue-o-conselho-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - Projeto Pedagógico do Curso Educação Física - Habilitação Licenciatura. 2011.

VENTURA, Luiz de Souza. **Projeto do governo cria contribuição para liberar empresas da cota de pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/governo-bolsonaro-quer-ganhar-dinheiro-com-a-exclusao/>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

## ***Parte III***

***Sobre a indissociabilidade  
ensino, pesquisa e extensão no  
curso de Educação Física***

# **O NÚCLEO UNIVERSITÁRIO DA TERCEIRA IDADE (NUTI) E O PROJETO DE ATIVIDADES FÍSICAS E LAZER PARA A TERCEIRA IDADE: CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Camila Borges Ribeiro\*  
Mirella Pinto Valério\*\*

## **Introdução**

Iniciamos nossa escrita contextualizando a demanda, felizmente, oriunda do aumento da expectativa de vida do brasileiro, atualmente, com média de 76,3 anos conforme o Censo 2018 (IBGE, 2019). Cabe ressaltar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) já evidenciava, em 2007, a tendência do crescimento da população mais velha, demonstrando que o número de idosos ultrapassava a casa dos treze milhões, correspondendo a 10,2% do total da população brasileira (BRASIL, 2007).

Hoje, já existem 30,2 milhões de brasileiros com mais de 60 anos (IBGE, 2018), sendo que, no estado do Rio Grande do Sul, 17% são idosos (IBGE, 2018a). Na cidade do Rio Grande, vivem, aproximadamente, 200 mil pessoas, desse total, 10% dos rio-grandinos são idosos (IBGE, 2010). O aumento da população idosa é evidente e a estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU)

---

\* Professora do Curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG

\*\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande de 1994 a 2019.

é que, em 2050, o número de idosos dobrará. Isso significa que, em termos populacionais, teremos menos crianças do que idosos no mundo (ONU, 2020). Diante desta perspectiva, é imprescindível ressignificarmos o processo de envelhecimento.

Considerando o aumento populacional dos indivíduos da terceira idade, entendemos a necessidade de estudos, pesquisas e formação de políticas públicas que promovam um envelhecimento digno e ativo oportunizados por ações voltadas a esta população. Kalache, Veras e Ramos (1987) alertavam que a maneira de enfrentar as questões advindas do envelhecimento populacional dependeria, em grande parte, do grau de sensibilização ao problema por parte da sociedade como um todo, de seus profissionais e políticos em particular. Estudos destacam que as políticas públicas exercem um impacto importante sobre a qualidade de vida dos idosos uma vez que atinge, sobremaneira, aqueles que estão em situação mais vulnerável (SOARES *et al*, 2015).

Frente à demanda crescente de idosos no País e, acreditando na necessidade de continuar integrada à sociedade, agindo em prol de um envelhecimento saudável, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) criou, no fim do ano de 1994, o Programa Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI), voltado aos/às idosos/as do município do Rio Grande/RS.

Cabe ressaltar que o NUTI abarca um conjunto articulado de projetos interdisciplinares que realiza ações de extensão, ensino e pesquisa sobre o desenvolvimento humano, com foco no processo de envelhecimento e de defesa dos direitos da pessoa idosa. O programa tem como norte propiciar aos idosos um estilo de vida ativo e participativo, preservando as habilidades físicas e mentais necessárias para desfrutar a vida com independência e autonomia.

O NUTI tem como objetivo orientar os idosos em determinadas áreas de conhecimento, instrumentalizando-os para atuarem como produtores e transformadores de seu próprio envelhecimento e conhecedores de seus direitos. Ações, nas mais diversas áreas como saúde, educação e lazer, são desenvolvidas, tendo, como horizonte, os direitos humanos e a valorização do ser idoso (Edital PROEXT, FURG, 2014).

Parte-se do pressuposto de que qualquer pessoa que chegue aos oitenta anos, capaz de gerir sua própria vida e determinar quando, onde e como serão suas atividades de lazer, convívio social e trabalho, certamente, será considerada uma pessoa saudável (RAMOS *et al*, 1993).

De acordo com o relato da professora Mirella Valério, mediante sua experiência como coordenadora do NUTI, para muitos dos/as idosos/as a participação em grupos e ações específicas de valorização do idoso que aconteça em lugares e horários determinados, propiciam a sensação da superação, bem como de pertencimento na sociedade em que vivem.

Os/As acadêmicos/as que integram os diversos projetos ministram oficinas, desenvolvem pesquisas sobre seu fazer pedagógico e social no sentido de contribuir para a construção de políticas públicas e de difusão de artigos científicos voltados à melhoria da qualidade de vida dos idosos, além de difundir o trabalho realizado. Os/As professores/as da FURG também contribuem para o êxito do Programa, seja na pesquisa, na orientação de estudantes, seja realização de palestras e de oficinas, ministrando aulas sobre a temática na graduação e pós-graduação da Universidade e atuando nas diversas ações voltadas para a melhoria das condições de vida do idoso na cidade do Rio Grande.

O reconhecimento do Programa por parte da

universidade e da comunidade rio-grandina observa-se no crescente número de idosos atendidos pelo NUTI e no interesse dos/as acadêmicos/as, regularmente matriculados/as nos diversos cursos de graduação da Universidade, em realizarem ações extensionistas, estágios curriculares e trabalhos de conclusão de curso, fazendo com que novas vagas e novos projetos sejam oferecidos aos idosos de forma gratuita, sempre visando à busca por um envelhecimento bem-sucedido.

Em março de 1995, sob a coordenação da Professora Mirella Pinto Valério, o NUTI começou a oferecer, gratuitamente, aos/às idosos/as rio-grandinos/as, com idade mínima de 60 anos, o projeto “Atividades Físicas e de Lazer para a Terceira Idade”. Até 2007, este projeto sempre foi ministrado por professores/as de Educação Física da FURG. Conforme Valério e Leão (2013), foram “oferecidos, de forma alternada ou concomitante, os projetos coral, dança, espanhol, ginástica, musculação e grupo de convivência”.

A partir da criação do Curso de Educação Física, foi instituído o Grupo de pesquisa “Envelhecimento Humano e a Atividade Física”, GEPEN, o qual teve, dentre suas linhas, o aprofundamento dessa temática, conseqüentemente, estimulando os acadêmicos para que comesçassem a atuar junto à professora-coordenadora nas aulas práticas do NUTI.

De acordo com o Catálogo de Grupos de Pesquisa da FURG (FURG, 2014), o GEPEN estava enquadrado na área de Ciências Humanas, sendo liderado pelas professoras Ivalina Porto<sup>1</sup> e Mirella Pinto Valério, tendo como linhas de pesquisa:

---

<sup>1</sup> Segundo consta no currículo Lattes da professora Ivalina Porto, seu vínculo junto ao NUTI se deu de 1994 a 2011.

Educação e desenvolvimento humano - Estudos com adultos e idosos; Educação Física e Envelhecimento Humano; Estresse e envelhecimento; Prevenção ao Uso de Drogas; Psicologia do Envelhecimento Humano: Abordagem Ecológica; Educação Ambiental não-formal; Resiliência ao longo do ciclo vital; Violência intrafamiliar e comunitária, abuso sexual e exploração.

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo apresentavam cunho interdisciplinar e interinstitucional, envolvendo a análise da “questão pessoal e social do idoso, oferecendo subsídios para uma política de resgate de sua cidadania”, bem como atuação:

em rede com professores e estudantes pesquisadores de outros grupos e universidades como: Grupo Desenvolvimento Humano em Situações de Risco Social e Pessoal do Instituto de Psicologia da UFRGS, Núcleo de Pesquisas sobre Envelhecimento Humano: Abordagem Ecológica em Estudos com Idosos do CEPRUA, Instituto de Psicologia da UFRGS e com o Grupo do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – FURG.

Em 2010, encontramos, no sistema de registros de projetos<sup>2</sup> (SigProj) da FURG, o cadastro do NUTI, realizado pela professora Ivalina Porto, no qual se referenda o “Programa de Lazer, Educação e Cultura para Idosos da Comunidade do Rio Grande/RS”, cujas ações envolviam os projetos e as pesquisas sobre idoso e envelhecimento, com o objetivo de “integração do idoso na família e na comunidade, abrindo espaços para que os

---

<sup>2</sup> Protocolo do SigProj, sob o nº 45372.297.40841.29042010, com data de 05/04/2010 a 31/12/2011.



participantes possam comunicar suas experiências e resgatar seus projetos de vida”. Esse programa contemplava dentre seus projetos:

Grupo de Convivência; Grupo de Entre - Ajuda; loga; Aulas de Espanhol; Alfabetização; Educação Física; Informática e outros direcionados para uma efetiva integração comunitária, como: Grupo de Teatro; Canto Coral; Artesanato; Danças de Salão; Atividades Artísticas, Culturais e de Lazer. A área de saúde da FURG fornece atendimento específico à clientela. No Serviço de Assistência Jurídica – SAJ – é prestada assistência aos participantes do NUTI em questões judiciais.

Por três anos consecutivos, especificamente de 2013 a 2015, o NUTI foi contemplado pelo edital do Programa Nacional de Extensão Universitária concedido pelo Ministério da Educação (MEC-PROEXT)<sup>3</sup>, a partir do qual ampliamos nossas ações, a saber: apoio Psicológico ao Idoso, Artesanato, Assistência Jurídica ao Idoso, Atividades Lúdicas para Idosos Institucionalizados, Coral do NUTI, Direitos do Idoso, Dança, Educação Ambiental na Terceira Idade, Educação Continuada, Fotografia, Ginástica, Grupo de Convivência, Informática na Terceira Idade, Línguas Estrangeiras: Francês, Espanhol e Inglês, Musculação, Oficinas de Memória e por fim, Teatro (VALÉRIO; LEÃO, 2013).

Tais ações foram divulgadas, no *site* do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) da FURG<sup>4</sup>, em

---

<sup>3</sup> Ressaltamos, ainda, que os recursos adquiridos para compra e manutenção de materiais permanentes e de consumo beneficiaram não apenas o NUTI, mas o Curso de Educação Física da FURG.

<sup>4</sup> Disponível em:

[https://ichi.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=70:acoes](https://ichi.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70:acoes)

2013. As ações, também, contemplaram a atividade física e lazer no Balneário Cassino, local no qual as aulas aconteciam no Salão da Igreja Nossa Senhora de Fátima, sob a orientação de uma bolsista que, depois de concluída a graduação, deu continuidade ao projeto nesse local. Observamos, desse modo, que, ao longo dos anos, o NUTI foi se moldando conforme as necessidades da comunidade atendida, tendo sempre como pano de fundo a promoção da autonomia que se trata da capacidade de determinar e executar seus próprios desígnios.

Segundo Valério e Leão (2013), do ano de 2012 para 2013, os projetos passaram de seis para 17, sendo que o número de vagas oferecidas para a comunidade aumentou de 100 para 400 associadas, além da “inserção do NUTI numa Instituição de Longa Permanência para Idosos”

Com esses fomentos, também, possibilitamos que acadêmicos/as pudessem participar de eventos fora da cidade, levando seus trabalhos de forma subsidiada. Tais eventos englobaram temáticas e discussões relativas à prática de atividades físicas de idosos e do envelhecimento nas suas diferentes dimensões.

Em função da proposta do livro sobre os 15 anos do Curso de Educação Física, entendemos que o NUTI tem um papel relevante no que se refere às contribuições para um envelhecimento saudável dos/as idosos/as participantes, bem como para a formação inicial do curso de Educação Física, inclusive dos/as acadêmicos/as bolsistas.

Nosso foco, aqui, está atrelado em descrever as ações realizadas junto ao projeto “Atividades Físicas e de Lazer para a Terceira Idade” uma vez que estão diretamente ligadas ao Curso de Educação Física. Entretanto, em se tratando de um projeto interdisciplinar e interinstitucional, não nos restringiremos ao citar as ações dos demais projetos desenvolvidos pelo Programa.

## **As aulas do NUTI: momentos de aprendizado mútuo, de convivência, de luta e de lazer**

Nas aulas, objetivamos que os/as idosos/as vivenciem os mais diversos movimentos corporais num ambiente livre, alegre e democrático. Valorizamos seus potenciais e suas experiências, procurando não as desvincular das questões sociais. Assim, fundamentamos e realizamos nossa prática pedagógica com propostas voltadas ao movimento livre e alegre; ao prazer de caminhar; aos exercícios realizados de forma lúdica; aos alongamentos vividos e sentidos intensamente por todos/as; à dança, sem a preocupação, unicamente, com o ritmo ou desempenho e, principalmente, à alegria de realizarem movimentos há muito, ou, mesmo, nunca realizados.

Em pesquisas realizadas com os integrantes deste programa, constatamos que 75% dos idosos o frequentam há mais de cinco anos, sendo que a adesão ao grupo se deu, principalmente, pela possibilidade de integração. Notou-se que o ingresso se dá por sugestão de amigos, demonstrando que a propaganda informal tem sido a forma mais efetiva de divulgação, apesar de, continuamente, a mídia da cidade do Rio Grande/RS publicar matérias relativas ao NUTI e seus coordenadores concederem entrevistas aos órgãos da imprensa.

Desse modo, a cada ano letivo, os/as participantes são captados/as, por meio da publicização nos veículos midiáticos da universidade e nas redes sociais, pela propaganda “boca-a-boca” realizada pelos próprios idosos que convidam parentes, amigos e vizinhos e, alguns, ainda, são encaminhados a partir da recomendação do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet.

O público-alvo tem idade acima de 60 anos e a média é de 55 idosos por aula (DUARTE *et al* 2019;

DUARTE *et al*, 2019a), com predominância de mulheres. Em se tratando de idosos, o cuidado implica tipos de atividades a serem realizadas, assim como na regulação da intensidade das mesmas. Ressaltamos, ainda, que, embora tenhamos uma sala com uma boa estrutura para realização das aulas, o espaço torna-se, na maioria das vezes, pequeno, principalmente nos dias em que chegamos entre 60 e 70 alunos, pois temos que recorrer a uma adaptação da própria aula para adequar a todos e privar pela segurança na sala. Segundo Boettge e Bersch (2015) e Dutra *et al* (2017), o NUTI chegou a ter 80 alunos cadastrados.

Conforme Duarte *et al* (2019, p.2), têm-se como objetivos do projeto:

- a) propiciar um ambiente de convivência em grupo que possa ampliar as relações sociais, criando um sentimento de pertencimento e sociabilidade entre participantes; b) trabalhar as valências físicas dos sujeitos participantes, potencializando suas práticas de movimento e os seus acervos motores, aumentando seu repertório motor; c) proporcionar a abertura de um espaço público que estimule a prática corporal regular enquanto um hábito autônomo de vida.

As aulas acontecem em dois dias da semana, segunda-feira e quarta-feira, tendo 60 minutos cada e, de acordo com o calendário universitário (DUARTE, 2019a), uma vez que é um projeto de extensão, conta com a participação dos/as acadêmicos/as nas ações organizadas junto à docente coordenadora do projeto.

Cabe salientar que os/as idosos/as vivem, intensamente, as questões relacionadas ao Centro Esportivo e à FURG, pois se sentem pertencentes ao

espaço, participando de ações propostas pelo Curso de Educação Física, sejam elas científicas, momentos de lazer e até de reivindicações, sejam manifestações nas paralisações e greves. Afinal, lutam por um espaço que também é deles/as, já que, nele, são respeitados/as e valorizados/as.

Fator importante e de destaque, no começo do projeto, é que os/as idosos/as são usuários de transporte coletivo, e as aulas, nesses 25 anos, ocorreram, sempre, nos mesmos dias da semana e horário. Desse modo, os/as acadêmicos/as dos mais diversos cursos já estavam acostumados a ver o ônibus lotado nesses dias. Os/As idosos/as também utilizam o Centro de Convivência e o Restaurante Universitário, o que fez com que o envelhecimento começasse a fazer parte da vida universitária, diminuindo o estranhamento.

Além disso, o constante movimento de idosos/as, no campus, contribui para a quebra de preconceito e reflexão acerca do envelhecimento, fazendo com que muitos estudantes de graduação procurassem docentes, coordenadores de projetos, a fim de aproximarem-se da temática visando compreender e aprender mais sobre o processo dessa etapa da vida humana.

Especificamente, no que se refere ao Projeto “Atividades Físicas e de Lazer para a Terceira Idade”, os conteúdos são intercalados entre atividades de: condicionamento aeróbico que envolve aula de “ritmos” e caminhadas pelo campus; fortalecimento muscular que abarcam a ginástica localizada e treinamento funcional e utilizam materiais como bastões de madeira, halteres e caneleiras; alongamento para melhoria da flexibilidade; mobilização articular e exercícios de equilíbrio. A premissa é de que os exercícios proporcionem melhoria nas atividades do cotidiano, como agachar, levantar e puxar.

Conforme Duarte *et al* (2019), o projeto tem uma perspectiva híbrida ao considerar ações que atrelam “questões culturais e fisiológicas”. Dessa forma, o projeto se configura numa “oportunidade em que os idosos participam de: ginástica, alongamento, relaxamento, meditação, danças livres, jogos, brincadeiras, caminhadas, comemorações em datas festivas, entre outros” (BOETTGE e BERSCH, 2015, p. 329).

É fundamental que, nesse processo, se considere a escuta e a conversa permanente entre professora-coordenadora, acadêmicos/as e idosos/as no intuito de construir um espaço social que seja, ao mesmo tempo, confortável, acolhedor e divertido. Dessa forma, “o projeto pode ser compreendido enquanto potente elemento de transformação social da comunidade universitária e da comunidade riograndina em geral, na medida em que promove um espaço de prática de atividade física qualificada, planejada, orientada” (DUARTE *et al*, 2019, p. 3).

As atividades são executadas pelos discentes do curso de licenciatura em Educação Física junto à professora-coordenadora responsável, no qual se tem um bolsista remunerado e três voluntários. São realizadas avaliações periódicas acerca das ações em reuniões da equipe de trabalho, nas quais “todos são estimulados a falarem das experiências vivenciadas bem como das modificações e melhorias almejadas para o sucesso do programa” (DUTRA *et al*, 2017).

Vale ressaltar que sua condição de projeto permanente é justificada devido a sua contribuição à cidadania dos/as idosos/as rio-grandinos e da necessidade desses em continuarem ativos, desfrutando dos benefícios que a prática da atividade física proporciona. A forma como o projeto decorre:

auxilia na ampliação das noções de saúde, e que as relações de amizade e sociabilidade tem papel fundamental tanto para os participantes como para os extensionistas. Assim, o projeto favorece a troca de conhecimentos tanto para o extensionista quanto para o idoso, pois a cada aula surge uma nova perspectiva que nos faz repensar acerca do indivíduo e sua coletividade (DUARTE *et al*, 2109a).

Desse modo, o projeto cumpre com excelência seu papel de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desempenhando, amplamente, esses três pilares.

Ressaltando a contribuição desse programa no que tange à formação dos/as professores/as de Educação Física da FURG, nos últimos 15 anos do curso, foram publicados artigos em revistas científicas, capítulos de livros e apresentação de trabalhos científicos a partir de dados coletados, tendo os sujeitos do NUTI como população e amostra. A partir de um breve levantamento, apresentamos alguns desses trabalhos a seguir:

1. Núcleo universitário da terceira idade (VALÉRIO e LEÃO, 2013), apresentado no 31º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS) em 2013.
2. Grupo de convivência do Núcleo Universitário da Terceira Idade (SILVA *et al*, 2015), apresentado na 14ª Mostra de Produção Universitária (MPU) em 2015.
3. Atividade física, qualidade física, qualidade de vida e envelhecimento: o que os idosos do NUTI-FURG dizem? (BOETTGE E BERSCH, 2015), apresentado no V Extremos do Sul em 2015.
4. Vivências no núcleo universitário da terceira idade: dialogando com as percepções da prática

(BOETTGE et al, 2015), apresentado no V Extremos do Sul em 2015.

5. Núcleo universitário da terceira idade: superação e pertencimento através da atividade (SILVA et al, 2016), apresentado no VII Congresso Sul brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 2016.
6. Possibilidades de um envelhecimento ativo (DUTRA et al, 2017), apresentado na 16ª MPU em 2017.
7. Saúde e socialização: reflexões acerca do núcleo universitário da terceira idade (DUARTE et al, 2019), apresentado no 37ª SEURS.
8. Núcleo universitário da terceira idade (NUTI): atividades físicas e de lazer (DUARTE et al, 2019a), apresentado na 18ª MPU em 2019.

A critério de exemplificação, apresentamos, também, alguns Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)<sup>5</sup>, desenvolvidos no curso de Educação Física, que pautaram suas análises a partir do contexto do NUTI:

1. Mapeamento e análise dos projetos de dança para idosos nas universidades federais do Rio Grande do Sul. Autoras: Ângela Milach e Mirella Valério (2014).
2. Treinamento e destreinamento da flexibilidade dos músculos isquiotibiais de mulheres idosas. Autores: Salomão Lucena de Menezes Junior e Luís Ulisses Signori (2011).
3. Qualidade de vida, atividade física e envelhecimento sob a ótica do idoso integrante

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis no site da biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: <https://argo.furg.br/>.



do NUTI-FURG: interfaces com a bioecologia do desenvolvimento humano. Autoras: Juliana Rodrigues Boettge e Ângela Bersch (2015).

4. Fatores motivacionais da prática de atividade física na terceira idade: uma análise bioecológica. Autoras: Caroline Parulla Marques e Ângela Bersch (2015).
5. Percepções corporais advindas de idosos participantes do Núcleo Universitário da Terceira Idade após um período de recesso das aulas da Educação Física. Autores: Bruno Pedrini de Almeida, Camila Borges Ribeiro, Mirella Valério (2019).

A partir de algumas dessas pesquisas, identificamos as percepções dos/as idosos/as sobre a participação no NUTI, tanto no que se refere à qualidade de vida quanto às relações que se estabelecem e que fazem parte desse processo e, ainda, as implicações em não realizar as atividades físicas durante o recesso.

Ao analisarem a percepção dos/as idosos/as do NUTI sobre a influência da atividade física na qualidade de vida no envelhecimento, Boettge e Bersch (2015) identificaram que, para 67,56%, dos 37 entrevistados/as, a participação se devia à prevenção ou à amenização de problemas de saúde, enquanto 55,04% indicaram que a escolha estava atrelada ao aumento da agilidade e à ocupação do tempo livre com o que entendem serem atividades prazerosas. Os motivos estéticos foram apontados por apenas 16,21%.

As respostas, ainda, revelaram que os/as idosos/as atribuem importância à prática de atividades físicas, pois essas permitem para 94,59% que se mantenham saudáveis, enquanto 70,27% disseram que mantêm a flexibilidade, ficam mais ágeis, além de passarem um

tempo com os amigos.

Segundo Dutra *et al* (2017), os/as idosos/as percebem “uma melhora significativa na vida de cada um, desde aspectos como saúde, qualidade de vida e bem-estar, estimulando e a autonomia e independência para realizar atividades cotidianas”. Os autores ainda apontam o estabelecimento de vínculos, corroborando com Boettge *et al* (2015), ao terem identificado que os/as idosos/as compreendem esse espaço importante por “fortalecer as relações de amizade, compartilhar as experiências, melhorar a autoestima, autoconfiança e o contato com outra faixa etária” (p. 297). Dados esses encontrados, também, por Boettge e Bersch (2015).

Em função das atividades acompanharem o calendário acadêmico, temos recesso nos meses de janeiro, fevereiro e julho. A partir dessa condição, uma pesquisa recente, realizada como trabalho de conclusão de curso por um bolsista do NUTI, objetivou analisar as percepções dos idosos, participantes do NUTI, sobre um período de recesso das aulas.

A pesquisa de Almeida (2019) contou com a participação de 18 idosos/as participantes do NUTI. A maioria são viúvos/as e, nesse estudo, abarcaram três homens e 15 mulheres. A pesquisa identificou que, no período de recesso, os/as idosos/as deixam de realizar atividades físicas, tanto em função de se sentirem desmotivados/as para participarem de outros programas de atividades físicas para idosos quanto para irem a outros locais relatando aspectos de acessibilidade e segurança, além da temperatura quente no verão e de extremo frio no inverno. Entretanto, a questão principal parece estar ligada à identidade que se consolidou com o grupo que reconhece o NUTI como um espaço social em que se estabelecem vínculos que perpassam os muros da Universidade.

Seguindo na perspectiva da fundamentação e do aprofundamento dos estudos relacionados à gerontologia e Educação Física, foi criada, em 2012, a disciplina optativa “Educação Física e Envelhecimento Humano”, tendo como proposta, segundo consta no plano de ensino cadastrado no sistema da FURG, “reflexões acerca do processo de envelhecimento e o papel da Educação Física”, fortalecendo a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Os/As acadêmicos/as aprendem, na prática, o que é discutido na teoria, pois vivenciam as questões que envolvem o envelhecimento através das trocas realizadas. De forma recorrente, apresentam, em suas falas, durante as aulas da graduação e do projeto, o quanto essas experiências auxiliam e contribuem em seu processo de formação profissional e pessoal – os quais entendemos serem vinculados à profissionalidade docente e constituintes dela (PENIN, 2009).

Quando algum/a bolsista finaliza o curso e precisa deixar o projeto para seguir sua carreira profissional, reiteram o quanto essas vivências foram imprescindíveis para que conseguissem ministrar aulas em outros campos de atuação, tanto escolares quanto não escolares, ressaltando, também, a importância da professora-coordenadora junto a esse processo.

À medida que o grupo crescia ao longo dos 15 anos, mais projetos foram sendo desenvolvidos, destacamos, por questões da visibilidade e reflexão sobre o ser envelhecido, os projetos de dança e de teatro, ministrados por acadêmicos/as de Educação Física, Enfermagem e Química. Sem a preocupação de performance, com foco voltado à expressão corporal, os grupos ensaiavam semanalmente, desenvolvendo o desejo de se apresentarem para os demais integrantes do NUTI. A partir daí e, por mais de três anos, os/as idosos/as começaram a ser convidados para a abertura de eventos

como simpósios, seminários e diversos eventos internos da FURG e outros externos que ocorriam na cidade.

Atrelado a isso, também, são realizados passeios, propiciando outros momentos de compartilhamento de experiências entre acadêmicos/as, idosos/as, coordenadora, reforçando vínculos e afetos. É notório que muitos dos/as idosos/as relatam ser um espaço muito importante e criam laços com cada um dos/as bolsistas que estão ali, pois entendem que há um esforço dos/as acadêmicos/as em aprenderem e conseguirem ministrar as atividades.

Conforme relato da professora Mirella Valério, durante o verão de 2013, houve encontros no Balneário Cassino. No entanto, as condições climáticas não favoreceram as aulas nos meses de janeiro e fevereiro. Então, o grupo optou por, uma vez a cada 15 dias, realizar um passeio, no qual conheceu todas as águas que nos rodeiam: Lagoa Mirim, Lagoa dos Patos, Bolacha, Cassino, Molhes da Barra, Laranjal, São Lourenço, Pesqueiro, sempre com o empréstimo do ônibus da FURG.

Houve, ainda, a participação em encontros com outros grupos organizados de idosos de outras instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul, contribuindo na discussão e na construção de políticas públicas.

Cabe pontuar que, durante as qualificações da professora Mirella Valério, o NUTI esteve sob coordenação das professoras: Elisabete Bongalhardo Acosta (Mar/2009 a Dez/2009), Daniela Castro (Mar/2010 a Dez/2010) e Ângela Bersch (Jul/2014 a Jul/2015) e a acadêmica/bolsista Ângela Machado Milach (2011 a 2014).

Em 2019, após 25 anos à frente do NUTI, a professora Mirella se aposentou, passando a

coordenação do projeto “Atividades Físicas e de Lazer” à professora Camila Borges Ribeiro, tendo como coordenadora adjunta do projeto a professora Denise Maria Maciel Leão<sup>6</sup>.

Ao assumir esse projeto, pensamos num outro canal de comunicação<sup>7</sup> de acesso rápido com os/as idosos/as, montamos, assim, um grupo de *Whatsapp* para que pudéssemos dar alguns avisos, ressaltando que o fazíamos, também, de forma presencial.

Desde a suspensão das atividades presenciais no dia 14 de março de 2020, devido à pandemia provocada pelo Coronavírus, é por esse canal que temos nos comunicado com os/as idosos/as.

No início da referida suspensão das atividades da FURG, ficamos, por volta de duas semanas, nos comunicando com os/as idosos/as, mas não encaminhando atividades, uma vez que estávamos, relativamente, assustados com o cenário que se instaurou e procuramos focar em informações pontuais acerca da pandemia, do que fazer e como poderíamos nos deslocar e dos cuidados a serem tomados.

Considerando que temos, atualmente, uma média 55 alunos/as por aula e, apenas, 25 contatos dos/as idosos/as por canal de comunicação, podemos dizer que estamos atingindo, neste momento, 45% do total do grupo.

---

<sup>6</sup> Desde 2011, a professora Denise Maria Maciel Leão está vinculada ao NUTI como coordenadora dos projetos já citados anteriormente e, mesmo com a transição da coordenação da professora Mirella para professora Camila, segue como adjunta do projeto de “Atividades Físicas e de Lazer”.

<sup>7</sup> Embora já existisse uma página no *Facebook* administrada pela Professora Mirella com o registro de alguns momentos ao longo desses 25 anos de história, fazia-se necessário atualizar e ampliar suas informações caracterizando a nova coordenação do Projeto.

Aos poucos, retornamos às aulas de forma remota. Inicialmente, encaminhando vídeos caseiros com alguns exercícios que eram executados em aula. Posteriormente, começamos a enviar, também, sugestões de entretenimento de espetáculos, como *Cirque Soleil* e apresentações do balé *Bolshoi* para assistirem, já que o momento nos exigia essa postura de permanecer em casa.

Aumentamos as atividades de dois para três dias e consideramos que essa possa vir a ser uma possibilidade permanente para quando pudermos retornar às aulas. Então, teríamos duas aulas presenciais e uma remota, aumentando o número de dias de atividade física.

Temos utilizado vídeos disponíveis no *YouTube* com exercícios e coreografias adequadas às condições dos/as idosos/as ou, ainda, imagens demonstrativas de sequências de exercícios de fortalecimento muscular, mobilização articular e automassagem, sempre considerando as individualidades e a segurança desse grupo.

## **Considerações finais**

Nosso empenho converte-se em manter esse Programa na medida em que ele se mostra um espaço potente de formação humana a partir do ensino, da pesquisa e da extensão.

Mais do que oportunidades oferecidas aos acadêmicos de aprenderem e experienciar a prática docente, temos um grupo de idosos/as sempre muito afetivo, solícito, alegre, acolhedor e disponível às propostas levadas a eles.

Findamos salientando que o NUTI representa não apenas um local em que ocorrem aulas com atividades físicas e de lazer, mas um espaço social de convivência,

de compartilhamento, de troca, de crescimento pessoal, de auxílio, de pertencimento, de criação, de laços de amizade, de vínculos, de manifestação, de luta, de valorização dos idosos e de possibilidades de ser e estar na sociedade.

E a história continua...

## Referências

ALMEIDA, B. P. de. Percepções corporais advindas de idosos participantes de um programa de atividades físicas após um período de recesso das atividades. 2019. **Trabalho de Conclusão de Curso** - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

BOETTGE, J.; BERSCH, A. D. S. Atividade física, qualidade física, qualidade de vida e envelhecimento: o que os idosos do NUTI-FURG dizem? V Extremos do Sul – Educação Física e Espaços de Atuação: Interloquções e diálogos com o discurso Escolar, da Saúde, da Recreação/Lazer e do Treinamento. Rio Grande, RS, 14 a 16 de outubro de 2015. **Revista Didática Sistêmica**, Ed. Especial, p. 325-337, 2015.

BOETTGE, J.; BOETTGE, G. R.; MARQUES, C. P.; BERSCH, A. A. S. Vivências no núcleo universitário da terceira idade: dialogando as percepções da prática. V Extremos do Sul – Educação Física e Espaços de Atuação: Interloquções e diálogos com o discurso Escolar, da Saúde, da Recreação/Lazer e do Treinamento. Rio Grande, RS, 14 a 16 de outubro de 2015. **Revista Didática Sistêmica**, Ed. Especial, p. 295-297, 2015.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE, Rio de Janeiro, 2007.

DUARTE, S.; ALMEIDA, B.; SCHUERNE, L.; SOARES, R.; VALÉRIO, M. P. Saúde e socialização: reflexões acerca do núcleo universitário da terceira idade. **37ª Seminário de**

## **Extensão Universitária da Região Sul SEURS,**

Florianópolis, SC, no período de 03 e 04 de julho de 2019.

DUARTE, S.; SCHUERNE, L.; ALMEIDA, B. P. de; VALÉRIO, M. P. Núcleo universitário da terceira idade (NUTI):

“Atividades físicas e de lazer”. **18ª Mostra da Produção**

**Universitária - MPU** Rio Grande/RS, Brasil, 07 a 09 de out, 2019a.

DUTRA, R.; SILVA, C. F. da; WESTPHAL, E. P.; SOARES, R. M.; VALERIO, M. P. Projeto NUTI /FURG: Possibilidades de

um envelhecimento ativo. **16ª Mostra da Produção**

**Universitária – MPU**, Rio Grande/RS, Brasil, 04 a 06 de outubro de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010.

\_\_\_\_\_. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017> Acesso em: 26 nov. 2018. Acesso em: 27 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Projeção e estimativas da população do Brasil e das unidades da federação. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>> Acesso em: 08 nov. 2018a. Acesso em: 28 jun.2020.

\_\_\_\_\_. Expectativa de vida dos brasileiros aumenta para 76,3 anos em 2018. Disponível em:

<https://censo2020.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/26103-expectativa-de-vida-dos-brasileiros-aumenta-para-76-3-anos-em-2018.html>. Acesso em: 28 nov. 2019. Acesso em: 28 jun. 2020.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Catálogo de Grupos de**



**Pesquisa 2014** / Universidade Federal do Rio Grande Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. - Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.

KALACHE, A.; RAMOS, R. L.; VERAS, R. P. (1987). O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. **Revista Saúde Pública**, 21(3), 211-224.

Organização das Nações Unidas. A ONU e as pessoas idosas. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/> Acesso em: 14 jul. 2020.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: PENIN, S.; MARTINEZ, M.; ARANTES, V. M. (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. Coleção pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

RAMOS, L. R.; ROSA, T. E. da C.; OLIVEIRA, Z. M.; MEDINA, M. C. G.; SANTOS, F. R. G. Perfil do idoso em área metropolitana na região sudeste do Brasil: resultados de inquérito domiciliar. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 87-94, Apr. 1993.

Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101993000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101993000200003&lng=en&nrm=iso)>. accessed 14 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101993000200003>.

SILVA, C. F. da; ARAÚJO, C. dos S.; WESTPHAL, E. P.; VALÉRIO, M. P. Núcleo universitário da terceira idade: superação e pertencimento através da atividade. **VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte CBCE**, Criciúma, 2016. – Criciúma, SC, 08 a 10 de setembro de 2016. Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciência do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/schedConf/presentations> ISSN: 2179-8133

SILVA, E. F.; LEÃO, D. M. M.; VALÉRIO, M. P. Grupo de convivência do Núcleo Universitário da Terceira Idade. **14ª Mostra de Produção Universitária MPU**, Rio Grande, RS, no

período de 26 a 29 de outubro de 2015.

SOARES, MOURÃO, ALVES JÚNIOR. O doce amargo sabor do envelhecimento: discursos, práticas corporais e experiências geracionais. **Movimento**, Porto Alegre. v. 21, n. 3, p 645-657, jul-set. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53800/35141>

VALÉRIO, M. P.; LEÃO, D. M. M. Núcleo universitário da terceira idade. Seminário de Extensão Universitária da Região Sul. **31º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul SEURS**, Florianópolis, SC, no período de 04 a 07 de agosto de 2013.

## DANÇAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURG: DOS FESTIVAIS À PRÁTICA DO SENSÍVEL

Leila Cristiane P. Finoqueto\*

### ***Os instantes que precedem o acender das luzes: notas introdutórias***

Para iniciarmos essa conversa, faz-se necessário alertar o/a leitor/a sobre duas condições que implicam a construção desta escrita. Para compor as escritas que se seguem, recorri às minhas memórias, ao fluxo de memórias que destacam algumas subjetividades, esmaecem outras, dão visibilidade a alguns eventos, ponderando entre possíveis sucessos e fracassos. Para além das memórias, também recorri aos arquivos digitais que possuem suas características de acordo com o tempo, com as mudanças e com os avanços 'das eras' das plataformas tecnológicas, uma vez que o acesso e a ascensão das redes sociais acarretaram novas relações e novas formas de produzir registros dos acontecimentos contemporâneos.

A segunda consideração implicada, nesta narrativa, refere-se ao uso da dupla voz ou da dupla pessoa causando uma oscilação intencional entre o uso dos sujeitos (Eu/Nós). Essa oscilação é decorrente do próprio processo de criação, de projeção e de elaboração do Festival. As etapas iniciais são um processo solitário, proveniente das minhas percepções e elucubrações pessoais, muito fortemente

---

\* Professora Associada do Curso de Educação Física – Instituto de Educação - FURG.

relacionadas ao contexto social, cultural e político. Na continuidade, a proposta ganha contornos e parcerias que dão sustentação, concretude e materialidade às ideias, configurando o Festival.

O meu ingresso como professora efetiva, no curso de Educação Física da FURG, em 2008, estabelecia o vínculo com as disciplinas de Ginásticas e Danças, dois conteúdos pouco privilegiados no currículo de Educação Física nas escolas públicas. Ainda assim, a dança, por sua vez, faz-se presente nas escolas mediante a oferta de projetos extracurriculares, sendo desenvolvida, em grande medida, por professores/as de Educação Física. Essa condição é decorrente do espaço de formação inicial – Educação Física – que muitos/as bailarinos/as buscaram para legitimar seus saberes relativos à dança, em razão da ausência de cursos de Dança em nível superior no país.

Cabe destacar, ainda, que, historicamente, a dança é considerada um conteúdo da Educação Física nos documentos curriculares oficiais, assim, temos como exemplos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (2004), Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), Base Nacional Comum Curricular (2018). Essa situação não ocorre sem fortes embates com os cursos de graduação em Dança<sup>1</sup>, uma vez que se

---

<sup>1</sup> Em 2015, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), uma das entidades mais representativas da Educação Física, manifestou-se em documento assinado pelos Grupos de Trabalho Temático (GTTs): Corpo e Cultura; Escola; Formação Profissional e Mundo do Trabalho; Gênero; Lazer e Sociedade; Memórias da Educação Física e Esporte, sobre a presença da dança como tema da Educação Física escolar proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e questionada por profissionais da dança. Para uma leitura ampliada, o documento está disponível no seguinte endereço on-line: [http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS\\_DANCA\\_TEMA\\_EF\\_](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS_DANCA_TEMA_EF_)

converte numa área em ascensão e que vem se ampliando enquanto oferta em nível superior.

Para falar do Festival, é impossível não considerar atravessamentos que instituem condições concretas para o desenvolvimento de um projeto que vai contra a hegemonia do Esporte no interior da Educação Física.

Para Bracht (2003, p. 21-22), nos anos de 1970, a valorização do tema esporte foi uma estratégia utilizada com intuito de valorizar a produção acadêmica na área da Educação Física. “Ou seja, é a importância política e social do fenômeno esportivo (ou do desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere legitimidade ao próprio campo acadêmico da EF ou das Ciências do Esporte”. As autoras Ehrenberg, Fernandes e Bratfische (2014) identificam, numa certa medida, que a valorização do modelo esportivista provocou impactos no tipo de formação profissional na Educação Física, sendo um deles o pouco espaço concedido à dança.

A grade curricular do curso de Educação Física, da FURG, por sua vez, preconiza como princípio “buscar a igualdade no trato das manifestações da cultura corporal” (FURG, PPC-EF, 2019, p. 16). Nesse sentido, destaco as duas estratégias adotadas: a distribuição igualitária de carga horária, 60 horas-aula, para cada uma das cinco manifestações da cultura corporal: jogos, esporte, ginásticas, danças e lutas – e a oferta semestral de disciplinas optativas que contemplem suas especificidades.

Durante as edições iniciais do Festival, ele chegou a ser reconhecido como o “Festival da Leila”, o qual nunca considerarei um bom nome para o mesmo.

Assumindo e reconhecendo o protagonismo necessário, meus esforços sempre se direcionaram a consolidar a presença da Dança no curso de Educação

Física, instituir possibilidades de pensar os discursos e as relações de poder que permitem que determinadas práticas corporais sejam hegemônicas em detrimento de outras. Arelada a minha própria aspiração e inspiração à dança, pautada no entendimento da dança como legado humano que deve ser estendido, ampliado e vivenciado por um número cada vez maior de pessoas, a criação do evento é decorrente da percepção de que a formação acadêmica requer vivenciar diferentes linguagens num processo de construção pessoal e profissional, proporcionando diferentes experiências que possam ser apropriadas e ampliadas para os diversos contextos educativos, possibilitando troca de saberes e de fazeres que venham a contemplar e qualificar a formação de profissionais que se proponham a trabalhar com a corporeidade humana.

Nesse sentido, o propósito inicial era inserir, no interior do curso, a potência da expressividade contida na Dança. A participação das comunidades universitária e rio-grandina foram consequências de um projeto que ampliou suas redes.

Esse conjunto de práticas discursivas relativo à dança no curso de Educação Física configura-se na força motriz do primeiro Festival de Artes Corporais do Rio Grande, o qual, inclusive, não tinha esse nome. Ao todo, são consideradas 09 edições (2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018, 2019). Considerar 2009 uma edição está articulado à ideia de que “nascer leva tempo”, assim como nos diz Vitor Ramil<sup>2</sup> na obra de Luís Rubira

---

<sup>2</sup> Vitor Ramil, cantor, compositor e escritor, nascido em Pelotas/RS, começou sua carreira nos anos de 1980 e teve muitas das suas composições regravadas nas vozes de artistas nacionais e internacionais. Dentre essas canções, ‘Semeadura’, que chega até mim, pela primeira vez, na década de 1990, pelas vozes de Mercedes Sosa e dos irmãos Kleiton e Kledir. A discografia de Vitor Ramil,

(2017), na medida em que o trajeto vai compondo-nos, os percursos vão concedendo-nos contornos e fazendo possível o que antes, talvez, não fizesse sentido.

Desse modo, considero que a idealização do Festival foi decorrente, em primeira instância, da participação de acadêmicos/as, matriculados/as na disciplina optativa Dança de Rua, e de três acadêmicas, vinculadas em um projeto de extensão de dança do curso de Educação Física<sup>3</sup>, ambos sob minha coordenação, na Mostra de Dança Comentada realizada no 2º GERIBANDA<sup>4</sup> (2009). Nessa oportunidade, todas as apresentações foram comentadas pelo bailarino/coreógrafo rio-grandino – Paulo Guimarães<sup>5</sup>.

---

composta por 10 obras, é referência de algumas composições coreográficas construídas no interior da disciplina de Danças do curso de Educação Física. Para maiores informações, acessar: <http://vitorramil.com.br/>.

<sup>3</sup> Grupo Dançantes – Educação Física – FURG elaborou uma coreografia intitulada ‘Vento’, com a música de Vitor Ramil “Invento”, que abriu com a leitura de um poema intitulado ‘Vento’ do acadêmico, na época, Diego P. Santos. A ponderação do comentador Paulo Guimarães referiu-se ao excesso do tema. Definitivamente, pecou-se pelo excesso. Na época, eu era recente moradora da região sul do Rio Grande do Sul. O vento configurava-se num acontecimento e celebração para quem vinha de uma região pouco ventosa e muito quente, Santa Maria/RS.

<sup>4</sup> O GERIBANDA, Pontão de Cultura da FURG, foi criado para articular 16 Pontos de Cultura a serem constituídos nas regiões sul e centro-sul do RS, estabelecendo a integração e o funcionamento de uma Rede e difundindo as ações de cada entidade. A principal missão do Geribanda é constituir-se em espaço de articulação entre os Pontos, conectar e mobilizá-los, além de demais entidades da sociedade civil, ampliar o movimento integrador. Disponível em: <https://dac.furg.br/arquivo/ptsculturafurg.html>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

<sup>5</sup> Formado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1986), iniciou sua trajetória de criação artística ainda no período da graduação. Com formação em ballet clássico, contemporâneo, dança afro e dança teatro, passou a integrar grandes companhias brasileiras

Essa experiência mostrou-se exitosa na medida em que os/as acadêmicos/as se sentiram muito motivados/as pelo retorno bastante positivo do referido coreógrafo, o qual valorizou a expressividade, o empenho e a destreza corporal apresentados nas coreografias. Os relatos dos/as acadêmicos/as que se seguiram indicaram o quanto a presença da dança, em suas vidas, foi restrita e como aquele momento foi motivador no sentido de buscar outros caminhos para vivenciar a dança de maneira sistemática.

Assim, o exercício deste capítulo converte-se numa narrativa que apresenta uma possível trajetória do Festival, entrecortado pelos discursos de onze<sup>6</sup> egressos/as (identificados por letras e ano de participação no Festival) do curso e de suas percepções acerca dessa experiência formativa. Coube-me narrar o percurso, por vezes tortuoso, sensível, mas, ainda assim, generoso, daquela que fala da sua cria, passível, portanto, de contar uma, dentre tantas outras 'verdades'.

### ***Apresentando os Festivais: um pouco de cada edição...***

Em 2009, a proposta foi levar as construções coreográficas produzidas pelos/as acadêmicos/as, em pequenos grupos de 04 a 06 componentes para

---

de dança no período de 1998 a 2003: Quasar Cia de Dança (Goiânia); Raça Cia de Dança (São Paulo); Transforma, Muovere e AnetteLubisco (Porto Alegre). De 2004 até os dias atuais, coordeno o Centro Experimental de Movimento (MEME) em Porto Alegre/RS.

<sup>6</sup> Essa amostra é resultante de um movimento de consulta privada realizada via redes sociais (*whatsapp, Instagram, Facebook*). São professores e professoras com os quais mantenho contato, sendo possível encaminhar e receber os questionários de forma digital. Desse modo, compõem essa amostra: 1 egresso do ano de 2010; 1 egresso do ano de 2011; 1 egresso do ano de 2012; 4 egressos do ano de 2016 e 5 egressos do ano de 2017.



apresentação no palco do Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro (CIDECSUL). O formato do evento foi pequeno, interno, não havia público convidado ou externo. O objetivo inicial era propiciar espaços formativos e de criação para a vivência efetiva com a produção de sequências coreográficas pautadas em algumas modalidades de danças (Balé, Balé de Corte, Contemporâneo, Dança de Rua).

Em relação ao palco, apesar de não ter sido projetado como teatro, mas como auditório para a realização de formaturas e de grandes palestras, sempre atendeu a diferentes demandas da Universidade, pois possui coxias, camarins, iluminação e recursos audiovisuais. Nessa primeira edição, não solicitei nenhum desses recursos, pois isso, no meu entendimento, também indica o processo de construção do Festival e do meu próprio processo de constituição docente. Reflexos de uma recém-chegada à Universidade pública e à cidade e sem os 'traquejos' necessários para usufruir das estruturas disponíveis.

Reconheço que, a partir de cada edição concluída, se estabelecia o patamar da próxima. Nenhum festival foi igual ao outro. Apresentar, a cada ano, o projeto aos novos parceiros era desafiador, pois sempre buscava avançar, ampliar, descobrir novos formatos, novo público, redescobrir o processo formativo que estava (re)desenhando. Por muitas vezes, questionei a que serve o Festival? A quem serve? Por que fazê-lo? O que ele significa no processo formativo dos/as acadêmicos/as do curso de Educação Física?

Essas dúvidas, por sua vez, dialogavam com as próprias concepções dos/as acadêmicos/as acerca da presença da disciplina Danças no curso de Educação Física. Ehrenberg (2014) faz a leitura pontual sobre os processos de resistência. De um lado, acadêmicos/as

que, por não terem experiências prévias com danças, excluem-se; do outro lado, acadêmicos/as com ampla experiência em danças que julgam não ter conhecimentos a agregar. Contudo, minhas motivações sempre foram políticas e poéticas, pois, concordando com Morandi (2006, p. 71), “a Arte vem abrir perspectivas para uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa”.

Assim, o caráter ‘caseiro’ da primeira edição não impediu muitos aprendizados, trocas, pois, nos grupos, sempre existia um/a ou mais acadêmico/as com experiências anteriores em danças, outros com inspirações políticas ou com vasto repertório musical, com experiências corporais diversas que não referente às danças. Enfim, uma miscelânea provocativa e potente.

Essa combinação sempre se mostrou presente nos grupos de acadêmicos/as que participaram da disciplina de Danças. E essa condição encontrou, enfim, consonância na fala das entrevistadas F., edição 2010, F. e C., ambas da edição do ano de 2016.

*“Foi nesse evento que vivenciei a dança para além de uma coreografia, mas como uma maneira de contar uma história. Éramos um grupo de cinco pessoas e tivemos a oportunidade de trabalhar com a dança contemporânea. Nós pouco conhecíamos sobre tal tipo de dança, por esse motivo fomos atrás de um colega de formação que nos possibilitou dois encontros intensivos de muito aprendizado. Seguindo disso, tudo ficou muito mais fácil, produzimos uma história e tínhamos propriedade, contávamos a história de uma família”*  
(Egressa F. 2010).

*O (Festival) que foi sobre Danças Populares Brasileiras e eu e meus colegas de curso apresentaram o ritmo, “puxada de rede”, para mim, foi mágica, a música de Dorival Caymmi, o figurino branco, o roteiro contando a história do mar, do pescador, das famílias ribeirinhas, do orixá, da amizade, o*

*sentimento que conseguimos passar. Foi poético. Toda vez que lembro dessa apresentação, eu me arrepio (Egressa F. 2016).*

*Na época eu estava lendo o quinto romance de Jorge Amado, Mar Morto (1935 ou 36) e sugeri ao grupo que podia ser usado como inspiração, fazia sentido. Jorge Amado explorou em quase todas suas obras elementos da cultura brasileira, da vida dos pescadores da Bahia, da mitologia dos orixás e escolhemos como parte do tema uma música de Dorival Caymmi em colaboração com o próprio Jorge Amado que dizia: “é doce morrer no mar, nas ondas verdes do mar” eu vi que nosso tema tinha tudo em comum com a mitologia do livro, os pescadores partem em saveiros e é o destino de todos eles, do mar vem o sustento, a vida e a morte de um povo inteiro (Egressa C. 2016).*

Foi no ano 2010 que algumas peças do quebra-cabeça passaram a fazer sentido. A turma de acadêmicos/as desse ano participava, ativamente, da disciplina de Danças e da disciplina optativa Dança Contemporânea do curso de Educação Física. Todas as coreografias apresentadas no Festival foram decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas disciplinas ou nas criações coletivas organizadas, em tempos extracurriculares, pelos/as acadêmicos/as. As apresentações artísticas foram entendidas como decorrência do processo criativo que não prescindia à exposição ao público. O eixo transversal que percorria o Festival era, e sempre foi, a formação de professores. Mas, nesse ano, a coesão vivenciada reiterou sua relevância. Ainda assim, estávamos vivenciando uma experiência ‘caseira’, intuitiva, construída pelo esforço e pela insistência.

As resistências a que me referi anteriormente não se suspenderam ao longo dos Festivais. O momento

apresentação artística foi entendido, por muitos, como uma ação desnecessária e/ou descontextualizada

*Se for da vontade dos alunos sim. Acredito que essa deveria ser uma construção descentralizada e não uma forma de avaliação. Deveria existir em um contexto ao qual poderíamos aplicar na escola com os alunos ou em escolas de dança e etc. (Egressa E. 2017).*

Mas ainda assim, buscando construir os argumentos que legitimassem esse processo como uma estratégia de ensino para a formação de professores em Educação Física, agarrava-me às palavras de Strazzacappa (2006) ao comparar o espetáculo coreográfico a ponta de um *iceberg*. Se os/as acadêmicos/as conseguissem vivenciar todos os aspectos que envolvem a produção: figurino, cenário, maquiagem, ensaios, escolha do repertório musical, estudos sobre o argumento da dança, construção coreográfica, entre outros elementos. Os minutos no palco são, de fato, apenas a ponta do *iceberg*.

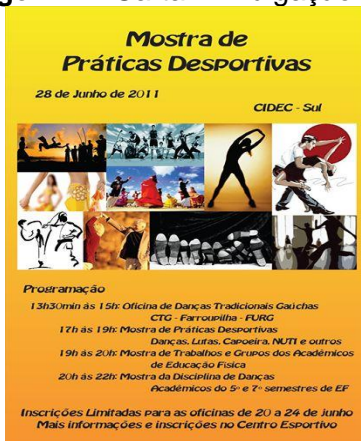
Em 2011, a empreitada fica um pouco maior, participaram, na condição de organizadoras dessa edição, as acadêmicas do curso de Educação Física Aline Missiunas e Daniela Ricarte. Na oportunidade, já foi possível dar um título ao evento “Mostra de Práticas Desportivas<sup>7</sup>” e

---

<sup>7</sup> O Decreto-Lei n.464, de 11 de fevereiro de 1969, no artigo 40, tornou o ensino de Educação Física no ensino superior obrigatório. Na FURG, são contratados docentes para atender a essa normativa oficial, abrindo as portas para um coletivo de sete professores/as. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, essa obrigatoriedade deixa de existir. Contudo, até os dias atuais, o corpo docente do curso de Educação Física mantém a oferta de, aproximadamente, 15 disciplinas para a comunidade universitária. Tais disciplinas configuram-se, também, em espaços de formação de professores, na medida em que são campos de estágio supervisionado.

construir um cartaz para a divulgação da programação.

### Imagem 1 – Cartaz Divulgação 2011



Fonte: Arquivos pessoais da autora

Constava, na programação, a oferta de oficina de Danças Tradicionais Gaúchas, ministrada pelo Centro de Tradições Gaúchas (CTG) da FURG; amostra das Práticas Desportivas<sup>8</sup> da FURG; a mostra de trabalhos e

---

<sup>8</sup>A Universidade Federal do Rio Grande, através do curso de Educação Física, lotado no Instituto de Educação, oferta, semestralmente, disciplinas denominadas Educação Física – modalidade. Essas disciplinas são ofertadas para todos/as os acadêmicos/as da Universidade e se configuram em modalidades, tais como: Danças; Dança de Salão; Handebol; Voleibol; Futebol; Musculação; Lutas (capoeira, karatê, taekondo, esgrima); Basquetebol; Ginásticas; Aeroritmos. Essas disciplinas são herdeiras da disciplina obrigatória de Educação Física no ensino superior, extinta, em 1999, na maioria das universidades. O curso de Educação Física, por sua vez, manteve a oferta desarticulada da obrigatoriedade, mas ainda se configurando como disciplina regular, carga horária de 30 horas, com avaliação e contabilidade de presenças. Para alguns cursos da Universidade, essas disciplinas contabilizam como créditos, outros como créditos parciais.

grupos de acadêmicos da Educação Física e amostra da disciplina de Danças.

Cabe destacar duas situações. A primeira refere-se à dificuldade que foi organizar um evento entre três pessoas. Era uma na coxia, outra no corredor - levando e trazendo informações - e outra na operação do som. O passo foi maior e, conseqüentemente, o trabalho, as dificuldades e demandas se ampliaram. A segunda situação refere-se aos questionamentos produzidos pelos/as acadêmicos/as da disciplina de Danças do curso de Educação Física acerca da natureza dessa atividade e sua legitimidade na formação docente. Diferentemente, do ano anterior, não estavam dispostos a enfrentar o público<sup>9</sup>.

Essa é uma condição que oscila, pois estamos diante de diferentes pessoas e aspirações acadêmicas que são desafiadas a um processo ímpar no curso. Questionados sobre a apresentação ao público e seus sentidos, obtivemos diferentes perspectivas.

*Eu penso que faz sentido sim. Pelo simples fato de desacomoda e incomodar o corpo discente, em pensar numa performance mesmo de espetáculo assim. Eu acho que todo o movimento que provoca esse incômodo, esse desacomodo é válido e faz sentido sim num processo de formação de professores. Porque eu penso que no cotidiano escolar isso é quase que uma regra assim ou deve ser uma regra (Egresso P. 2016)*

---

<sup>9</sup>Até essa edição, a participação no Festival era obrigatória, pois a mesma se configurava numa avaliação com pontuação significativa. Aqueles/as que não participassem estariam, automaticamente, na condição de exame na disciplina. A partir da avaliação desse ano, passei a compor a avaliação da disciplina com outros instrumentos, flexibilizando a compulsoriedade da apresentação.

*Acredito que faz sentido sim, embora seja extremamente desafiador. No entanto, penso que toda escolha que se faz dentro de um curso e, mais especificamente, dentro de uma disciplina, pode fazer sentido para alguns e não para outros, o que não significa que essas escolhas deixam de ser importantes para nossa formação (Egresso L.2017).*

Alguns sentidos declarados criticam a abordagem avaliativa que sempre foi imposta. Houve uma flexibilização nesse quesito, pois outras estratégias avaliativas foram compondo o plano de ensino ao longo dos anos, mas mantive como horizonte essa experiência dançante por considerá-la um direito, muito antes do que uma obrigação. Politicamente compreendo que a presença de experiências que tematizem a expressividade humana nas escolas de educação pública deste país é uma ação imprescindível. A dança é uma prática, historicamente, elitizada, com acesso restrito. Minha história pessoal com a dança foi possível nos espaços públicos escolares e isso, possivelmente, seja a memória que anima minha caminhada.

No ano de 2012 não foi projetado o evento, pois eu já previa o afastamento de licença-maternidade (março-setembro). Contudo, naquele ano, houve uma greve docente que acabou por dar início ao semestre letivo juntamente ao meu retorno da licença. Como não havia planejamento prévio (reserva do CIDEF, por exemplo), o encerramento da disciplina ocorreu nas instalações do Centro Esportivo, mais especificamente, na sala de musculação, por ser a sala mais ampla que atenderia às nossas necessidades. Vinculada a algumas leituras, propus aos/às acadêmicos/as, mediante o plano de ensino, a temática: “O povo brasileiro” de Darcy Ribeiro como o argumento para a elaboração das sequências

coreográficas. Para criar o efeito de palco, estendemos um tecido preto (TNT) na sala e abrimos espaços entre os aparelhos de musculação.

Apesar dessas condições adversas, diante da estrutura que já havíamos experienciado, as apresentações foram altamente qualificadas. Os/As acadêmicos/as compreenderam os sentidos e as nuances estéticas do povo brasileiro, etnias, ascendências e descendências. Todas as coreografias foram apresentadas com requinte de figurino, de repertório musical, cenário e expressividade corporal. Essa 'não-edição' reforçou minha insistência em levar sempre, todos/as os/as acadêmicos/as ao palco do CIDEC-Sul.

Considero que as condições de uma edição retroalimentam a proposição da próxima edição, assim o *feedback* dos/as acadêmicos/as configura-se na concretização dos pressupostos que anunciei, anteriormente, a dança como pertencimento do humano. A satisfação que demonstravam ao final da apresentação, o enfrentarem às incertezas, ao medo, ao inusitado que é se verem como pessoas dançantes, o prazer da expressão, até o sentimento de que foi breve...foi etéreo e efêmero.

*Ser “bailarino” por um dia no meu caso foi o resultado de uma jornada que envolveu criação, ensaios, diálogos e diferentes construções, posso dizer que é possível vivenciar um pouco o que são os bastidores de espetáculo de dança e dessa forma sem dúvidas minha compreensão se alterou (Egressa C. 2016).*

Em 2013, instituímos oficialmente o primeiro projeto de extensão registrado no SigProj<sup>10</sup> sob o nome:

---

<sup>10</sup> Sistema *online* de registros de projetos oficiais na plataforma



'Festival de Práticas Corporais do Curso de Educação Física'. Diante do trajeto percorrido até então, já era possível identificar o evento com o curso diante da amplitude que o mesmo ganhava em seu interior. Fosse pelas disciplinas referentes às danças, mas também às demais disciplinas e seus respectivos/as docentes responsáveis que se somavam à proposta.

Nessa edição, desenvolvida em um dia, foram ofertadas três vivências – lutas informais na escola; expressão corporal; ritmos/danças. Como projeto de extensão, foi possível conceder horas aos/às acadêmicos/as interessados/as na modalidade de membro da comissão organizadora, bem como aos docentes que ministraram as oficinas. O registro possibilitou que concedêssemos certificados, situação que, anteriormente, não cogitávamos. Assim, a Comissão Organizadora foi composta por quatro docentes (Berenice de Mattos Medida, Débora Duarte Freitas, Roseli Belmonte Machado e Leila Finoqueto) e por cinco discentes do Curso de Educação Física (Bianka Piva, Gisele Boettge, Juliana Boettge, Roberto Scaglioni, Rodrigo Olmos). Durante a organização, fez-se o movimento para criar uma identidade visual do Projeto, buscando a visibilidade de uma proposta que vinha apresentando continuidade.

---

federal da época.

## Imagem 2 – Cartaz de divulgação - 2013

Fonte: Arquivos pessoais da autora

Naquele ano, passamos a nos preocupar em contabilizar o público participante. Foram 76 espectadores das apresentações (comunidade universitária e rio-grandina); 152 pessoas responsáveis por apresentações artístico-culturais (ginástica, alongamento, atividades circenses, aeroritmos, Grupo Karatê Silvio Menezes, Grupo Muito Prazer Eu Existo, Escola Lilia Neves, Escola Bom Jesus, Núcleo Universitário da Terceira Idade (NUTI/FURG), Robson Porto). Ainda nessa edição, o Festival foi atravessado, fortemente, pela temática circense, refletindo a presença de uma docente substituta que desenvolveu essa temática no curso.

A quinta edição, em 2014, avançou no sentido de ampliar espaços de fruição. Havíamos consolidado algumas ideias: vivências/oficinas, participação dos convidados (escolas, projetos, academias). A comunidade demonstrava interesse em participar do Festival, diferentes Práticas Desportivas aderiam à participação. No entanto, havia um espaço que deveria ser preenchido: o acesso à cultura da dança de uma forma clara e

sistematizada. Momento para render-se a grupos que desenvolvem a dança, vivendo para a dança ou dançando para viver. Desse modo, a participação da Cia. Gênesis de Dança/Teatro e Grupo Kiriann Teatro de Dança com o Espetáculo 'Muttare' foi a nossa primeira investida nessa seara. Como em muitas outras frentes, inauguramos outro desafio.

A aproximação com o diretor/coreógrafo, Alex Sander Silveira de Almeida, dos Grupos Kiriann e Cia. Gênesis se deu por intermédio da Pró-reitoria de Extensão e Cultura/Diretoria de Arte e Cultura (PROEXC/DAC) da FURG, unidade administrativa com a qual estabeleci parceira no ano de 2014, uma vez que o trabalho do diretor Alex de Almeida estava vinculado à universidade através do Projeto Incubadora Cultura Viva.

A produção de um espetáculo prevê uma mediação bastante intensa que vai desde as condições de infraestrutura até a recepção dos artistas nos momentos que antecedem a apresentação. Pela primeira vez, sentimo-nos impelidos a buscar recursos financeiros para desenvolver o Projeto mediante o recurso de patrocínio.

Foi, em 2014, também, que recebi a primeira versão da identidade visual que fazia sentido aos meus anseios: silhuetas de dois bailarinos atravessando o Homem Vitruviano de Da Vinci. Minha leitura de que a arte perpassa a ciência, não impedindo seus contornos, mas criando outras possibilidades de existir no mundo ganhava concretude.

### Imagem 3 – Cartaz Festival 2014



Fonte – Arquivos pessoais da autora

É nas palavras de Strazzacappa (2006) que encontro a leitura que subsidia com maestria a imagem que encerra nossos sonhos. De acordo com a autora,

Para a universidade, espaço privilegiado do conhecimento científico, a presença da arte é salutar e desejada, não apenas pela educação estética de seus alunos, funcionários e docentes, por dilatar as relações humanas, mas sobretudo pela possibilidade do sonho. Sabemos claramente que se não fosse o tempo de sonhar o impossível, não teríamos chegado às estrelas (STRAZZACAPPA, 2006, p. 36).

Nessa edição, tivemos a apresentação dos/as acadêmico/as dos 3º e 4º anos do curso de Educação Física; a participação de 95 espectadores; 35 pessoas responsáveis por apresentações artístico-culturais. Compuseram a comissão organizadora as professoras Berenice de Mattos Medina, Débora Duarte Freitas e Leila

Finoqueto e 03 acadêmicas do curso de EF, Bianka Piva da Silva, Gisele R. Boettge e Juliana R. Boettge.

Para 2015, busquei retomar a temática 'O povo brasileiro', de Darcy Ribeiro, efetivamente, pelo débito que julguei ter com aquela turma que tão brilhantemente apresentou as danças num espaço que, no meu entendimento, não potencializou suas criações. Haverá quem considere que os espaços disponíveis para a dança, geralmente, não são satisfatórios e/ou adequados e, muitas vezes, não são impeditivos para desenvolver a dança. Contudo, no meu contexto de atuação profissional, temos acesso a espaços qualificados que permitem uma experiência que, em muitos casos, foi única.

*Lembro-me de ter ficado muito orgulhosa da minha capacidade de, coletivamente, fazer parte de um trabalho que envolvia a minha participação num espetáculo de dança, mesmo sem nunca antes da graduação ter me envolvido com tal elemento da cultura corporal (Egressa J. 2012)*

*A disciplina de dança me fez enxergar uma outra dança, para além de todas as concepções que eu tinha até então. Em se tratando de ser uma cultura corporal que pouco tinha tido contato até aquele momento, o principal ensinamento que levei comigo após passar pela disciplina é que a dança é múltipla e existem várias formas de abordá-la, que está para além da técnica em si. (Egressa A. 2017).*

Pela primeira vez, propusemos a realização do Festival em três dias consecutivos. Estávamos a caminho da ampliação, uma, dentre as ações de ampliação, foi a criação do I Seminário de Danças Escolares, espaço para apresentação de trabalhos acadêmicos que tematizassem a dança nas escolas, um teste-piloto para uma futura implantação dessa proposta.

Em termos de números, tivemos 105 bailarinos

oriundos das escolas (EMEF França Pinto, EMEF Olavo Bilac, EE Silva Paes, EEEM Silva Gama, Colégio Marista São Francisco, EEI Caracol); 101 pessoas responsáveis por apresentações artístico-culturais (Aeroritmos, Cia. de Dança Afro Daniel Amaro, Grupo de Dança NUTI/FURG, Studio de Dança Vanessa Oliveira, Disciplina Danças Étnicas, Disciplina de Danças, CTG Farroupilha FURG, Núcleo Mística de Danças Orientais); 03 docentes, Ângela Bersch, Berenice de Mattos Medina e Leila Finoqueto, e 10 discentes na Comissão Organizadora e 59 espectadores das apresentações.

Para a sétima edição, em 2016, o planejamento ficou mais audacioso. Obtendo uma relativa expansão na FURG, atingindo os/as acadêmicos/as do curso de Educação Física<sup>11</sup>, acadêmicos/as de diferentes cursos, a comunidade rio-grandina, as escolas públicas e particulares, as academias de dança, entendi como um momento propício para dialogar com outras universidades. Nesse sentido, procurei parceria com o curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), buscando dialogar sobre os atravessamentos e os distanciamentos nos fazeres e saberes da Dança. Foi a partir dessa aproximação que surgiu o primeiro tema do Seminário, 'Educação Física & Danças: Diálogos Possíveis'.

Diante de um modesto, mas bem-sucedido debate em torno das Danças na Educação Física na edição anterior, projetamos o I Seminário de Estudos e

---

<sup>11</sup> A edição anterior criou um efeito "placebo" somente percebido e compreendido na edição de 2016. Em 2015, o Festival abarcou as comemorações dos 10 anos do curso de Educação Física. Nesse sentido, muitos esforços foram envidados para que os/as acadêmicos/as se fizessem presentes nas atividades do Festival. Desse modo, pareceu, à primeira vista, que o Festival havia atingido um público significativo e, talvez, cativo.

Pesquisas em Educação Física & Danças (SEPEFID), projeto que estende suas ações para a produção de conhecimentos de danças na Educação Física. Na primeira edição do Seminário, foram apresentados 12 trabalhos nas modalidades: comunicação oral e resumo expandido. No ímpeto de consolidar a identidade visual, contratamos um *designer*, Emerson Ferreira da Silva, da empresa Nativu Design, para aprimorar a estética. Estava implicado o desejo de uma identidade forte, presente, simbólica e visivelmente provocativa que, sem perder os atravessamentos arte e ciência, projetasse sua identidade.

**Imagem 4–** Cartaz Festival 2016



**Fonte –** Arquivos pessoais da autora

As edições anteriores inspiraram os novos horizontes, mas também ganhamos uma dimensão mais ampliada estabelecendo uma parceria com o SESC – Sistema Fecomércio RS- unidade de Rio Grande/RS. Essa parceria possibilitou, pela primeira vez, a

contratação do espetáculo ‘Amanajé’ da Abambaé Cia. de Danças Brasileiras, projeto vinculado ao curso de Dança/UFPel.

Foi a partir dessa parceria com o SESC que nos tornamos mais atentos ao número de participantes que circulavam pelo evento, pois a contrapartida do investimento sempre foi a participação do público. A capacidade do auditório CIDEC-Sul (dividido em três salas) é de, aproximadamente, 540 lugares. Ou seja, obter capacidade máxima, a partir dos investimentos financeiros, também se consolidou como desafio para a comissão organizadora.

Essas ampliações foram destacadas pela Egressa J. que vivenciou o processo como acadêmica da disciplina de Danças no ano de 2012 e como público na edição de 2019.

*Lembro-me de ter me sentido muito entusiasmada e orgulhosa deste curso de Educação Física, em especial, da professora Leila, por ter alcançado um patamar tão qualificado para o Festival, articulando de forma muito potente arte, educação física e educação numa programação de evento científico-cultural-artístico. Lembro de ter assistido espetáculos que compunham a programação e ficar extremamente emocionada (Egressa J. 2012).*

Dentre os profissionais que compuseram a programação do evento tivemos Márcia Strazzacappa (UNICAMP), Walkíria Grehs (Corpo Alegre – POA), Gerson Fonseca (FURG), Jaciara Jorge (UFPel), Thiago Amorim (UFPel), Fábio Orleans e Eleonora Frenkel (FURG).

Em termos de números, compuseram a comissão organizadora, entre docentes e discentes, 19 pessoas. Participaram 198 bailarinos/as e circularam por todas as



atividades da programação 630 pessoas. A noite das apresentações artísticas ainda se configurava como “casa cheia”, na qual atingimos 350 pessoas. Esse ponto evidencia os sentidos que o Festival foi consolidando, da importância de espaços de fruição da dança à consolidação de público e de grandes espetáculos de dança na FURG e, conseqüentemente, de Rio Grande/RS.

Paralelo às ações do Festival, no curso de Educação Física, estava em andamento o projeto de extensão ‘Danças Populares Brasileiras’<sup>12</sup>, destinado à comunidade. Assim, o Festival teve essa temática como argumento para a construção das seqüências coreográficas da disciplina de Danças.

Ainda na perspectiva de que “nascer leva tempo”, nasce, em 2017, o Festival de Artes Corporais do Rio Grande, mas seu nascimento é decorrente de um ato inusitado. Em março do referido ano, reúno todas as pastas físicas com os registros das atividades: cartazes, folders, planilhas de presenças, apoiadores e patrocinadores de todas as edições anteriores e apresento ao Pró-reitor de Extensão e Cultura Daniel Prado e à Diretora de Arte e Cultura Fabiane Pianowski.

Essa apresentação despertou a primeira teia orgânica, efetiva e afetiva com a FURG. Foi reconhecida uma potência nas ações que suspeitávamos, mas não havíamos encontrado ressonâncias, para além dos nossos desejos e intencionalidades, nas edições anteriores, com setores vinculados à arte e à cultura na Universidade. Havia o claro entendimento de que não

---

<sup>12</sup> Projeto de Extensão criado em 2015, desenvolvido pela, então, acadêmica e bolsista Priscila Fontes Gularte, durante quatro edições (2015, 2017, 2018, 2019). O Projeto continua em andamento até os dias atuais (2020).

poderíamos ampliar se não tivéssemos um amplo apoio da FURG.

A partir dessa primeira reunião, estabeleceu-se uma agenda de encontros com o SESC – Fecomércio, com a Secretaria de Município da Cultura – Rio Grande (SECULT), PROEXC-DAC e a coordenação do Festival. Foi numa das reuniões que o nome do Festival foi questionado e disputado, pois, ao concentrá-lo na esfera da Educação Física, reduzia sua amplitude, ao centralizarmos na FURG, ignoraríamos as demais instituições. Assim, após algumas nomeações, nasce o nome e o entendimento de que o Festival emana das artes do corpo e é do município do Rio Grande. Foi o movimento necessário e importante para que o Festival deixasse de ser “da Leila”,

Diante do reconhecimento que havíamos ampliado o Festival, mas que havíamos perdido conexão com a FURG, na edição anterior, apesar de números significativos, perdemos o vínculo com o curso de Educação Física. Não havíamos adentrado nos cursos de Artes, de Pedagogia, bem como nas demais licenciaturas da FURG, público-alvo de nossas ações. Recebemos acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Pelotas (Dança e Educação Física), profissionais das cidades de Porto Alegre/RS, Lajeado/SC, de Uruguaiana/RS, mas não tínhamos nossos/as acadêmicos/as participando em números significativos da maioria das atividades do Festival<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>O curso de Educação Física, comumente, tem, em andamento, quatro turmas de, aproximadamente, 20 acadêmicos/as matriculados/as. Esperava-se a participação de, no mínimo, 50% dos/as acadêmicos/as. Nessa edição, participaram do evento 20 acadêmicos/as.

Em 2017, contamos com a presença do espetáculo 'Teresinhas' do bailarino/coreógrafo/diretor Paulo Guimarães, riograndino, radicado em Porto Alegre/RS. Essa participação também se configura num resgate afetivo, pois foram as palavras de Paulo Guimarães (conhecido como Laco) que deixaram algumas sementes potentes sobre ser/fazer/viver dança nos 'longínquos' 2009.

O espetáculo ganhou noite própria, era um investimento nunca antes realizado. Foi casa cheia! A terceira noite do Festival sempre correspondia às expectativas, pois as apresentações locais e de acadêmicos/as da FURG geravam um público cativo. Superamos, em grande medida, os discursos contrariados de acadêmicos/as do curso de Educação Física que não entendiam a exposição de futuros/as professores/as nessa atividade, considerando não serem futuros/as bailarinos/as no espetáculo do Festival.

Ao longo de todas as edições, observei o cuidado, a dedicação, a pesquisa e o trabalho árduo para compor as coreografias e apresentar no Festival. Essa condição, por si só, sempre fortaleceu meu entendimento sobre a importância desse espaço/momento para a formação de professores/as de Educação Física.

Em relação ao papel ou ao sentido do Festival na formação de professores/as de Educação Física, os/as egressos/as emitiram os seguintes entendimentos:

*Eu vejo como uma troca entre a Academia e a Comunidade, mas principalmente os alunos de Educação Física devem aproveitar desses espaços e dessa formação para obter uma ampliação de repertório teórico e também de práticas. E posso falar como comunidade eu também aprecio bastante assistir espetáculos de palco, quando eu viajo sempre gosto de ir a um teatro por exemplo. Eu vejo que um festival como*

*esse, pra quem está de fora da organização, é uma oportunidade de apreciar um ramo das artes que é escasso na nossa cidade. E se não me engano é gratuito e de classificação livre então tem potencial pra receber um público muito plural, muito diversificado (Egressa C. 2016)*

*Fizeram-me compreender o amplo espectro das possibilidades de dançar. E, sobretudo, me libertaram de mitos e tabus que me imobilizavam de dançar diferentemente dos modelos e gestos conhecidos (Egressa J. 2012).*

*Falando do meu ponto de vista, sim! O problema é quando há pessoas que não possuem nenhuma habilidade ou aproximação com a dança ou com a cultura corporal, em vários momentos ouvi colegas reclamando sobre ter que se apresentar, gastar com figurino. Enfim, por um lado acho que deveria ser livre para quem se identifica, por outro, talvez não tenhamos mais grupos/alunos para as apresentações (Egressa F. 2016).*

Ao longo de todas as edições, essas condições disputaram até concorreram para a não realização das apresentações artístico-culturais. Foi, e acredito que sempre será, uma relação conflituosa em que os argumentos que subsidiam as próximas produções advêm do convencimento e das experiências bem sucedidas.

As oficinas ainda não compartilhavam de número significativo de participações. Ainda assim, ofertamos seis oficinas com diferentes temáticas: Danças de Matriz Africana (Luizana Cavalli); Aproximações das lendas indígenas e gregas (Maria Mertzani); Vivências (Paulo Guimarães); Ruído & Gesto (Ricardo Ayres e AyanaGonzatti); Dança na maturidade (Alex Almeida); Experimentextos (Eleonora Frenkel e Fabio Orleans).

Em 2017, coube-nos, ainda, diante de um contexto político bastante atribulado, reafirmar nossas lutas,

apresentando uma temática que registrasse esse período. Para tanto, “Resistências dos corpos” animou-nos a dialogar sobre o que pode o corpo em tempos sombrios.

### Imagem 5 – Divulgação Digital do Festival 2017



Fonte – arquivos pessoais da autora

Essa foi a temática da mesa com a participação dos/as professores/as: Alex Almeida (Dança/UFPel); Daniel Furtado (Teatro/UFPel); Eliane Pardo (Educação Física/UFPel); Ivana Nicola (Artes Visuais/FURG); Paulo Guimarães (Grupo Meme). Nessa atividade, fizeram-se presentes, aproximadamente, 40 pessoas. Observe-se que, após a apresentação do espetáculo, com casa cheia, a estratégia de um debate de fôlego não encontrou a adesão do público. Continuamos, assim, com as aprendizagens e estratégias. Em termos totais de participação do público, obtivemos 1100 pessoas circulando nos três dias do evento.

Chegamos a 2018 com ânimos arrefecidos. Cientes da expansão do Festival, de suas demandas, do investimento corporal e financeiro que o mesmo requer, das incertezas no cenário político, do sucateamento da universidade pública federal que passa a ter dificuldades para manter seus gastos essenciais, pensarem arte e cultura pareceu-nos inviável. Chegamos a cogitar que o

evento fosse bienal, ampliando, assim, as nossas condições de planejamento. Não foi uma decisão fácil.

Para a disciplina de Danças, foi um ano atípico, greve dos caminhoneiros que afetou a sociedade como um todo, o advento da Copa do Mundo de Futebol masculino que alterava o calendário acadêmico a cada vitória da seleção brasileira. O Festival ocorria, regularmente, na segunda quinzena de junho - final do semestre letivo. Desse modo, estaria, inevitavelmente, prejudicado, se tivesse se efetivado, assim como a disciplina de Danças foi. Foi necessário reformular, reiterada vezes, não obtendo, nem de longe, seus objetivos iniciais alcançados.

Por fim, a última edição realizada do Festival foi em 2019, projetava a temática “El Sur del Sur”. Estava embalada pelos sonhos da América Latina unida, embalada pelas músicas de Mercedes Sosa, Fito Paez, León Gieco, Pablo Milanés, Milton Nascimento, Chico Buarque, entre outros.

Na mira, estava o espetáculo “Acuados” da Ânima Cia. de Dança e, junto com o espetáculo, vinham duas oficinas ministradas pelos componentes da companhia: a diretora e coreógrafa Eva Schul e o bailarino Driko Oliveira. Recuamos e decidimos desenvolver o Festival em dois dias devido à previsão de uma paralisação nacional prevista para o dia 14 de junho de 2019, mas ainda mantivemos a oferta diversificada de oficinas, uma vez que continuamos contando com o apoio financeiro do Sistema Fecomércio-RS/Sesc. Assim, para além do espetáculo, disponibilizamos seis oficinas: Literatura: da imagem ao movimento (Augusto Lima); Dança Criativa (Denise Prado Costa); Contemporâneo (Driko Oliveira); Improvisação e Dança (Eva Schul); Candombe (Naiane Rosa); Dança de Salão: Boleros e Milongas (Arteria Espaço Arte).

## Imagem 6 – Divulgação Digital Festival 2019



Fonte: Arquivos pessoais da autora

A FURG, através da PROEXC/DAC, nas pessoas de Daniel Prado e Débora Amaral, reiterou seu apoio, o qual se possibilitou, em grande medida, a execução dessa edição. A coordenação geral ainda se centrava no curso de Educação Física, através da participação de 11 acadêmicos/as (Adriano Diniz, Beatriz Corel Silva, Camila Heller, Priscila Fontes Gularte, Douglas Pinho, Hellen Alves, Luciano Santos, Raquel Cesario, Marcelo Lemos, Rogerio Soares, Symom Hoffmann) e 03 professoras (Ângela Berch, Camila Borges Ribeiro e Leila Finoqueto), mas diálogos com a Diretoria de Arte e Cultura (DAC), na pessoa incansável de Débora Amaral, com colegas e parceiras que foram fundamentais para a proposição desse ano, entre elas Denise Prado Costa.

As oficinas apresentaram uma média de público de 26 pessoas. Passaram pelo palco do CIDEC-Sul 175 bailarinos/as, mas, entre eles/as, pela primeira vez, não estavam os/as acadêmicos/as da disciplina de Danças. Adotei uma nova metodologia de ensino que não se

converteu numa experiência positiva para a criação das coreografias e para a participação efetiva no Festival. Independente de critérios técnicos, sempre houve um cuidado com as coreografias que subiam ao palco. Fazíamos noites de passagem de palco, momento em que ajustávamos as posições, as luzes, as movimentações, as entradas e saídas. Nessa oportunidade, os/as acadêmicos/as não compareceram em sua totalidade, e o ensaio revelou que a abordagem metodológica desse ano não foi feliz.

Nas últimas três edições, adotamos como procedimento a entrega de fichas de avaliação para os/as participantes, bem como a avaliação final realizada pelos componentes da comissão organizadora ao final do evento. A partir desses retornos, alguns aspectos negativos se evidenciaram, entre eles, a divulgação do evento, sendo sempre considerada reduzida. Apesar dos fortes investimentos em mídias sociais, em cartazes impressos, em folders, *emails* para as escolas de educação básica, participação em programas da FURG, convite às coordenações de cursos da FURG e de outras universidades do Rio Grande do Sul, ainda não consolidamos uma divulgação de massa. Nos aspectos positivos, destaque às oficinas e a suas qualidades em termos de conteúdo e aprendizados.

Existe, na idealização de quem projeta, um conjunto de ações que precisam estar articuladas e ser operacionalizadas de modo a atingir sua completude com êxito. Isso implica diferentes frentes: participação da comunidade universitária (disciplina de Danças, das disciplinas optativas referente às danças, práticas desportivas, projetos de extensão) e rio-grandina (academias, escolas, projetos, grupos independentes); apresentação de trabalhos acadêmico-científicos; participação nas oficinas/vivências disponibilizadas;



articulação efetiva da comissão organizadora, produzindo saberes-fazer sobre a produção do evento. Assim, entre sucessos e fracassos, existem muitas nuances.

### ***Ao apagar das luzes...***

O encerramento do Festival é um misto de emoções. O corpo desaba, pois o cansaço se apossa. Recolhem-se os vestígios. Agradece-se, imensamente, ao público que prestigia. Apagam-se as luzes e toda música se faz silêncio.

Encerrar essas memórias implica rever, inclusive, meu próprio processo profissional. Entre eles rever a constituição de uma trajetória profissional que foi se consolidando e descobrindo caminhos, parcerias, acessos às unidades administrativas da Universidade, o reconhecimento de uma cidade e seus personagens.

A relação docente e discente que instituiu práticas pedagógicas que desacomodam, que questionam e problematizam modos de viver o corpo. O contínuo movimento de reinvenção e de ampliação, de recuos e avanços.

O Festival configura-se num projeto interdisciplinar pautado nas três atividades fins da universidade: pesquisa, ensino e extensão. Pela amplitude das ações realizadas, conseguimos avançar em frentes, algumas vezes, com maior sucesso, em outras vezes, nem tanto.

Após as nove edições, torna-se quase impossível nominar todos os sujeitos que contribuíram para o seu desenvolvimento e crescimento. Foram vários professores e professoras que se dispuseram a participar de escolas de educação básica (pública e privada); de universidades, de projetos independentes. Suas participações se deram de diferentes formas: como bailarinos/as; coreógrafos/as; apresentadores/as de

trabalhos acadêmico-científicos, como ministrantes de oficinas/vivências; como avaliadores de trabalhos, como debatedores e mediadores. Foram servidores técnico-administrativos que contribuíram com a cenografia, com a logística para a recepção e com o acolhimento do/as artistas, a gráfica da FURG, os motoristas, enfim, um coletivo que poucos reconhecem, mas que permitem que as ações da universidade se efetivem. Desse modo, o Festival é uma ação que, parafraseando o poeta, “é impossível de fazer (ser feliz) sozinho<sup>14</sup>”.

Nesse sentido, cabe destacar a capacidade do CIDEC-Sul, em todos os sentidos. Ao longo dessas edições, fomos vivenciando um processo de profissionalização, pois as ampliações foram requerendo estruturas, tais como: projetos de iluminação, passagens de palco, consolidação de cenário permanente, programação das apresentações e seus respectivos áudios. Não avançaríamos sem a colaboração de toda a equipe do CIDEC-Sul<sup>15</sup> que, ao longo dessas nove edições, foi incansável para a realização de cada detalhe que, mesmo não se propondo a ser um teatro ou com limitadas condições para espetáculos, possibilitaram a consolidação daquilo que se pretendia nos Festivais.

Ainda no cenário daquilo que nos permite, cabe evidenciar os custos que se configuram fazer arte. O Festival sempre foi um evento gratuito, aberto a toda comunidade. O aporte financeiro e de infraestrutura realizado pelo Sistema Fecomércio-RS/Sesce pela FURG talvez não denotem que produzir e difundir a arte custe

---

<sup>14</sup> Tom Jobim. Trecho da música *Wave*.

<sup>15</sup> Domingos Savio Zabot Dias, Eduardo Suanes Dutra, Tiago Machado Gambetá, Clodoaldo Pedroso Antunes, Alexandre Amaro Vieira Sales, Leandro Alex da Silva Ramos, Glaudenir Hofalcker Lemos, Ivani Braga Borges, Marilene Pastorini, Mauro Farias, Vânia Soares

caro. Mas mantemos a convicção de que fazer arte custa caro, mas não a fazer custa mais caro ainda. O acesso a espetáculos, a consolidação de um público para a dança, a inserção de Rio Grande/RS na rota dos grandes espetáculos gaúchos foram movimentos e objetivos recentes do Festival que vislumbram dar visibilidade a uma cidade envolvida com danças por longa data.

E para as próximas edições? Já sonhei sozinha, mas meu sonho vem embalado nas práticas que me constituem, nos ideais armazenados e, por vezes, até esquecidos. Se a pandemia<sup>16</sup> não tivesse nos atravessado, de maneira tão avassaladora e desconcertante, talvez, estivéssemos falando na 10ª edição do Festival de Artes Corporais do Rio Grande, com a temática ‘Enegrecer’ - problematizando nossos tempos, nossas marcas, nossa história e a potência de um futuro menos racista.

Qual seria o tamanho do nosso Festival? Não é fácil precisar, mas sabemos que o limite sempre foi nossa capacidade de sonhar. E por sonhos ficamos com, mais uma vez, com os poetas...

*“Porque se chamavam homens  
Também se chamavam sonhos  
E sonhos não envelhecem...”*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Em 30 de janeiro de 2020, a “Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia”. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em 21 de junho de 2020.

<sup>17</sup> Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges, canção Clube da Esquina II do álbum Clube da Esquina (1972).

## Referências

- BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura corporal da Dança*. São Paulo/SP: Ícone, 2000.
- EHRENBERG, Mônica Caldas; FERNANDES, Rita de Cássia; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (orgs.). *Dança e educação física: diálogos possíveis*. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2014.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro/RJ: Nova Fronteira, 1979.
- HASELBACH, Barbara. *Dança, Improvisação e Movimento: expressão corporal na Educação Física*. Rio de Janeiro/RJ: Ao livro técnico, 1988.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. 3.ed. São Paulo/SP: Summus, 1978.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo/SP: Summus, 1988.
- ROHR, Cristina Marinho. *Dança na Educação Física*. Rio de Janeiro/Sinergia, 2012.
- RUBIRA, Luís. *Vitor Ramil Nascer leva tempo (identidade, autossuperação e criação de Estrela, estrela a Longes)*. Porto Alegre/RS: Publicato, 2017.
- STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. Campinas/SP: Papyrus, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – FURG. Deliberação n. 009/2005.
- VERDERI, Érica Beatriz L. P. *Dança na escola*. 2.ed. Rio de Janeiro/RJ: Sprint, 2000.

## EXTREMOS DO SUL: EVENTO É VENTO?

Billy Graeff Bastos\*

### Introdução

Neste capítulo, investigo a relação entre o Extremos do Sul, evento do curso de educação física, do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e tal curso, este entendido, de maneira ampla, como o conjunto de práticas associadas a ele no contexto de sua existência. Para tanto, realizo entrevistas semiestruturadas com organizadores do evento. Os temas abordados são a criação do evento, sua forma organizativa, a abrangência de temas e conteúdos, a contribuição do evento para o curso e os principais desafios enfrentados pelo evento. De acordo com organizadores do evento entrevistados, o Extremos do Sul logrou estabelecer, como o evento acadêmico do curso de educação física, do IE da FURG, sucesso em permitir diferentes temáticas e abordagens teóricas emergindo em suas edições e apresentando contribuições relevantes ao curso. Segundo minha interpretação das entrevistas, pesquisa futura pode, importantemente, abordar temas como a participação de estudantes da FURG e a busca por financiamento, no sentido de contribuir com o desenvolvimento do evento.

---

\*Professor Adjunto do Curso de Educação Física – Instituto de Educação – FURG.

Eventos têm sido parte integral do desenvolvimento acadêmico desde que se tem notícia de organizações em busca de conhecimento ou científicas, formais ou não. Comunidades acadêmicas, associações de pesquisadores, grupos de universitários, entre outros, organizam, se envolvem, promovem, divulgam e participam de eventos acadêmicos (GALLAGHER, 1990). Tais eventos são largamente financiados pelo estado, mas também são alvo de empresas privadas (NICOLSON, 2017). Formatos dos mais diversos e inovativos são empregados, e diferentes objetivos são buscados. A academia ainda procura formas de integrar eventos à extensão, ao ensino (sobretudo, em termos de graduação) e, em menor escala, à pesquisa (esfera à quais eventos estão associados de maneira mais orgânica). Paulatinamente, começam a surgir metodologias que envolvem os eventos em avaliações acadêmicas, por exemplo. Assim como também passam a existir financiamentos específicos para a organização e para a realização de eventos. De forma que eventos também passam a fazer parte de disputas no contexto universitário e acadêmico. Assim, eventos acadêmicos passaram a ter importância ressaltada na contemporaneidade (HANSEN; BUDTZ PEDERSEN, 2018).

Como mencionado acima, convenções, reuniões, simpósios, colóquios, seminários, workshops, conferências e congressos são cada vez mais numerosos e mais importantes no contexto acadêmico (REALE et al., 2017). No entanto, vários aspectos a eles associados ainda estão sendo analisados, e pouca concordância ou diálogo podem ser encontrados na literatura sobre tais assuntos. Por exemplo, o desequilíbrio no que se refere ao financiamento geral de atividades acadêmicas (como pesquisa, por exemplo) e de tais eventos cria desigualdade entre as áreas de conhecimento.

Particularmente importante para este texto, as áreas socioculturais e pedagógicas da educação física, por exemplo, têm recebido financiamento irrisório em relação a outras áreas (POLO; TAVARES, 2020). Entretanto, a comunidade acadêmica não conseguiu ainda construir uma visão comum sobre o financiamento de atividades acadêmicas e, assim, esta característica se torna um aspecto duradouro do campo.

Eventos geralmente envolvem a apresentação de trabalhos acadêmicos, exposições, palestras, pôsteres, mostras, espaços de convívio, entrevistas, debates, mesas redondas, entre outras atividades. Porém, além de serem espaços de divulgação científica e debate acadêmico, eventos têm sido apontados como aspectos importantes referentes a diferentes esferas do universo acadêmico (CYNARSKI; ĎURIČEK, 2014). No caso específico deste capítulo, quero investigar a percepção das pessoas que organizaram edições do Extremos do Sul, evento do Curso de Educação Física, do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), acerca de aspectos gerais da história do próprio evento.

Assim, os temas abordados, ao longo deste trabalho, são a criação do evento, sua forma organizativa, a abrangência de temas e conteúdos do evento, a contribuição do evento para o curso e os principais desafios enfrentados pelo evento. Para a confecção deste texto, foram entrevistados 4 professores e uma professora, todos participantes de comissões organizadoras de uma ou mais edições do Extremos do Sul. A peculiaridade desta abordagem está em ponderar sobre um dos objetivos principais da criação do Extremos do Sul, que ele se tornasse o evento do Curso de Educação Física do IE da FURG.

## **Objetivos, justificativa e questões de pesquisa**

O objetivo deste capítulo é investigar a relação entre o Extremos do Sul, evento do curso de educação física do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, e tal curso. O Extremos do Sul, há anos, vem constituindo a agenda acadêmica do curso e tem sido importante para estudantes e professores do curso em diversos campos de sua atuação. O evento, também, oportuniza momentos de intensificação de temáticas e de encontro de lideranças de campos específicos a cada edição. Assim, este trabalho se justifica por ter tal evento logrado ocupar espaço de destaque no plano acadêmico da educação física do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, sem que tenha ainda sido debatido no contexto acadêmico, ou seja, pelo ineditismo e pela importância acadêmica do tema, sobretudo, no contexto das celebrações dos 15 anos do curso. Como veremos a seguir, o Extremos do Sul é um evento criado em 2010 para ser o evento do curso de educação física da FURG. Assim, meu intuito, aqui, é saber como organizadores do evento analisam a relação entre o evento e o curso. Para tanto, as seguintes questões de pesquisa foram elaboradas: (a) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre sua criação? (b) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a forma organizativa do evento? (c) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a abrangência de temas e de conteúdos do evento? (d) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a contribuição do evento para o curso de educação física da FURG? (e) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre os principais desafios enfrentados pelo Extremos do Sul?



## Metodologia

Para responder a essas questões de pesquisa, recorri à entrevista. É preciso registrar que o projeto original deste trabalho envolvia, também, análise de documentos. Entretanto, tanto a ideia deste texto quanto a chamada para este livro, assim como os prazos finais para entrega do trabalho às organizadoras do livro, se deram no contexto de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, que assola o planeta em 2020. Isso significou que não se podia acessar determinados espaços, entre eles, a Universidade ao longo do período da quarentena. Por esse motivo, eu limitei esta investigação ao uso de entrevistas como fonte de dados.

Existem diversos tipos de entrevistas. Então, primeiramente, é importante ressaltar que o tipo de entrevista a que recorri é a entrevista qualitativa. Abordagens qualitativas não estão interessadas, prioritariamente, nos aspectos quantitativos dos dados com que lidam (BOGDAN, TAYLOR, 1975; SMITH, CADDICK, 2012). Em pesquisas qualitativas, o investigador ou a investigadora “podem desenvolver ‘insights’ sobre como os sujeitos interpretam alguma informação acerca do mundo” (BOGDAN, BIKLEN, 1982, p. 103, grifo nosso). E esta é nossa intenção ao recorrer a essa técnica de pesquisa. No caso deste trabalho, o aspecto qualitativo da investigação está ligado ao esforço de focar no ponto de vista dos participantes (SPARKES, SMITH, 2014). Mas, além de focar na perspectiva de entrevistados, o estilo de entrevista que precisava desenvolver também necessitava focar em alguns aspectos particulares do objeto das entrevistas. Portanto, era preciso que a entrevista que eu fazia tivesse alguma estrutura. Este tipo de entrevista é referido na literatura sobre metodologias qualitativas como entrevista

semiestruturada. Como explicam Sparkese Smith, “em entrevistas semiestruturadas, o pesquisador usa um guia pré-planejado para dirigir a interação, e conta predominantemente com questões abertas” (2014, p. 84). Logo, ao realizar as entrevistas que serviram como base de dados para este trabalho, eu me preparei com um ‘script’ que referia às questões de pesquisa para guiar a ou o entrevistado ao longo de sua entrevista.

Como parte dos objetivos desta pesquisa, envolve a habilidade de responder a questões relativas ao funcionamento do curso de educação física e ser capaz de abranger uma perspectiva de relação duradoura com o curso de educação física, do IE, da FURG (a relação entre o Extremos do Sul e o curso). A seleção de entrevistados precisou ser organizada de forma que este critério fosse levado em conta. Ao longo das suas edições, o Extremos do Sul foi organizado por diversas pessoas, algumas com relações menos duradouras com a instituição, como o caso dos professores e professoras substitutos; outras, ainda hoje fazem parte do corpo docente do curso ou que o deixaram recentemente. Assim, escolhi entrevistar estes colegas que têm relação duradoura e ainda estão ligados ao curso ou que dele se desligaram recentemente. De tal modo, foram selecionados para compor o grupo de entrevistados 4 professores e 1 professora do curso de educação física, do IE, da FURG. Professor 1 organizou duas edições do evento e foi o proponente da criação do evento. Professores 2, 3, 4 e 5 organizaram uma edição do evento. Pra proteger a anonimidade dos respondentes, eu preferi não diferenciar o gênero das pessoas entrevistadas nem as edições do evento que tais pessoas organizaram a partir deste ponto.

Como o isolamento social impediu as entrevistas ‘cara-a-cara’, todas as entrevistas foram realizadas

através do site de videochamadas jitsi.org<sup>1</sup>. Também, não foi possível que entrevistados assinassem termos de consentimento, portanto o seguinte texto foi lido e faz parte das gravações das entrevistas: 1 - lembrar que tua participação é voluntária e que podes te retirar a qualquer tempo; 2 - lembrar que teu nome não será revelado e que as informações providas por ti serão utilizadas com fins acadêmicos; 3 - lembrar que, a qualquer momento, podes fazer perguntas, solicitar informações ou evitar responder total ou parcialmente a perguntas.

Depois de realizar as entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, eu as escutei tentando focar nas partes em que entrevistados discorriam sobre aspectos referentes às questões da pesquisa. Ao identificar passagens que poderiam ser interessantes para este texto, eu as transcrevi. Ao final, li, novamente, as transcrições para que elas contribuíssem com minha escrita, usando algumas das passagens como forma de dar sustentação à escrita e à narrativa do texto.

## **O Extremos do Sul**

Em abril de 2010, em uma reunião de professores do curso de educação física, do IE, da FURG, foi ratificada a proposta de criação de um evento do curso. A proposta foi apresentada pelo professor 1 e acordada entre todos os presentes. A ideia era que o evento acontecesse todo ano no primeiro semestre, que a organização ficasse a cargo de um professor ou de uma professora e que a temática do evento variasse de acordo com os organizadores e seus interesses, sendo consolidada em mesas-redondas e conferências. Entretanto, atividades como oficinas e minicursos seriam arranjadas de maneira

---

<sup>1</sup> <https://jitsi.org/>

que o maior número de áreas da educação física fosse contemplado em todas as edições do evento. O primeiro nome do evento seria “Sul do Sul: Encontro da Educação Física - FURG”, sendo completado por um nome de edição, aludindo à temática, sendo a primeira “Sociedade, Universidade e Esporte”. Porém, ainda na fase de preparação do primeiro evento, soube-se que havia outro evento de área da FURG que houvera recebido o mesmo nome, Sul do Sul. Em debate entre organizadores do evento e professores do curso, para manter-se a característica geográfica na referência do nome do evento, optou-se por Extremos do Sul. Prof. 1 lembra que a escolha do nome também diz respeito à perspectiva política que o curso representava à época, algo que começara a ser identificado, principalmente, por estudantes, os quais começavam a participar de eventos regionais e nacionais e percebiam como o curso era compreendido por agentes externos a ele.

A respeito da criação do evento, um dos fatores que causou certo desconforto, no momento da discussão sobre a criação do evento, era relacionado ao pequeno número de professores efetivos no quadro do curso naquele momento. Por conta deste aspecto, havia muita rotatividade entre os professores substitutos do curso, talvez, prevenindo iniciativas mais coletivas, segundo o prof. 1. Para o prof. 4, o momento de criação do Extremos do Sul foi um momento diferente dentro do curso, já que “nunca havia ocorrido esse movimento de proposição de um evento feito pelo coletivo. Havia movimento por eventos, mas muito por demanda externa. Então, não havia uma proposição interna que se pretendesse anual ou bienal. Agregado a isso, a ideia de que deveria ser um evento que circulasse entre os docentes”. Para prof. 4, foi um momento provocativo porque as pessoas envolvidas jamais haviam pensado em uma proposta coletiva como

tal e, se o tivessem feito, não externalizariam. Prof. 5 corrobora com este aspecto, lembrando que, além de ser uma proposta inovadora no contexto do curso, ela já vinha com uma série de feições associadas. Para prof. 5, isso causou desconforto para alguns dos componentes do grupo.

Entretanto, após este inicial debate sobre a proposta ser coletiva e sua superação, o evento foi aceito e abraçado por todos e todas. Segundo relatos de prof. 1, de tal maneira a participação de estudantes e professores permitiu que florescessem iniciativas, como, por exemplo, uma equipe de comunicação que fez reportagens e entrevistas com diversos participantes<sup>2</sup> e uma parceria com a Revista Didática Sistemática para a publicação de parte dos trabalhos apresentados no evento que vem durando e sendo qualidade importante de todas as edições do evento até então apontado como um movimento que trouxe uma certa qualidade e relevância, dando um teor mais rigoroso ao evento, que potencializou a revista, para os profs. 4 e 5<sup>3</sup>.

Adicionalmente, o prof. 1 menciona que tendo o Extremos do Sul sido elevado a evento do curso de educação física, do IE, da FURG, abriu portas e facilitou a busca de recursos e apoios no contexto da universidade.

Não sendo o evento considerado uma atividade do curso, mas de um grupo de pesquisa, por exemplo, esta característica talvez ficasse prejudicada, segundo o

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PgVUQL3Kem8&t=21s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=TNcmvyfSXZ8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=55SZhMc5CNo&t=269s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=bna-VnOvpJ8>  
<https://www.youtube.com/watch?v=z6dH-lc-JJM&t=68s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=VzrzdUsJqho&t=122s>

<sup>3</sup> Editorial da primeira parceria entre a revista e o evento:  
<https://periodicos.furg.br/redsist/issue/view/221>

entrevistado. Para prof. 3, o evento veio a ocupar um espaço que precisava ser completado no contexto do curso e tem cumprido um papel absolutamente relevante, o da pesquisa e da divulgação acadêmica.

### **Sobre os aspectos organizativos do Extremos do Sul e a abrangência de temas e conteúdos do Extremos do Sul**

Como evidenciado acima, uma propriedade marcante do evento diz respeito ao fato de que algumas peculiares características organizativas fazem parte de sua estrutura desde sua criação. Entre elas, está a rotatividade na organização e na temática do evento, e o espaço assegurado à diversidade temática no contexto de cada edição. Explicando melhor, o evento tem uma estrutura central, em termos temáticos, que se baliza nas mesas redondas e conferências. Essas referem, quase sempre, ao tema central do evento, dando vida a tal tema. Organizadores frequentemente, investem tempo e recursos em trazer colegas de renome, e tais atividades habitualmente recebem destaque na divulgação do evento. Porém, não menos importante, atividades como oficinas práticas ou teóricas, vivências, minicursos, entre outras, fazem parte da programação e, não obrigatoriamente, pertencem ao eixo temático do evento. Isso foi pensado dessa maneira para que o evento contribuísse com o desenvolvimento das mais diversas áreas existentes dentro do curso e, também, para que todos os grupos de pesquisa e extensão pudessem contribuir com todas as edições do evento.

Para profs. 1 e 5, tanto a rotatividade de temáticas e de organizadores quanto a abertura de espaços para as mais diversas iniciativas não ligadas às temáticas das edições do evento vêm acontecendo de maneira

satisfatória. Prof. 5 considera que a ideia da rotatividade contribuiu de maneira importante para que o evento fosse mais fácil e rapidamente entendido como um evento do curso e não de um(a) ou alguns/algumas professores(as). Adicionalmente, o prof. 1 lembra que era objetivo da organização rotante do evento que temáticas que não pudessem ser aprofundadas no currículo do curso ou que estivessem menos aparentes no contexto do curso fossem privilegiadas. Segundo prof. 1, este objetivo vem sendo alcançado pelo evento. Para prof. 2, o evento consegue antever temas importantes para o curso, mas também pode ser marcante para participantes e até organizadores e organizadoras. Prof. 2 nos relata que, ao organizar uma das edições do Extremos do Sul, passou a se aproximar mais rapidamente do campo de estudos que orientou a temática da edição que organizou, tendo o evento sido um marco em sua carreira, levado em conta que o tema do evento se transformou no tema de maior parte de suas pesquisas.

Para prof. 3, talvez fosse positivo que temas diversos fossem abordados em uma mesma edição e que se formasse uma comissão organizadora do evento a cada edição. Entretanto, para prof. 3, vide configuração política do corpo docente à época da criação do evento, a rotatividade entre os organizadores permitiu a pluralidade dos temas. Para prof. 3, este é um aspecto positivo, pois temas que “talvez não fossem considerados relevantes ou que não fossem considerados apropriados, do ponto de vista da abordagem teórica, talvez não pudessem ter sido levantados”, caso o evento não funcionasse a partir do princípio da rotatividade.

Prof. 4 observa que a característica de o evento mudar de tema a cada edição tem um marcador de liberdade, “porque o evento não tem uma marca que diga que se coloque o evento dentro de um marco teórico... ou

de questões procedimentais. O evento sempre foi representativo do docente que assumia. Então, se o docente tinha inclinações para determinados teóricos, determinadas perspectivas e determinadas temáticas, o docente tinha a tranquilidade de poder executá-la e ele [o evento] continuava sendo um evento da educação física da FURG”.

Prof. 5 destaca que, apesar de o evento ter a característica de circular entre grupos de pesquisa e professores e professoras do curso de educação física, do IE, da FURG, colegas professores e professoras do curso tendem a contribuir com a organização de edições do evento mesmo que não sejam os principais responsáveis, inclusive, ocupando posições importantes dentro de comissões organizadoras. O mesmo fenômeno, para o prof. 5, tende a acontecer em relação a estudantes, sendo que, em algumas oportunidades, estudantes teriam liderado subcomissões organizadoras.

### **A contribuição do Extremos do Sul para o curso de Educação Física do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande**

Para os profs. 1 e 2, o evento tem conseguido cumprir seu papel em relação a este tópico, já que as edições têm se diferenciado deveras em relação aos temas explorados, os quais contribuem com a complementação do currículo do curso, seja em relação a temas pouco explorados, seja relativamente ausentes nos espaços curriculares do curso. Adicionalmente, prof. 1 frisa que o evento também oferece aos estudantes a oportunidade de organizar um evento maior que os eventos de grupos de pesquisa de que participam, por exemplo. Prof. 2 salienta que, talvez, não por coincidência, muitos dos estudantes que estiveram na



comissão de organização da edição que liderou hoje estão na pós-graduação, algo que não pode ser atribuído completamente à participação no evento, mas que o evento não pode ser excluído também. Em complementação, prof. 3 relata que o Extremos do Sul veio a consolidar a relação da educação física da FURG com a pesquisa, visto que, até então, o eixo da pesquisa se manifestava a partir de algumas ações de docentes do curso e trabalhos de conclusão da especialização vinculada ao Instituto de Educação quando esta era ofertada. Esta ideia é corroborada por prof. 5, para quem o Extremos do Sul ajuda a dar vazão ao eixo de pesquisa do currículo do curso de educação física, do IE, da FURG. Prof. 5 lembra que existem diversos espaços curriculares no curso para o tema da pesquisa, como, por exemplo, 8 disciplinas ao longo do curso. Porém, o evento possibilita que a vivência de estudantes e professores, na área da pesquisa, se expresse de maneira diferente nas edições do Extremos do Sul, objetivando a produção acadêmica, a visibilizando e a expondo à crítica da área. Além disso, prof. 5 lembra que o evento contribui com a experiência formativa dos estudantes, servindo, inclusive, para a integralização curricular dos estudantes, como horas complementares, em alguns casos, como único evento específico da área a ser atendido ao longo da formação inicial. Prof. 5 continua enfatizando que esta experiência formativa vai além das horas complementares, mas impacta estudantes “enquanto ser humano e profissional”. Ademais, prof. 5 igualmente realça que o evento também contribui com a ocupação do espaço da extensão na universidade.

Prof. 2 lembra que, para alguns e algumas estudantes, o Extremos do Sul pode ser a primeira (as vezes, única) oportunidade para que participem da comunidade acadêmica entendida de maneira mais ampla

e apresentem trabalhos. Prof. 2 também avalia que o Extremos do Sul contribuiu para que o curso fosse conhecido em outros lugares. Segundo prof. 2, as pessoas identificam o evento como sendo do curso e, por vezes, passaram a conhecer melhor o curso, o IE, a FURG e Rio Grande por causa do evento. Prof. 4 salienta que o evento também acelerou a integração da educação física da FURG ao cenário da produção científica da área no estado. Prof. 4 pondera que o curso de educação física da FURG está por completar 15 anos, portanto é muito mais novo que muitos cursos já tradicionais no estado. Entretanto, através de diversas iniciativas, inclusive o Extremos do Sul, o curso pôde passar a fazer parte do panorama da pesquisa na área, mesmo que prematuramente. Além disso, prof. 4 destaca, ainda, que o Extremos do Sul permite que estudantes e docentes do curso, assim como aspectos do próprio curso, possam se projetar para a e dialogar com a comunidade regional da área, o que deve ser entendido como um fator positivo da relação entre o evento e o curso.

## **Os principais desafios enfrentados pelo Extremos do Sul**

Prof. 1 coloca que um dos desafios do Extremos do Sul, no futuro visível, é conseguir acompanhar os professores de educação física da FURG junto aos programas de pós-graduação aos quais estes e estas têm se vinculado. Para o prof. 1, talvez, o evento possa vir a se transformar em algo diferente e passar a ser um evento da educação física da FURG, em algum momento, e não apenas do curso. Adicionalmente, profs. 1, 2, 3, 4 e 5 ponderam que seria necessário um esforço coletivo e pontual no sentido de tentar conhecer melhor determinantes e condicionantes da participação de

estudantes da FURG no evento, a qual pode ser considerada aquém do ideal em algumas edições e/ou em algumas atividades de algumas edições.

Para prof. 4, “ainda falta [estudantes] entenderem que um evento dentro de casa é tão potente quanto um evento fora”, e ferindo-se a menor participação de estudantes da FURG em algumas edições do Extremos do Sul. Porém, prof. 4 frisa que esta não é uma questão específica do Extremos do Sul, mas de todos os eventos locais.

Prof. 3 relata que foi chocante para ele notar como a sistemática de avaliação acadêmica tem modificado a forma como as pessoas se relacionam com eventos. Na percepção de prof. 3, algumas pessoas que participaram da edição que organizou viajaram mais de 300 km para apresentar seu trabalho em 10 minutos e, depois, não mais participaram do evento ativamente. Ao fazer referência a esta faceta dos eventos acadêmicos e de sua relação com a academia, prof. 3 aponta para a camiseta que estava vestindo, a qual dizia “viver não cabe no lattes” e disse, “isso daí é por causa disso daqui, ó”. Sobre este assunto, prof. 4 assinala que, por outro lado, o evento tem tido adesão externa e que isso deve ser considerado um fator positivo e que pode servir como contraste na busca por respostas quanto à baixa participação do público interno, o que é uma característica da instituição FURG e não apenas da educação física ou do Extremos do Sul.

Profs. 2 e 5 colocam a questão geográfica como um desafio para o desenvolvimento do evento. Segundo prof. 2, na edição que organizou, inclusive, uma das pessoas convidadas chegou a declinar do convite, mesmo após ter inicialmente aceitado, ao procurar saber melhor quanto tempo levaria no deslocamento. A busca de financiamento para que o evento cresça pode ser considerado um desafio, segundo profs. 2, 4 e 5. Prof. 4 também lembrou

que, para que o evento evolua ainda mais em seu alcance e melhore em termos de sua autonomia, talvez este seja o maior desafio futuro. Prof. 4, ao mesmo tempo, aponta a importância de que o evento se mantenha com certa regularidade. Prof. 5 comenta, sobre este aspecto, que considera acertado que, em algum momento, tenha se decidido por passar a realizar o evento bianualmente e não mais anualmente, por entender que, anualmente, estava sendo muito custoso, muito pesado.

Por fim, prof. 5 assinala a possibilidade de o evento alcançar as redes de ensino federal, estadual, municipal e particular e ser integrado na formação continuada de professores e professoras de educação física, principalmente, mas de outras áreas também, como um desafio ao mesmo tempo duradouro para o evento, mas do mesmo modo contemporâneo e ainda sem solução à vista.

### **Para seguir conversando**

O objetivo deste capítulo foi investigar a relação entre o Extremos do Sul, evento do curso de educação física do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, e tal curso. As questões que guiaram este trabalho foram: (a) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre sua criação? (b) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a forma organizativa do evento? (c) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a abrangência de temas e conteúdos do evento? (d) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre a contribuição do evento para o curso de educação física da FURG? (e) Qual a percepção dos organizadores do evento sobre os principais desafios enfrentados pelo Extremos do Sul?

Assim, nesta passagem, eu recupero alguns dos

pontos centrais das reflexões feitas por entrevistados e apresentadas anteriormente, no intuito de contribuir para a construção da história do evento, assim como para colaborar com o desenvolvimento do evento.

Sobre a criação do evento, foi possível identificar que, frente a certo desconforto inicial, provocado pelo ineditismo da proposta em termos de produção coletiva, o evento pôde se desenvolver e se tornar o evento da educação física do IE da FURG. Tendo se estabelecido como tal, o evento passou a compor a estrutura estendida do curso, entendido como uma ocorrência organicamente ligada ao curso. Para além disso, a parceria com a Revista Didática Sistemática, que se constituiu logo na primeira edição, foi avaliada como um fator muito positivo da identidade do evento. Foi lembrado que esta é uma parceria que oferece vantagens mútuas à revista e ao evento.

A respeito da forma organizativa e da abrangência de temas e de conteúdos do evento, todos entrevistados, em algum momento, relataram considerar que a rotatividade na organização e na temática do evento foi um aspecto fundamental para que o evento fosse entendido como um acontecimento institucional do curso e para que fosse aceito como tal pelos professores do curso. Então, a avaliação feita sobre estas características, a partir das entrevistas, é positiva. Ademais, foi ressaltado o fator distintivo provocado pela pluralidade que a forma organizativa permitiu e, de certa forma, instigou. Segundo entrevistados, além de dar espaço para que organizadores e organizadoras experienciassem a coordenação do evento, este aspecto produziu edições bastante distintas entre si em termos de temáticas, mas também de abordagens teóricas.

Em termos de contribuição do evento para o curso, ficou evidente, nas entrevistas, que se considera que o

evento esteja cumprindo com seu papel de aprofundar temas que não podem ser aprofundados no currículo do curso e, também, de trazer temas que são ausentes ou pouco explorados no currículo do curso. Para além disso, foi enfatizado que o evento tem servido como um espaço para divulgação científica e para que estudantes possam experimentar eventos regionais, visto que muitos estudantes do curso trabalham e não podem viajar para participar de eventos dessa natureza. Outro aspecto relevante levantado diz respeito à abertura do curso para a região e o país, o tornando conhecido mais rapidamente e facilitando redes de contatos, segundo entrevistados.

A propósito dos principais desafios enfrentados pelo evento, a participação dos estudantes da casa surgiu como uma questão a ser enfrentada. Diversos entrevistados expuseram esta preocupação. Alguns entrevistados, inclusive, descreveram diferentes medidas tomadas no passado para que se tentasse enfrentar a questão, mas todas avaliadas como sucessos parciais. As próximas edições podem focar neste aspecto para contribuir com a evolução do evento. A possibilidade de se buscar e ter êxito em buscar financiamento, igualmente, surgiu como um desafio para o evento. Assim, me parece que também se aponta a perspectiva de o evento continuar existindo e, além disso, ser expandido. Essa perspectiva me parece um ponto apropriado para que eu passe ao parágrafo final deste texto, retomando o título do capítulo

Evento é vento? Em alguns casos, pode ser. No caso do Extremos do Sul, temos indicativos, neste texto, de que esta não é a circunstância. Como entrevistados foram claros em afirmar, o Extremos do Sul se estabeleceu como um evento do curso de educação física do IE, da FURG, passando a compor sua estrutura. Além do mais, o evento vem fazendo contribuições ao curso e

sendo entendido como um fator potencializador do curso, interna e externamente. O próprio fato de entrevistados identificarem limites do evento apontando questões atinentes à sua continuidade, parece-me um alusivo relevante acerca do evento e de seu futuro. Assim, encerro este capítulo manifestando minha curiosidade sobre o desenvolvimento do evento e de sua relação com o curso, sobretudo, em relação a aspectos concernentes à participação do público local.

## Referências

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven J.; TAYLOR, Steven S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences**. Wiley-Interscience, 1975.

BOGDAN, Robert, &BIKLEN, Sari. **Qualitative research for education: An introduction to the oryand method**. Boston, MA: Allyn& Bacon, 1982.

CYNARSKI, Wojciech J.; ĎURIČEK, Milan. **Scientifictourism. Self-realisation, dialogue-cultural and sacral dimensions. Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology**, v. 14, n. 4, p. 39-45, 2014.

GALLAGHER, Dennis J. Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. **Personality and Individual Differences**, v. 11, n. 10, p. 1053-1057, 1990.

HANSEN, Thomas Trøst; BUDTZ PEDER SEN, David. The impact of academic events—A literature review. **Research Evaluation**, v. 27, n. 4, p. 358-366, 2018.

NICOLSON, Donald J. **Academic conferences as neoliberal commodities**. Springer, 2016.

POLO, Maria Clara Elias; TAVARES, Giselle Helena. Crisis in scientific research funding in Brazil: What are the impacts in

Sports and Leisure's field?. **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva-RIGD (Intercontinental Journal of Sport Management) ISSN 2237-3373**, v. 10, n. 1, p. 0-0, 2020.

REALE, Emanuela et al. A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. **Research Evaluation**, v. 27, n. 4, p. 298-308, 2018.

SMITH, Brett; CADDICK, Nick. Qualitative methods in sport: A concise overview for guiding social scientific sport research. **Asia Pacific journal of sport and social science**, v. 1, n. 1, p. 60-73, 2012.

SPARKES, Andrew C.; SMITH, Brett. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product**. Routledge, 2013.



# PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA FURG: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS/AS COORDENADORES/AS DO PROGRAMA

Luciana ToaldoGentiliniAvila\*

Mirella Pinto Valério\*\*

Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer\*\*\*

Billy Graeff Bastos\*\*\*\*

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (Pibid) surge, no ano de 2007, como uma política pública de incentivo à formação e à valorização da profissão docente. O Pibid, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é instituído por meio da Portaria Normativa nº 38/2007 (BRASIL, 2007). Uma das principais finalidades do programa é a de incentivar a formação inicial de professores/as por meio da aproximação dos/as licenciandos/as do contexto das escolas públicas de

---

\* Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - Curso de Licenciatura em Educação Física.

\*\* Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - Curso de Licenciatura em Educação Física.

\*\*\* Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - Curso de Licenciatura em Educação Física.

\*\*\*\* Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - Curso de Licenciatura em Educação Física.

Educação Básica (BRASIL, 2010).

Como características, desde sua criação, o PIBID concede bolsas a estudantes de licenciatura de Instituições de Ensino Superior, os/as quais são coordenados por um/uma docente dessa Instituição e supervisionados por um/uma professor/a da rede pública da Educação Básica (BRASIL, 2007). O incentivo financeiro concedido torna possível aos/às estudantes maior disponibilidade para a execução de atividades pedagógicas nas escolas, proporcionando maior diálogo entre a teoria e a prática na formação docente e colaborando para a melhoria da qualidade da educação no Brasil (CASTILHOS; KNOBLAUCH, 2019).

Nas suas primeiras edições, o programa destinava-se, apenas, a realização de projetos propostos por Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica com cursos de licenciatura (BRASIL, 2007). A partir da Portaria nº 96/2013, o programa passa a atender, além das públicas, Instituições de Ensino Superior privadas (BRASIL, 2013), sendo uma das justificativas ampliar a abrangência do programa e oportunizar aos/às bolsistas do PROUNI<sup>1</sup> acesso aos mesmos benefícios concedidos aos/às licenciandos/as das Instituições Federais de Ensino Superior (CASTILHOS; KNOBLAUCH, 2019).

Conforme alertam Castilhos e Knoblauch (2019), no ano de 2015, identificam-se disputas políticas e econômicas que interferiram no modo como o PIBID vinha sendo oferecido. Algumas das quais resultaram na diminuição de bolsas para o programa e na tentativa de

---

<sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) é uma política pública proposta pelo MEC, a qual destina bolsas de estudos para estudantes matriculados em instituições particulares de educação superior. Para mais detalhes, acessar o site: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

uma redefinição de suas regras. Por meio da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a), a Portaria nº 96/2013 é revogada (BRASIL, 2013) e novas normas para o PIBID são publicadas, entre elas, sujeitar o programa a projetos como o Pnaic (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), PME (Programa Mais Educação), Proemi (Programa Ensino Médio Inovador) e PNEM (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

No entanto, essas novas regras aprovadas ocasionaram descontentamento de diferentes associações de universidades brasileiras. Importante salientar que a continuidade do PIBID esteve sempre ameaçada de sofrer cortes, inclusive de sua interrupção permanentemente, o que fez com que estudantes e professores/as estivessem sempre envolvidos em manifestações para garantir a continuidade do programa. No caso da discordância com alguns pontos da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016a), houve a elaboração de uma carta com argumentos solicitando a revogação dessa Portaria. Diante dos argumentos expostos, o presidente da CAPES assina a revogação da Portaria nº 46/2016 (BRASIL, 2016b).

Após a revogação, foi anunciado que o programa teria continuidade até o mês de fevereiro de 2018, data em que seria apresentada uma nova proposta para a continuidade do PIBID. Nessa proposta, publicada no Edital nº 07/2018, o programa tem a sua continuidade, sendo uma das regras a limitação da concessão de bolsas apenas para licenciandos/as que não concluíram mais de 60% da carga horária total de seu curso (BRASIL, 2018).

Diante desse recorte, o qual procurou apresentar um breve histórico do PIBID, a partir das leis que o orientam, identifica-se que, desde o ano de 2008, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por meio de editais CAPES/PIBID, participa da execução de projetos

do programa, sendo que, até 2017, todos os cursos de licenciatura oferecidos pela instituição já haviam sido contemplados pelo PIBID (ANADON; MOTA; GONÇALVES, 2019).

O objetivo principal do PIBID, na FURG, é o de “[...] incentivar a carreira docente favorecendo processo de formação em rede pela construção da identidade profissional via imersão dos licenciados na escola” (ANADON; MOTA; GONÇALVES, 2019, p.434). Logo, percebe-se que a instituição busca com o programa contribuir com uma formação docente qualificada, dando oportunidade aos/às futuros/as professores/as aproximarem os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na universidade com o cotidiano das escolas parceiras.

Desde seu início, o PIBID - FURG é desenvolvido a partir de parcerias estabelecidas com as secretarias de educação do município do Rio Grande - RS e do estado do Rio Grande do Sul. Por meio dessas parcerias, são elencadas as escolas de Educação Básica em que poderão ser desenvolvidas as atividades dos diferentes subprojetos<sup>2</sup> que compõem o projeto institucional FURG. Tanto os/as pibidianos/as como os/as professores/as supervisores/as das escolas parceiras são selecionados/as por meio de editais abertos pela coordenação institucional do Pibid – FURG. Após concluída a seleção, cada subprojeto organiza o planejamento de atividades que serão realizadas na vigência do programa e se reúne, semanalmente, com seu

---

<sup>2</sup> Por exemplo, no ano de 2018, os subprojetos Pibid – FURG existentes foram: Letras Espanhol/Letras Inglês, Artes Visuais/Educação Física, História/Geografia, Física/Química/Biologia, Educação no Campo/Letras Português, Pedagogia/Matemática e Ciências Exatas/Ciências EAD.

grupo, a fim de planejar e pensar sobre as atividades que serão desenvolvidas.

Além da execução das atividades pedagógicas planejadas e realizadas nas escolas parceiras, os/as pibidianos/as e os/as professores/as coordenador/as e supervisor/as realizam pesquisas acerca do trabalho desenvolvido, resultando em resumos e artigos apresentados e publicados em anais de eventos acadêmicos, assim como publicações em revistas científicas.

Um dos cursos da FURG contemplados com o Pibid, desde o ano de 2011, é a Licenciatura em Educação Física. A partir dessa data até o ano de 2019, diferentes coordenadores/as supervisores/as e pibidianos/as<sup>3</sup> passaram pelo Pibid, assim como diversas propostas de ações desse subprojeto foram planejadas e executadas nas escolas públicas parceiras. Algumas delas resultaram em trabalhos publicados em anais de eventos acadêmicos como os citados a seguir: Corrêa, Nunes e Graeff (2012), Bastos, Ribeiro, Corrêa e Dias (2013), Hecktheuer, Linck, Tagliani, Laurino, Lanau, Valero, Gonçalves e Avila (2015), Rodrigues, Diogle, Pinto, Valerio e Avila (2019), entre outros.

De uma forma geral, os benefícios do Pibid, para a formação inicial dos/as professores/as de Educação Física, conforme alguns estudos (MEDEIROS; GOULARTE; ROCHA; BOSSLE, 2017; ABREU; BRITO; FECHINE, 2018), estão relacionados às aprendizagens construídas sobre a prática pedagógica, sobre o desenvolvimento do pensamento crítico em relação aos conteúdos do componente curricular Educação Física, principalmente, sobre a hegemonia do esporte em

---

<sup>3</sup> Serão denominados/as pibidianos/as os/as estudantes do curso que foram bolsistas ou voluntários/as do Pibid.

oposição aos demais conteúdos da cultura corporal, e a aproximação com o cotidiano e com os desafios de atuar na escola (MEDEIROS et al.; 2017; ABREU; BRITO; FECHINE, 2018).

Diante desses benefícios e das diferentes experiências já proporcionadas pelo grupo Pibid Educação Física FURG, este capítulo se destina a apresentar quatro relatos a partir da perspectiva dos/as docentes que foram coordenadores/as do programa sobre experiências que marcaram e que potencializaram a formação inicial dos/as licenciados/as em Educação Física bolsistas e voluntários/as do Pibid.

### **Experiências do Pibid educação física a partir da perspectiva dos/as coordenadores/as**

A seguir, serão expostas quatro experiências relatadas por docentes do curso de Licenciatura em Educação Física, os/as quais passaram pela coordenação do Pibid nos anos entre 2011 e 2020. Esses/as professores/as escolheram, dentre as diferentes ações realizadas pelo grupo Pibid Educação Física, relatar aquela que se tornou uma experiência marcante para a formação dos/as pibidianos/as e professores/as envolvidos/as durante a edição do Pibid em que atuaram. As experiências apresentadas, a seguir, serão: I Colônia de Férias do Pibid Educação Física FURG, Formação e Deformação: problematizações, narrativas de si e o processo de tornar-se professor/a, Explosão de ideias: conceitos de alunos/as sobre a Educação Física na escola e Práticas Corporais de Aventura: um conteúdo possível nas aulas de Educação Física.

## **I Colônia de Férias do Pibid Educação Física FURG**

Quando a Educação Física passou a fazer parte do Pibid, juntamente com outros cursos de Licenciatura, no ano de 2011, o projeto institucional da FURG já estava se consolidando desde o ano de 2008. A estrutura que dava sustentação coletiva ao projeto, focava na formação de professores/as. As bases teóricas do projeto institucional circulavam em torno de ideias como a formação de professores/as em rodas de conversa e partilhas de saberes (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011; DORNELES, GALIAZZI, 2012). O grupo inaugural da Educação Física, a partir do Edital 01/2011 CAPES, foi formado com 12 estudantes, dois professores supervisores (um de cada escola onde o Pibid Educação Física passava a atuar) e um coordenador (docente do curso de Licenciatura em Educação Física da FURG). Inicialmente, o Pibid Educação Física buscou conhecer e discutir a perspectiva apresentada pela coordenação institucional do programa.

Embora as discussões sobre formação de professores/as parecessem interessantes ao recém-formado grupo da Educação Física, questões específicas e diferentes aspectos teóricos e metodológicos passaram a fazer parte das discussões características do grupo. As discussões de fundo, voltadas às facetas teóricas do debate sobre formação de professores/as e construção do conhecimento, podem ser encontradas em Graeff (2013). Entre os assuntos específicos que despertavam a curiosidade dos/as participantes do Pibid Educação Física e lhes motivava a indagar e buscar conhecimentos, figuravam o interesse pelo ensino de esportes (BASTOS; RIBEIRO; CORRÊA; DIAS, 2013), diferenças entre aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas (CORRÊA; NUNES; GRAEFF, 2012), o uso de jogos em

aulas de Educação Física (MENDES, DA SILVA, GRAEFF, 2012), a ginástica na Educação Física escolar (OLIVEIRA; MORTOLA; GRAEFF, 2012), entre outros.

Entretanto, a experiência que é compartilhada nesta passagem é a I Colônia de Férias do Pibid Educação Física<sup>4</sup> (BASTOS; LAURINO; FURTADO; LEMOS, 2013). A ideia de uma colônia de férias surge das discussões do grupo acerca dos limites temáticos da Educação Física escolar, por isso o tema do lazer e dos limites etários da escola seriada. A lógica seria a seguinte, “vamos fazer algo diferente, sem os contornos curriculares da escola e vamos buscar uma atividade que permita ampla participação intergeracional”. A partir desses debates, formulou-se a ideia da I Colônia de férias do Pibid Educação Física. O objetivo da colônia foi focar, na formação dos/as pibidianos/as do grupo, a partir de metodologia voltada a um público e contexto específico, esse era o desafio.

A I Colônia de Férias foi realizada no final de janeiro de 2013, no Centro Esportivo do campus Carreiros da FURG, e correu ao longo de seis dias: dois de formação, dois de realização e dois de avaliação. Participaram 35 crianças entre oito a 14 anos. Em termos metodológicos, o entendimento de trabalho coletivo e a reflexão sobre a prática docente foram as linhas condutoras de todo o processo. Entretanto, os princípios adotados como base do projeto foram: lazer, alienação, autonomia, gestão democrática e auto-organização (SILVA; SILVA, 2004). O professor Paulo Cresciulo, da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, foi convidado para coordenar a formação específica nos dias que

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes consultar: <https://www.furg.br/noticias/noticias-arquivo/furg-20514> e [https://www.youtube.com/watch?v=Jz\\_YPZx\\_UE](https://www.youtube.com/watch?v=Jz_YPZx_UE)



antecederam o evento e a avaliação final, um dia depois do evento.

As atividades realizadas foram organizadas a partir dos elementos embaixadores apresentados acima, porém é preciso ressaltar a criatividade dos/as bolsistas do Pibid quando pensaram as atividades em si. De caminhadas pelo campus à “toboágua” com lona de sabão, de pirâmides ginásticas à “guerrinha de bexiguinhas” com banho de mangueira, as atividades se revelaram desafiadoras para organizadores/as e participantes, mas, acima de tudo, foram avaliadas positivamente por todos/as que tiveram contato com a colônia. Adicionalmente, é necessário assinalar que um dos fatores que motivou o grupo a propor o modelo colônia de férias foi a dificuldade que responsáveis por crianças tinham durante as férias, já que, sem a escola, tais pessoas passavam a ter as crianças em casa o dia inteiro. Assim, optou-se pelo padrão “colônia de férias dia”, por avaliar-se que o pernoite das crianças seria muito arriscado naquela fase. Entretanto, as crianças eram trazidas ao Centro Esportivo cedo da manhã e “devolvidas” aos responsáveis ao final da tarde, de banho tomado e com refeições feitas. O Pibid Educação Física solicitou aos responsáveis que trouxessem algumas frutas nos dias do evento e, também, cotizou-se para realizar as demais refeições.

Esse registro é importante, porém parcial. Pesquisas futuras podem buscar entender mais sobre e melhor a experiência da I Colônia de Férias do Pibid Educação Física FURG. Entende-se que essa iniciativa pode ter sido seminal bem como iniciativas similares podem contribuir com a vivência, através do Pibid, de uma formação omnilateral de professores/as.

## **Formação e deformação:** problematizações, narrativas de si e o processo de tornar-se professor/a

Durante os meses compreendidos entre agosto de 2014 e julho de 2015, período no qual um novo docente assume a coordenação do subprojeto Educação Física no PIBID, a centralidade do desenvolvimento das atividades foi colocada na constituição de si mesmo, ou seja, considerando o investimento que o programa na FURG vem fazendo, em torno da produção de narrativas, dedica-se esses meses à experiência do tornar-se professor/a.

A experiência de participação em um programa como o PIBID se constituiu em experiência singular da produção enquanto professores/as. A experiência é, aqui, tomada nos termos como Larrosa (2002) propõe e diz respeito ao que nos acontece, nos afeta, nos torna, nos transforma, em alguma medida, em algo que não somos mais, mas que ainda não somos, também, plenamente. Assim, a experiência é sempre tomada como processo. Estar lá na escola e acompanhar as práticas da Educação Física, em funcionamento, em duas escolas – Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto e Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pinto –, na cidade do Rio Grande – RS, esteve diretamente implicado com a sua produção, uma vez que não existe algo que se possa chamar de “a” Educação Física que estaria à disposição de ser apropriada e repetida desde que respeitados os preceitos corretos (científicos, pedagógicos etc.).

Considerando as escolhas metodológicas que o programa previu para o subprojeto da Educação Física, pode-se afirmar que é da constituição docente de cada um que se trata, dos/as acadêmicos/as da licenciatura, do/a supervisor/a da escola, do/a coordenador/a da academia. Formas de se experimentar, formas de vir a ser algo que

não se é? Pode-se afirmar que estar lá é condição para se pensar sobre isso. Este é o princípio da transformação que não equivale a se tomar a transformação como princípio. Ao se considerar que sempre se está no meio, como Umberto Eco (1991), ou seja, que sempre existe uma forma de vida que nos antecede e outras em que nos transformamos, pode-se considerar a forma de vida docente como um processo no qual se deixa de ser um pouco do que se é. Logo, seria possível pensarmos em um processo (de)formação. A implicação de tal experiência para a construção de professores/as está relacionada aos modos como se lida com aquilo que a pessoa não é mais, aquilo que alguém está prestes a deixar de ser ou prestes a vir a ser. A docência tomada nesses termos é mais do sentido da montagem, da configuração, da produção, do processo. Isso, por outro lado, não quer dizer se perder para sempre, como uma viagem sem volta a um mundo sem contorno algum, onde não haveria possibilidade alguma de descrever, mesmo que provisoriamente, modos de ser docentes. Assim, pode-se proceder nesses termos em relação aos processos que (de)formam os/as professores/as, os/as desterritorializam, porque logo irão se ver envolvidos/as com outras formas/territórios docentes que só conseguem durar instantes. Então se está, novamente, no meio.

Tal processo, ao mesmo tempo em que pode parecer inegável, pode carregar alguém de certo pessimismo em relação a assumir o que se é diante de cada acontecimento. Mas, nisto, se encerra a experiência: o tornar-se professor/a é um compósito de instantes nos quais se está comprimido entre o que não se é mais e o que ainda não se é.

Neste período (2014-2015), o grupo PIBID Educação Física se dedicou a pensar e a narrar sobre isso, e tal dedicação compôs a experiência (de)formação.

Entre observações e intervenções semanais nas escolas que acolheram o subprojeto Educação Física e eventos que foram organizados pelo grupo no período elencado, destacam-se os seguintes produtos: a) organização de um Festival de Punhobol e de oficinas de Futebol Americano e de *Freesbee*; b) participação com apresentação de comunicação científica e relatos de experiências no V Seminário Institucional e o III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica.

Os dois produtos acima destacados são exemplares das oportunidades obtidas para exercitar a experiência de se tornar professor/a através da produção de narrativas e da problematização de evidências relacionadas ao funcionamento da Educação Física na escola.

As narrativas produzidas, estimuladas pela publicação em um livro organizado anualmente pelo PIBID-FURG (Álbum do PIBID-FURG<sup>5</sup>), foram orientadas, de um lado, por aquilo que se apresenta como problema para o funcionamento da Educação Física na escola; de outro, por esta preocupação com a experiência de tornar-se professor/a ininterruptamente. Assim, as narrativas, nesse período, circularam primordialmente entre a violência na escola, a inclusão como uma necessidade e o esporte como componente majoritário do repertório de conteúdos que motivam os alunos para as aulas de Educação Física na escola. O grupo persegue com esses processos o distanciamento de posicionamentos que constituem o que se chama senso comum. Problematizar aquilo que parece evidente em relação a cada uma das

---

<sup>5</sup>Durante os quatro anos de vigência do PIBID-FURG, correspondentes ao Edital 61/2013, foram produzidos quatro álbuns, um a cada ano, reunindo narrativas escolhidas para publicação entre os subprojetos que compunham o programa.

temáticas acima elencadas foi o que moveu os/as participantes do Pibid Educação Física neste período relatado.

Através de tal experiência, pode-se afirmar, com certeza, que os sujeitos se (de)formam o tempo todo ao se tornarem professores/as.

**Explosão de ideias:** conceitos de alunos/as sobre a Educação Física na escola

O relato apresentado, o qual culminou na experiência Explosão de Ideias, aconteceu no início do ano de 2018 e se estendeu até o primeiro semestre do ano de 2019, durante a vigência do Edital 07/2018/CAPEB. Nesse período, o grupo Pibid Educação Física FURG era formado por 12 bolsistas, a coordenadora do subprojeto Educação Física e um supervisor, formado em Educação Física, atuante em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal do Rio Grande - RS.

Dentre as atividades planejadas pelo grupo, uma das que merece destaque foram as reuniões semanais realizadas nas dependências do curso de Educação Física, nas quais participavam os/as pibidianos/as, a coordenadora e o supervisor. O objetivo dessas reuniões era discutir a respeito das aulas de Educação Física para alunos/as do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Durante as reuniões semanais do ano referido, frequentemente, surgia a discussão de que os/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental só se motivavam nas aulas de Educação Física quando o conteúdo trabalhado era o esporte. Em meio ao debate sobre essa questão, foi levantada a hipótese de que os/as alunos/as da escola em que o Pibid atuava acreditavam que a disciplina de Educação Física era sinônimo de esporte.

Com o intuito de compreender os pensamentos e concepções desses/as alunos/as acerca da relevância da disciplina de Educação Física, o grupo objetivou dar voz aos/às estudantes das seis turmas que acompanhavam. Para isso, foi utilizado o método denominado “explosão de ideias”, o qual tangencia a técnica de *Brainstorming*, criada por Alex Osborn (1975). A principal finalidade da utilização dessa técnica foi de explorar a criatividade dos/as alunos/as, proporcionando um ambiente isento de críticas e imposições de ideias.

Para a aplicação do método, o grupo planejou algumas etapas. A primeira etapa foi realizada na escola, durante a aula de Educação Física. O professor supervisor e os/as pibidianos/as explicaram a cada turma a dinâmica a ser realizada e seus objetivos, convidando os/as alunos/as a escreverem em um cartaz de papel, afixado no quadro negro, o que melhor completava a seguinte expressão: Educação Física é....

Cada aluno/a poderia escrever livremente seu pensamento a partir de suas vivências e observações da disciplina, sendo salientado que não havia o certo ou errado.

A segunda etapa ocorreu, nas dependências do curso de Educação Física da FURG, com a coordenadora, o supervisor e os/as pibidianos/as. Nesse momento, foram analisados cada um dos seis cartazes produzidos que contemplaram as ideias advindas dos/as alunos/as sobre o que é a Educação Física. Após uma exaustiva leitura dos mesmos e discussões, percebeu-se que as expressões escritas poderiam ser alocadas em três categorias, denominadas: práticas corporais, construção pessoal e palavras inusitadas.

Após a criação dessas categorias, as expressões dos/as alunos/as voltaram a ser analisadas a fim de se verificar a prevalência das mesmas e buscar compreender seu significado.

As expressões relacionadas às Práticas Corporais envolveram todas aquelas relativas ao movimento corporal. Sendo assim, as atividades esportivas, como futebol, basquetebol, voleibol e handebol, apareceram diversas vezes, como era esperado. Para além dessas, Esporte, Exercício, Agilidade, Preparação Física e Corrida também foram citadas por muitos/as alunos/as. Percebeu-se que a Dança foi citada em duas turmas: Jogos e Ginástica apareceram uma única vez, e as Lutas não foram citadas.

Essas expressões remetem, predominantemente, às práticas corporais relacionadas ao conteúdo esporte vão ao encontro do que alguns autores identificam no que concerne à hegemonia das atividades esportivas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental (GONZÁLES; FENSTERSEIFER; RISTOW; GLITZ, 2013; SILVA; BRACHT, 2012). Uma das principais consequências desse predomínio, como foi salientado, inclusive nas reuniões do grupo Pibid Educação Física, é a desmotivação de alguns/algumas alunos/as pelas aulas e a desvalorização por pais/responsáveis, professores/as de outros componentes curriculares e gestores/as educacionais em relação ao que a disciplina pode contribuir para as aprendizagens dos/as alunos/as (REZER, 2007).

A segunda categoria criada foi denominada de Construção Pessoal, pois foram expressões relacionadas às relações que ocorreram durante as aulas de Educação Física. Expressões como: respeito, responsabilidade, cooperação, saúde, educação, conhecimento e participação foram citadas em todas as turmas em que a dinâmica foi realizada. Isso oportunizou ao grupo refletir sobre o papel do professor/a no que concerne ao ensino de valores e atitudes, os quais extrapolam os conteúdos procedimentais, predominantes nas aulas de Educação

Física (ZABALA, 1998).

Ao mesmo tempo, foram citadas expressões que demonstraram descontentamento dos/as alunos/as com a dinâmica proposta de construção do cartaz, categoria denominada Palavras inusitadas. O fato de poderem citar livremente o que sentiam e o que significava a Educação Física para eles possibilitou que passassem a escrever coisas do tipo: “vamos para a rua!!” e “ir para o pátio”. Identifica-se, assim, a vontade momentânea de saírem do espaço fechado da sala de aula e irem para o espaço destinado e utilizado, predominantemente, para as aulas da disciplina.

Além disso, os/as estudantes utilizaram o espaço da construção do cartaz para manifestar críticas a algumas atividades, que causaram desconforto a eles/elas, propostas nas aulas. Foram mencionadas que, em algumas dessas atividades, eles/elas precisaram “correr como abobados” e “correr como mongoloides”. Diante dessas expressões, assim como das anteriores sobre a vontade de irem para o pátio da escola, o grupo percebeu que, para alguns/algumas alunos/as, a Educação Física se resume a uma “aula” em que vão para o pátio da escola e que não há conteúdos importantes para aprender.

Por outro lado, expressões como *maravigold* (uma expressão que mistura a palavra “maravilha” com *gold*, a qual em tradução livre é “ouro”) e diversão/divertida e legal (tendo repetição dessas palavras na maior parte das turmas) revelam o quanto os/as alunos/as relacionam as aulas desse componente com aquilo que é bom, ou pelo menos parece ser, de se fazer na escola.

Ao analisar essas expressões, percebe-se o quanto elas se aproximam dos resultados encontrados no estudo de Betti e Liz (2003). Nesse estudo, procurou-se investigar a opinião de alunas sobre as aulas de Educação



Física. Apesar de não ser reconhecida como a disciplina mais importante da escola em termos de conteúdos a se aprender, deixando para Português e Matemática, a Educação Física está relacionada com aquela que mais gostam devido ao prazer e satisfação proporcionada pelas atividades realizadas. Com isso, pode-se perceber que a concepção dos/as alunos/as remete para o caráter utilitarista da Educação Física dentre as disciplinas da escola.

A partir dos resultados da dinâmica realizada com os/as alunos/as, expressas nas três categorias apresentadas, o grupo Pibid Educação Física identificou que dar voz e escutar os/s alunos/as possibilitou pensar e discutir sobre alguns preconceitos que os/as (futuros/as) professores/as podem carregar, sendo importante superarem esses de forma a contribuir com as aprendizagens dos/as alunos/as e com a educação escolar.

Dessa forma, essa experiência de formação revelou aos integrantes do grupo que, para melhorar a prática docente, é essencial que o/a professor/a dialogue com os/as alunos/as acerca da Educação Física, visando compreender suas concepções e expectativas com a disciplina.

**Práticas Corporais de Aventura:** um conteúdo possível nas aulas de Educação Física

No segundo semestre do ano de 2019, uma nova docente do curso assumiu a coordenação do grupo Pibid Educação Física FURG devido à aposentadoria da coordenadora anterior. Nesse período, o grupo era formado por 10 pibidianos/as, todos bolsistas do programa há pelo menos dois semestres consecutivos, e um supervisor, professor de Educação Física da rede

básica de ensino. A escola parceira, na qual o supervisor atuava, pertencia à rede municipal de ensino do Rio Grande – RS, localizava-se na zona urbana da cidade e oferecia turmas desde Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao total, os/as pibidianos/as acompanharam, junto ao supervisor, cinco turmas, sendo três 6º anos e dois 7º anos do Ensino Fundamental.

Apesar da troca na coordenação, o grupo decidiu seguir com o planejamento de algumas das atividades previstas para acontecerem até o final do ano letivo da escola e da universidade. Com os resultados da experiência anterior com o método de “Explosão de Ideias”, o grupo decidiu sugerir ao professor supervisor o ensino de conteúdos diferentes dos que até então vinham sendo propostos aos/às alunos/as na escola. A preocupação principal dos pibidianos era com a hegemonia do esporte em detrimento de outros conteúdos da disciplina. Além do mais, preocupavam-se em proporcionar aulas mais atrativas e significativas para o aprendizado dos/as alunos/as.

Dessa forma, decidiu-se estudar e organizar o ensino das Práticas Corporais de Aventura (PCAs). A escolha pelas PCAs se justificou por ser um conteúdo não explorado pelo professor pouco conhecido pela maioria dos/as alunos/as da escola.

Devido ao pouco conhecimento sobre o conteúdo das PCAs, num primeiro momento, o grupo decidiu estudar para conhecer mais sobre ele. Após a leitura e discussão a partir de livros e artigos científicos, o grupo destacou alguns pontos importantes sobre esse conteúdo. As PCAs são práticas que, normalmente, são realizadas em espaços urbanos ou na natureza, e suas diferentes modalidades envolvem certo grau de risco, imprevisibilidade e perigo iminente (INÁCIO; CAUPER;

SILVA; MORAIS, 2016). Além do mais, os estudos revelam que são práticas ainda pouco exploradas nas aulas de Educação Física quando comparadas com o conteúdo esportivo, principalmente, em função de dificuldades encontradas pelos/as professores/as, como: a falta de conhecimento do conteúdo, a falta de vontade de ensinarem um conteúdo novo, o preço alto dos equipamentos e materiais para apresentar as modalidades e a falta de propostas pedagógicas sistematizadas para se ter como base ao ensino (INÁCIO et al., 2016; TAHARA; DARIDO, 2016; MOURA; SANTANA; XAVIER Jr.; SILVA; LIMA; ARAÚJO; SOUZA, 2018).

Mesmo diante das dificuldades da inserção das PCAs na escola, Tahara e Darido (2016) sugerem algumas modalidades possíveis de se ensinar nas aulas de Educação Física. Entre elas, se encontra o cicloturismo na escola, a corrida de orientação cooperativa, o *skate*, o *parkour*, o surfe, o *slackline*, o trekking (corrida de orientação), entre outros.

Posterior ao estudo, o qual foi considerado um momento importante pelo grupo, e tendo em vista o tempo de aulas disponível para o ensino desse conteúdo, apenas quatro meses, o grupo optou por ensinar as modalidades de *skate*, surfe e *parkour*. Antes da elaboração dos planos de aula, o grupo pesquisou mais sobre essas diferentes modalidades e montou, de forma colaborativa, um plano de ensino, contendo um cronograma sistematizado para cada aula.

A busca pelas atividades que seriam realizadas em cada aula foi feita pelo grupo e levou em consideração, especialmente, a realidade dos/as alunos/as e as condições físicas e materiais da escola. Em relação aos/às alunos/as, apesar da maioria ter algumas informações sobre as modalidades escolhidas, não

tinham tido ainda experiências práticas com o conteúdo. Sobre o local, a escola dispunha de um espaço físico com duas quadras poliesportivas e um pátio com areia e árvores, ambos sem cobertura. No que tange aos materiais, a escola não dispunha de *skates*, pranchas de surfe nem de equipamentos de segurança para a prática do *parkour*.

Para elaborar o cronograma da Educação Física para as turmas de 6º e 7º ano, o grupo organizou a execução de 17 aulas entre os meses de setembro e dezembro de 2019. As aulas aconteceriam duas vezes por semana, com 45 minutos de duração. Apesar de todo esse processo de ensino ser organizado pelo grupo, a elaboração dos planos de cada aula e a execução da mesma seria responsabilidade do professor supervisor.

No cronograma, a primeira aula foi reservada para a introdução sobre o conteúdo das PCAs. Em seguida, a primeira modalidade ensinada foi o surfe. A escolha dessa modalidade levou em consideração a localização geográfica da cidade do Rio Grande – RS. Foram realizadas seis aulas para o ensino dessa modalidade. Entre os temas desenvolvidos, estão: o histórico do surfe, aprendizagem dos movimentos básicos, confecção pelos/as alunos/as de pranchas de papelão para exposição na escola e organização de uma palestra com um surfista e instrutor da cidade. Para ensinar essa modalidade, dois pibidianos emprestaram pranchas, assim como utilizaram as pranchas de papelão para a realização dos movimentos básicos para a prática da modalidade.

Dando continuidade, na oitava aula, os/as pibidianos/as auxiliaram o professor supervisor no ensino da prática do *skate*. Paralelo ao histórico da prática, os/as alunos/as foram desafiados a identificarem semelhanças entre a prática do surfe e do *skate* e, posteriormente,

aprenderem os principais movimentos e algumas manobras realizadas. Para o ensino dessa modalidade, foram utilizadas plataformas de equilíbrio construídas com garrafas pets e *skates*, emprestados por alguns alunos da escola e pelo curso de Educação Física da FURG.

Por fim, a partir da décima terceira aula, estava planejado o ensino do *parkour*. No entanto, devido à demora necessária para os/as alunos/as confeccionarem as pranchas de surfe e os cancelamentos de aula devido aos dias de intensa chuva na região, ou em consequência de outras atividades/eventos promovidas pela escola, esse conteúdo não foi desenvolvido.

Na última aula na escola, antes de encerrar o ano letivo, o grupo fez um encerramento do conteúdo a partir da experiência em algumas atividades práticas e conversa com as turmas, avaliando as aprendizagens realizadas.

No final das atividades programadas pelo grupo no ano de 2019, foi proposta uma avaliação aos/às pibidianos/as em relação ao ensino das PCAs na escola. Os principais resultados dessa avaliação demonstraram que a experiência desenvolvida permitiu a eles/elas identificarem facilidades para o ensino das PCAs na escola, como a importância de o/a professor/a considerar as aprendizagens anteriores dos alunos, o valor da apropriação teórica do conteúdo e a organização didática das aulas (BATISTA; MOURA, 2019; LIBÂNEO, 2013).

De forma semelhante, a experiência proporcionou aos/às pibidianos/as aprenderem a lidar com algumas incertezas que envolvem a atuação pedagógica, como a possível falta de organização da escola, ou prioridade para a o ensino na disciplina de Educação Física em detrimento de outras atividades planejadas, e a resistência de alunos/as ao conteúdo novo.

A identificação das facilidades e desafios com a prática pedagógica da Educação Física na escola e a

experiência de planejar o ensino do conteúdo das PCAs foi um momento formativo significativo para esses/as futuros/as professores/as. Destaca-se a possibilidade de perceberem como as aulas de Educação Física podem oportunizar novas aprendizagens aos/às alunos/as para além da prática de conteúdos esportivos (TAHARA, DARIDO, 2016), assim como a possibilidade de reconhecerem a teoria como uma importante aliada para a atuação pedagógica.

### **Considerações finais**

O objetivo desse capítulo foi apresentar experiências que marcaram e potencializaram a formação de acadêmicos/as participantes do Pibid Educação Física FURG, a partir da perspectiva de quatro coordenadores que atuaram nesse programa. Percebe-se que, desde a primeira edição do Pibid no curso, diferentes experiências foram oportunizadas para o processo de formação inicial dos/as licenciandos/as envolvidos/as. De uma forma geral, constata-se que essas experiências de formação também proporcionaram aos/às demais professores/as envolvidos/as, entre eles/elas coordenadores/as e supervisores/as, a continuidade de suas aprendizagens sobre a docência.

Ao analisar cada experiência relatada, percebe-se peculiaridades que as demarcam naquilo que o grupo Pibid Educação Física vinha identificando por meio do contato dos/as pibidianos/as com a realidade das escolas parceiras do programa. A “I Colônia de Férias do PIBID Educação Física FURG” se constituiu como uma experiência de formação que extrapolou os muros da escola e desafiou o grupo a elaborar e executar atividades que fugissem ao modelo tradicional da Educação Física escolar. A segunda experiência, “Formação e

Deformação: problematizações, narrativas de si e o processo de tornar-se professor/a”, revelou oportunidades que o grupo Pibid Educação Física teve para exercitar a experiência de se tornarem professores/as por meio da produção de narrativas e da problematização de evidências referentes ao funcionamento da Educação Física na escola. A experiência intitulada “Explosão de ideias: conceitos de alunos/as sobre a Educação Física na escola” contribuiu para o grupo identificar as concepções dos/as alunos/as das turmas acompanhadas sobre o que entendiam por Educação Física na escola. A utilização do método “explosão de ideias” auxiliou na formação de professores/as que se preocupam em escutar os/as alunos/as e a perceber o que esperam da disciplina. Por fim, as “Práticas Corporais de Aventura: um conteúdo possível nas aulas de Educação Física” foi uma experiência que possibilitou aos/às (futuros/as) professores/as participantes do Pibid identificarem uma possibilidade de ampliação dos conteúdos a serem ensinados na escola, para além dos esportivos, sem que, com isso, os/as alunos/as demonstrassem desmotivação para aprender e participar das aulas.

Sendo assim, as aprendizagens construídas por essas quatro experiências relatadas exaltam a importância do Pibid na instituição e no curso, oferecendo aos/às licenciandos/as o contato direto com a escola, incluindo seus desafios e pensando sobre suas potencialidades, assim como a relação entre a teoria aprendida na academia com a prática executada no meio escolar. Além do mais, em relação à Educação Física, pode-se perceber que tais experiências trataram de discutir e elaborar propostas diferentes das até então identificadas e desenvolvidas nas escolas parceiras.

Para concluir, espera-se que o Pibid possa se consolidar, cada vez mais, no espaço institucional de

forma a oferecer outras experiências, como as apresentadas aqui, contribuindo na formação de professores/as preocupados com as suas aprendizagens e com o ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar para a valorização da profissão docente.

## Referências

ABREU, S. B.; BRITO, A. C.; FECHINE, B. A. Experiências autoformadoras de Licenciados em Educação Física no PIBID: aprendizagens de si para Docência. **Motricidade**, Ribeira da Pena/Portugal, v. 14, n. SI, p. 60-65, 2018.

ALBUQUERQUE, F.; GALIAZZI, M. do C. A formação do professor em rodas de formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, 2011.

ANADON, S. B.; MOTA, M. R. A.; GONÇALVES, S. da R. V. Projeto Institucional de Formação Inicial e Continuada na FURG: construir para resistir. **Formação em Movimento**, Seropédica, v.1, n.2, p. 429-222, 2019.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, e3041, 2019.

BETTI, M.; LIZ, M. Educação Física Escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9,n.3, p.135-142, 2003.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 260, de 30 de agosto de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010.



- BRASIL. CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.**  
Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.**  
Aprova Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2016a.
- BRASIL. CAPES. **Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016.**  
Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016b.
- BRASIL. CAPES. **Edital nº 7/2018, 28 de fevereiro de 2018.**  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018.
- BASTOS, B. G.; LAURINO, F. C.; FURTADO, G. V. N.; LEMOS, T. G. Colônia de férias PIBID educação física FURG 2013: uma experiência no contexto da docência. In. Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 31, 2013, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: UFSC, 2013.
- BASTOS, B. G.; RIBEIRO, R. D. S.; CORRÊA, J. T.; DIAS, T. M. Reflexões acerca do conteúdo esportes na escola, a partir de intervenções no PIBID. In. Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, 31, 2013, Florianópolis. **Anais...**Florianópolis: UFSC, 2013.
- CORRÊA, J. T.; NUNES, L.; GRAEFF, B. Reflexões sobre aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas a partir da vivência no PIBID EF FURG. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. especial, n.1, p.339-352, 2012.
- DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. do C. Histórias de Sala de Aula de Professoras de Química: Partilha de Saberes e de Experiências nas Rodas de Formação do PIBID/FURG. **Histórias de Sala de Aula de Professoras de Química**, v. 34, n. 4, p. 256-265, 2012.
- ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, R. W.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de

educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, p.1-16, 2013.

GRAEFF, B. Educação Física FURG: as referências dos primeiros passos. In:

GALIAZZI, M. do C.; COLARES, I. G.. (Org.). **Comunidades aprendentes de professores: o Pibid na FURG**. 1ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2013, v. 1. P. 55-67.

HECKTHEUER, L. F. A.; LINCK, L. C. ; TAGLIANI, F. B. ; LAURINO, F. C. ; LANAU, R. M. ; VALERO, V. M. ; GONCALVES, C. J. O. ; AVILA, C. S. ; DIAS, C. L. . A copa do mundo no Brasil e a 'copinha' do Clemente Pinto. In: V Seminário Nacional do PIBIDUnivates e III Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica, 2015, Lajeado/RS. Anais do V Seminário Institucional do PIBIDUnivates. Porto Alegre: editora Evangraf, 2015. v. 1. p. 294-296.

INÁCIO, H. L. de D; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. de P.; MORAIS, G. G. de. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.168-187, 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. Brasília: Cortez, 2013.

MEDEIROS, T. N.; GOULARTE, G. G.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Pibid e formação para a educação física escolar: notas de uma etnografia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, 2017.

MENDES, F. C.; DA SILVA, B. P.; GRAEFF, B. Jogos como estratégia de conteúdo viável para aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. especial, n.1, p. 111-123, 2012.

MOURA, D. L.; SANTANA, M. A.; XAVIER Jr., J. F.; SILVA, J.

C. S.; LIMA, J. M. G. de; ARAÚJO, J. G. E.; SOUZA, C. B. de. **Dialogando sobre o ensino da Educação Física: práticas corporais de aventura na escola.** Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A.; MORTOLA, T.; GRAEFF, B. A prática das ginásticas na Educação Física Escolar. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande, v. especial, n.1, p. 260-277, 2012

OSBORN, A. F. **O Poder Criador da Mente: Princípios e Processos do Pensamento Criador e do Brainstorming.** 4 ed. São Paulo: Editora Ibrasa, 1975.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... **Motrivência**, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, 2007.

RODRIGUES, L. S.; DIOGLE, D.; PINTO, A. L. M.; VALERO, V. M.; AVILA, L. T. G. Explosão de ideias: conceito de alunos acerca da disciplina Educação Física em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Rio Grande - RS In: 18ª Mostra da Produção Universitária (MPU), 2019, Rio Grande. Rio Grande: Anais da 18ª Mostra da Produção Universitária. Rio Grande, 2018, p.1-4.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre.** Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p.80-94, 2012.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## ***Parte IV***

### ***Sobre outras projeções e potências do curso de Educação Física***

# OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE: MARCAS DE UM CURRÍCULO

Gustavo da Silva Freitas\*  
Raquel da Silveira\*\*

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,  
mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.  
Eduardo Galeano (Os Filhos dos Dias, 2012)*

## **(Pré)texto**

Acreditando que toda escrita está associada ao seu espaço-tempo, parece-nos necessário dizer que esta foi elaborada em intensa motivação e angústia. No momento em que escrevemos, aqui dentro, somos mobilizados<sup>1</sup> pela comemoração do funcionamento de 15 anos de um projeto de formação inicial de professores no âmbito da Educação Física, em uma universidade pública localizada

---

\* Professor adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG).

\*\* Professora adjunta da Escola Superior Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

<sup>1</sup> Ao optarmos pela designação masculina, não estamos desconsiderando a existência e a pertinência da flexão de gênero na produção do conhecimento. Apenas nos colocamos a usar a forma habitual por entender que, em nível da linguagem escrita, as flexões não trariam fluidez à leitura do texto.

no sul do Rio Grande do Sul. Pensado para “atender uma demanda regional de qualificação dos recursos humanos na área”, o curso objetivou, até então, uma formação ampla a partir do “livre pensar sobre a cultura corporal”, da “compreensão das complexidades que envolvem as atividades corporais”, possibilitando o “encontro entre os diferentes campos de atuação da Educação Física e a produção acadêmica” (FURG, 2005). No momento em que o curso debuta, se não há garantias do pleno encontro com estes objetivos, há o convite a pensar sobre o que vimos nos tornando, especialmente, quando nos aproximamos de duas centenas de profissionais formados, os quais passaram pelas salas de ensino, pesquisa e extensão de aproximadamente 50 docentes com formação em Educação Física.

Enquanto isso, lá fora, sente-se a angústia de estarmos vivendo uma pandemia conhecida como COVID-19, uma doença infecciosa respiratória causada por um vírus caracterizado com alta taxa de transmissão, que já provocou centenas de milhares de mortes<sup>2</sup>. Identificado, pela primeira vez, em dezembro de 2019, na China, a circulação do vírus vem forçando medidas de distanciamento e isolamento social em todas as partes do

---

<sup>2</sup> Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), datados até 17 de junho de 2020, foram confirmados 7.941.791 casos de COVID-19 no mundo, sendo 434.796 mortes. No Brasil, até a mesma data, tivemos 934.769 casos com 45.585 óbitos, sendo o segundo país do mundo com o maior número de mortes. Uma vez que ainda não há vacina, as medidas de prevenção recomendadas pelos órgãos de gestão em saúde são aquelas relativas à higiene pessoal; ao uso de máscaras e luvas quando necessitar sair de casa, evitando contato físico entre as pessoas e permanecendo o máximo possível em distanciamento social. No Brasil, as restrições vigoram, em geral, desde meados de março de 2020, sendo as expressões mais sentidas de mudança a suspensão do ano letivo em todos os níveis de ensino e o *home office* para os serviços não essenciais.

mundo, reconfigurando, sobremaneira, os modos de viver e de se relacionar<sup>3</sup>. Tais abalos às rotinas e regularidades da vida levantaram um estado de excepcionalidade disparador de reflexões, não só contendo diagnósticos do presente, mas se perguntando o que será da humanidade no ciclo pós-pandêmico. Em uma delas, publicadas recentemente, Slavoj Žižek (2020) alerta que a propagação desse vírus há desencadeado outros que estavam latentes em nossas sociedades, quais sejam: as notícias falsas; as teorias de conspiração paranoica e as explosões de racismo. E vai além: afirma que, entre as medidas de combate a essa trilogia viral, está a reinvenção da sociedade para uma de caráter mais solidária baseada na confiança nas pessoas e na ciência.

De fato, em se tratando da conjuntura geopolítica e educacional brasileira, essa reinvenção precisará de doses volumosas, uma vez que a sensação de ataques à ciência vem aumentando, em larga escala<sup>4</sup>, nos últimos tempos,

---

<sup>3</sup> No Brasil, as restrições vigoram, em geral, desde meados de março de 2020, sendo as expressões mais sentidas de mudança a suspensão do ano letivo em todos os níveis de ensino e o *home office* para os serviços não essenciais.

<sup>4</sup> Os ataques a que nos referimos estão vinculados ao próprio tratamento do governo federal. Entre eles, estão cortes orçamentários de grande porte às universidades, sobretudo, no que toca ao fomento à pesquisa. Em setembro de 2019, o governo anunciou um repasse ao MEC 18% menor do que em 2019, sendo a CAPES o órgão mais atingido com cortes de bolsas da graduação ao pós-doutorado. Há, também, um desinvestimento em áreas específicas, como, no caso, das Ciências Humanas e Sociais. Isso pode ser retratado pela publicação do Edital de bolsas de iniciação científica do CNPq em 2020, que previu o fomento apenas para projetos que se enquadrem em áreas de tecnologias prioritárias, excluindo as Ciências Humanas e Sociais num primeiro momento e, após reação de entidades científicas, acabou incluindo, tratando-as como subsidiárias. Afóra isso, uma infinidade de ataques verbais aos fazeres universitários proferidos por aqueles que deveriam resguardá-los. Em 2019, o então

com proporções significativas, agora, nas definições sobre o enfrentamento a própria COVID-19. Paralelamente a isso, não esqueçamos que o uso das tecnologias comunicacionais – tão demandadas nesse período de distanciamento social – nos trouxeram uma profusão de canais com produção e circulação de conteúdo que nos desafiam a “aprender a arte de viver num mundo saturado de informações” (BAUMAN, 2011, p. 79).

As *fake News*, as teorias conspiratórias e o racismo, em todas as suas formas, são, em certa medida, efeitos dessa saturação informativa utilizada por parte da população, há algum tempo, para promover o negacionismo histórico e científico, um fenômeno não tão novo que insiste em delegar às evidências científicas um assento como qualquer outro no banco das opiniões. A ciência seria, nesse entendimento, uma ficção verbal que competiria com tantas outras informações em que não se sabe no quê e porque acreditar. Importante destacar que essa é uma compreensão diferente, por exemplo, da proposta pela antropologia das ciências, em especial, pelos estudos de Bruno Latour expostos, tanto na obra ‘Vida de Laboratório’, produzida, em conjunto, com Steve Woolgar e publicada, no Brasil, em 1997, quanto no título de própria autoria ‘Ciência em Ação’ (2000), em que, ao investigar o fazer de cientistas e olhar para as ciências criticamente, identifica a complexa rede de elementos e relações que sustentam a elaboração dos fatos científicos.

As posturas negacionistas abrem espaço para a “rotinização da desonestidade” (KEYES, 2018), ou seja,

---

ministro da Educação Abraham Weintraub chegou a dizer que as universidades federais possuíam “plantações excessivas de maconha”, além de laboratórios que produzem “droga sintética, de metanfetamina”.



uma afeição sem qualquer timidez à relativização de fatos e conhecimentos, facilitados pela mobilidade e pelo anonimato da vida contemporânea. Ressalva-se que o ponto central não está em pensar na honestidade ou na desonestidade em si mesmas, e mais em graus de uma ou outra. Nessa escala móvel em que se contabilizam os créditos e os débitos de dizer verdades ou mentiras, vai se construindo uma “era da pós-verdade”. Os ditos passam a prescindir de comprovações, testagens ou argumentos, produzindo uma sociedade desconfiada em que o *Google* se tornou um verbo e onde, rotineiramente, as pessoas se *googlam* umas às outras (KEYES, 2019).

Por certo, aqueles que estão nos *campi* universitários não criaram um sistema imunológico infalível a esse cenário. Mesmo que o sentido não seja funcionar como tribunal da verdade, a ciência e o conhecimento são campos de luta em torno dela (SILVA, 2010). Nessa luta, há, sim, de se ter desconfiança sobre os possíveis avanços científicos e tecnológicos, afinal, os frutos das experiências científicas não são universais nem devem ser tratados como totens. Mas, neste caso, estamos falando de uma desconfiança produtiva, que suspende determinadas convicções para elaboração de novos problemas, os quais não se reduzem “ao campo científico, mas carregam valores e aspectos sociais, éticos e culturais, o que exige uma educação em ciência e tecnologia, uma verdadeira alfabetização científica” (ROSA; TREVISAN, 2016, p. 735).

No que se refere à formação inicial, a pesquisa responde, em grande parte, por esta alfabetização, claro, sem se distanciar dos outros dois princípios que sustentam a universidade: o ensino e a extensão. Parece consensual o fato de que a presença da pesquisa no currículo potencializa essa formação, sobretudo, quando tratamos do movimento de se tornar professor, âmbito de

interesse deste texto. Pelo menos, é isso que apontam alguns autores que vêm se dedicando a olhar mais de perto essas experiências.

Para eles, as atividades investigativas corroboram para a formação de um professor-pesquisador para que este “compreenda a dimensão e os limites da pesquisa em educação” (PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 354); para que possa colocá-lo “frente a frente com a questão do conhecimento como resultado de um processo de autoria que os retira do confortável lugar de objetos e os convoca a assumirem as responsabilidades de fazerem-se sujeitos” (ROSA; CARDIERI, TAURINO, 2008, p. 12); para que “possam ser vistos como autores de suas práticas e intelectuais capazes de refleti-la e pesquisá-la” (ABREU; ALMEIDA, 2008, p. 83); ou ainda, para que possam construir uma “forma de pensar curiosa, sensível, observadora, reflexiva e analítica sobre os objetos do campo disciplinar e da docência” (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10246).

É nítido, portanto, o atravessamento da noção de um professor que pesquisa no exercício da docência, seja aquela nos moldes acadêmicos ou a que investe em olhar para a própria prática. Para tanto, outro ponto em comum, nestes estudos, é pensar o espaço destas atividades investigativas na estruturação do currículo, porque, para fazer funcionar a indissociabilidade da pesquisa com o ensino ou da pesquisa com a extensão, ou ainda, para se projetar uma subjetividade docente sensível à ação investigadora, há que se construírem aberturas para tal. Portanto, sendo peças-chaves para responder ‘que professor se quer formar?’, os currículos se constituem como:

[...] espaços-tempos em que se dispõem e nos quais operam saberes, métodos, recursos didáticos, formas

de avaliação, estratégias de organização e administração, rotinas, atividades, modelos de conduta, exercícios de autoridade, corpos, experiências (OLIVEIRA; NEIRA, 2019, p. 15)<sup>5</sup>.

Dentro dessa maquinaria curricular, encontramos os trabalhos de conclusão de curso (TCCs), os quais são administrados nas instituições de ensino superior em articulação às respectivas intenções curriculares de cada processo formativo. O que eles podem dizer a respeito de um currículo? É, justamente, na tentativa de responder tal provocação, que nos colocamos a descrever a produção do conhecimento oriunda das pesquisas realizadas como requisito obrigatório à integralização do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ocorridas entre 2009 e 2019<sup>6</sup>.

### **(Con)Texto**

Antes de entrarmos nas devidas especificidades do caso em tela, é preciso lembrar que a relação entre Educação Física e ciência ocupou/ocupa páginas com tensionamentos em sua história. O ponto fulcral desses tensionamentos é a característica intervencionista que parece sustentar a área desde seus primórdios. A Revista

---

<sup>5</sup> Sintonizamo-nos a Oliveira e Neira (2019) quando estes localizam, à luz dos escritos foucaultianos, o currículo emoldurado na noção de dispositivo, o que significa “pensá-los como artefatos que são sustentados por determinadas verdades e sustentadores dessas verdades; estão inscritos em processos de condução de condutas; projetam modos de ser e agir, atuando na produção de sujeitos e subjetividades” (p. 23).

<sup>6</sup> Este período corresponde ao ano de conclusão de curso da primeira turma ingressante até o ano de conclusão da última turma antes da escrita deste texto.

*Motus Corporis*<sup>7</sup> protagonizou um debate em 1996 sobre esse tema em que “três grandes nomes da ‘educação física’ brasileira: Go Tani (USP), Mauro Betti (UNESP) e Hugo Lovisolo (UGF)” (RESENDE, 1996, p. 6) escreveram sobre uma questão: “tem fundamento forjarmos teoria(s) que possa(m) dar sentido, legitimidade e autonomia a uma área acadêmica que daria suporte às diversas possibilidades de intervenção profissional relacionada ao movimento humano?” (RESENDE, 1996, p. 5). Nessa pergunta, fica visível uma expectativa de relação entre ciência e intervenção, em que se esperaria que a primeira servisse de ‘suporte’ para a segunda. Esse encadeamento foi um dos posicionamentos que a comunidade da Educação Física apresentava, pois, naquele momento, o que pautava a discussão era a dicotomia entre “duas grandes matrizes: uma, que vê a Educação Física como área de conhecimento científico; outra, que a vê como prática pedagógica” (BETTI, 1996, p. 73). Adensando essa discussão, Valter Bracht, ao abordar a temática da ‘ciência’ e ‘Educação Física’, defendeu a ideia de que “a Educação Física (EF) não é uma ciência, no entanto está interessada na ciência, ou nas explicações científicas” (BRACHT, 2003, p. 32).

Esse debate, todavia, parece ocupar um espaço de menor destaque quando se olha para os estudos mais recentes sobre ‘ciência’ e ‘Educação Física’. Lazzarotti Filho (2011), Stigger (2009), Stigger *et al.* (2010), Manoel e Carvalho (2011), Bracht (2015), Betti; Gomes-da-Silva e Gomes-da-Silva (2015), Stigger; Silveira e Myskiw (2015), Lazzarotti Filho *et al.* (2018), por exemplo, direcionaram seus olhares para o que podemos denominar, hoje, de ‘comunidade acadêmica e científica da Educação Física’.

---

<sup>7</sup> Este periódico científico é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Gama Filho (UGF).

Nesses trabalhos, são apresentadas, principalmente, as preocupações com a produção de conhecimento e, conseqüentemente, com as inúmeras regras, instituições, agentes, aspectos financeiros e sistemas de avaliações que tal produção requer na esfera atual, em especial, nos programas de pós-graduações. Essas são as agendas que ganham projeção nos dias de hoje.

Nessa direção, Stigger, Silveira e Myskiw (2015) apontam o surgimento dessa ‘comunidade acadêmica e científica da Educação Física’, relacionado a uma política indutiva do Estado Brasileiro, iniciada em 1986, através de consecutivos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), voltados para a formação de pesquisadores. Esse processo de indução reverberou nas políticas da Educação Física brasileira, fazendo com que muitos programas de pós-graduação fossem criados a partir desse momento<sup>8</sup>. Lazzarotti Filho (2011) acrescenta a essa ideia o marco dos anos 2000 como o momento em que, no Brasil, “o campo se amplia, se dinamiza e incorpora as práticas científicas com mais intensidade, trazendo consigo todo o seu aparato, colocando-as na disputa do poder de visão e de divisão do campo (p.111). É nesse período que Lazzarotti Filho constata uma constata uma “incorporação definitiva e definidora das práticas científicas trazendo para a Educação Física novas conformações” (IDEM, p. 111-112).

Manoel e Carvalho (2011) consideram que, “como campo de conhecimento, a educação física é relativamente jovem” (p.391). A justificativa para tal

---

<sup>8</sup> Informações sobre o surgimento dos programas de pós-graduação em Educação Física, ver tese de Silveira (2016), em especial, o tópico ‘2.2.1 A formação de pesquisadores/as de Educação Física e as coexistências hierárquicas das ontologias científicas que sustentam um Programa de Pós-Graduação.

constatação, segundo os autores, é que as “dificuldades para sua afirmação passam pela discussão relativa a seu objeto de estudo, suas afinidades com as ciências naturais e com as humanas e sociais, sua legitimidade no âmbito acadêmico-científico, seu reconhecimento como ciência ou como prática social e seu papel no ensino superior” (p. 391). Entretanto, apesar dessas dificuldades, eles confirmam que a Educação Física possui um universo científico importante e, nos últimos anos, vai assumindo responsabilidades e protagonismos.

Considerando esse percurso, é possível visualizarmos que o fazer científico, na Educação Física, passou a ganhar musculatura, não só em termos de abertura de programas de pós-graduação, mas também se expandindo por dentro dos próprios cursos de formação inicial. O que nos faz concordar que a Educação Física deixou “de ser apenas uma área de prática pedagógica ou de aplicação de conceitos provindos de outras áreas acadêmicas para tornar-se área de produção de conhecimento científico” (DAOLIO, 2007, p. 50).

O curso de Educação Física, lotado no Instituto de Educação da FURG, em seu Projeto Político-Pedagógico aprovado em 2005 e em ação, a partir de 2006, com o primeiro ingresso de estudantes, traz a pesquisa e a produção do conhecimento como elementos que compõem o perfil profissional do egresso:

O Licenciado em Educação Física deverá ser formado a partir da busca do exercício indissociável do ensino, da *pesquisa* e da *extensão*, com base em conhecimentos de natureza cultural, técnica e *científica*, visando à *produção de conhecimento*, considerando as diferentes manifestações e expressões do movimento corporal humano, possibilitando-lhe uma intervenção crítica na sociedade (FURG, 2005, p. 4 – grifos nossos).

Tal perfil, combinado com a proposição de que estes processos estejam voltados tanto para os campos de atuação nos espaços escolares quanto dos não-escolares, configuram a dimensão formativa esperada pelo curso, posicionando-se de forma que a ação docente aconteça em diferentes instâncias educativas. Nelas, o licenciado seria capaz de “pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente” (FURG, 2005, p. 6), atentando para as polimorfias e polissemias manifestadas através dos elementos da cultura corporal.

As pesquisas originadas, especificamente, pelos TCCs fazem parte das ressonâncias de 15 anos de um currículo em operação. Elas são materializadas ao longo de cinco semestres (do 4º ao 8º) por dentro de disciplinas chamadas de Seminário de Pesquisa I, II, III, IV e V, todas com 30 horas, 2 créditos e normatizadas por um regulamento<sup>9</sup>. Ainda que nos semestres anteriores estejam localizadas outras disciplinas que discutam o conhecimento científico e formas de pesquisa<sup>10</sup>, o Seminário de Pesquisa I é a porta de entrada com a

---

<sup>9</sup> Este regulamento (FURG, 2014a), aprovado pelo colegiado do curso, conforme Ata 15/2014, detalha todas as etapas do TCC enquanto um trabalho científico indispensável para a colação de grau. Esta é a segunda versão do documento, sendo que o anterior estava em vigor desde sua aprovação registrada na Ata 06/2008.

<sup>10</sup>Referimo-nos, especificamente, a duas disciplinas: a) oficina da Informação, 30horas, situada já no 1º semestre do curso, que vislumbra “estudos e exercícios de ambientação com a busca e o trato da informação, tendo como objetivo facilitar o acesso às fontes de informação e às possibilidades contemporâneas” (FURG, 2005, p. 24; b) ciência e Produção do Conhecimento, 45 horas, posicionada no 3º semestre, com o objetivo de promover “discussão em torno de diferentes concepções de produção do conhecimento, identificando as normas de legitimação da interpretação científica e os seus vínculos econômicos, sociais e políticos (FURG, 2005, p. 28).

“discussão em torno do ato de ler, visando desenvolver uma atitude científica no trato de problemas da Educação, com ênfase na noção de pesquisa como prática pedagógica” (FURG, 2005, p. 30), como diz em sua ementa.

Na sequência, o Seminário de Pesquisa II demarca o instante da definição de tema e do nome do orientador, já que o discente tem que entregar documentação informando sobre ambos ao órgão colegiado do curso até o fechamento da disciplina. Enquanto isso, ao longo do 5º semestre, os professores de Educação Física do curso assumem, rotativamente, as aulas presenciais da disciplina tratando das questões de método e metodologias, dentro de uma ementa que sinaliza a “análise das diferentes possibilidades de trabalho científico, visando a construção do conhecimento” (FURG, 2005, p. 33).

A partir do Seminário de Pesquisa III, o processo, ainda que disciplinar, passa a ser conduzido na relação direta do orientador com orientado. Não há aulas coletivas, senão a organização de dinâmicas que dê condições para que o aluno possa não só elaborar um projeto de pesquisa, mas defendê-lo perante uma banca<sup>11</sup> ao final da disciplina, conforme estabelece o regulamento dos TCC. De modo consecutivo, o Seminário de Pesquisa IV reserva o momento que chamamos de produção de dados, ou seja, é neste semestre que o aluno se dedica a realizar aquilo que se comprometeu no projeto. Como

---

<sup>11</sup> Todas as bancas são marcadas, em geral, para acontecerem em duas salas simultâneas, em até dois dias, com 30 minutos cada. Neste tempo, o aluno tem 10 minutos para apresentar a proposta, deixando 20 minutos para os dois professores da banca – exceto o orientador – fazerem a arguição. A avaliação é resultante da nota estabelecida pela banca com 20% do peso para orientador e 40% para cada membro.



fechamento de toda ação investigativa, o Seminário de Pesquisa V significa a elaboração e a defesa do TCC perante uma banca de examinadores<sup>12</sup>. Para tanto, o regulamento permite formatos múltiplos do trabalho, tais como, monografia, artigo, ensaio, relatório, material audiovisual, entre outros, estimulando que o produto final explore as diferentes maneiras de expressar um pensamento, neste caso, científico.

É interessante anotar que a descrição recém feita dos objetivos e do funcionamento de cada disciplina refere-se àquilo que vem acontecendo no momento que escrevemos este texto. Por mais que essas disciplinas estejam presentes no desenho curricular do curso desde sua origem, as turmas podem tê-las vivenciado de modos diferentes pelo dinamismo do currículo advindo da rotatividade de professores pertencentes ao corpo docente, pelas disputas em torno das regras na definição de orientador, na forma de regência de alguma das cinco disciplinas e no estabelecimento dos critérios nas formações de bancas.

Olhar para os TCCs deste curso e relacioná-los com as marcas de um currículo não é algo inédito. Carvalho *et al.* (2016), Bandeira; Araújo e Finoqueto (2017) já haviam se debruçado sobre os trabalhos de pesquisa defendidos até 2015 por entenderem que problematizar a natureza dessas produções implicaria

---

<sup>12</sup> Entre as características desta banca, temos: a) composição por três membros, sendo um orientador, um convidado pelo próprio aluno e outro designado pelo colegiado do curso; b) agendamento para uma data dentro de um período estabelecido pelo colegiado do curso ao final do semestre; c) tempo de até 30 minutos para apresentação do trabalho sucedido de arguição livre pelos membros da banca; d) avaliação final resultante do cálculo de 20% do peso da nota pertencente ao orientador, acrescido dos 40% que dispõem cada membro.

numa melhor compreensão da própria formação inicial dos egressos. Agora, cinco anos mais tarde, oferecemos uma atualização que não necessariamente persegue a análise dos mesmos indicadores considerados pelos dois estudos anteriores, ainda que mantenham similaridade com alguns deles.

Em levantamento feito até maio de 2020, identificamos que foram defendidos 197 trabalhos de conclusão no curso de Educação Física da FURG. No processo de busca, houve insucesso na obtenção de dois deles<sup>13</sup>. Os demais foram acessados através do arquivo geral do próprio curso, pelo sistema de administração de bibliotecas da FURG, ou ainda, em contato com os egressos. O *corpus* de análise, portanto, foi constituído por 195 trabalhos, os quais após leitura do título e resumo foram submetidos a uma análise documental (GIL, 2008) que evidenciou suas relações com os espaços educativos (escolar / não escolar) e as condições que possibilitaram tal produção ao longo do tempo. Optamos por este recorte temático por enxergá-lo como um elemento que identifica a formação neste curso, conforme já anunciado ao falarmos sobre os campos de atuação previstos para os egressos. Além disso, agregamos a estas análises breves descrições que caracterizam este material, a iniciarmos pela exposição delas.

---

<sup>13</sup> Não há registros nos arquivos institucionais nem houve retorno em contatos pessoais com os autores principais. Um pertence ao rol de defesas ocorridas em 2010 e outro em 2011, justamente as duas primeiras turmas que passaram pelo processo de defesa de TCC no curso desde sua criação.

## (Sub)texto

Neste sub(texto), ao reunir e tabelar os dados referentes aos TCC, dividimos a descrição em três conjuntos. O primeiro deles mostra que os 195 trabalhos concluídos correspondem a 59,09% do total estimado caso todos os ingressantes a partir do início do curso tivessem finalizado suas graduações de forma regular até 2019 (Tabela 1). A saber, pelas 30 vagas anuais ofertadas para a entrada no curso, multiplicadas pelas 11 turmas que completaram o ciclo de 4 anos, este número poderia alcançar até 330 trabalhos. Vejamos o detalhamento a seguir:

**Tabela 1** – Número de TCC defendidos por ano de conclusão

Descrição/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Nº de TCCs defendidos	10	19	21	16	26	11	20	16	25	16	15	195

**Fonte:** Elaborada pela autoria.

A defasagem vista através destes números é resultante de um quadro de evasão e retenção que não apenas atinge o curso de Educação Física, mas a FURG de forma geral, quiçá uma realidade das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no país. No caso específico, análises preliminares sinalizam um grande percentual de ‘abandono’ no primeiro ano devido à reprovação por infrequência, além da existência dos estudantes-circulantes, ou seja, que migram de curso para curso em busca de identificação profissional.

Além disso, parte do ‘abandono’ pode ser motivada pelo crescimento da oferta de cursos à distância ou semipresenciais por universidades privadas que vem instalando unidades em Rio Grande. As promessas de uma formação em tempo reduzido, de um itinerário formativo flexível e alicerçado centralmente no ensino,

com facilidades de acesso pelo financiamento estudantil, acabam seduzindo na hora de decidir pela educação superior. Situação que nos leva a pensar que há um processo de ‘mudança de planos’ por parte dos discentes quando evadem das IES públicas.

A instabilidade verificada nos números de trabalhos defendidos a cada ano é efeito também de uma retenção que alonga o processo formativo de alguns estudantes, gerando turmas concluintes mais próximas e outras mais distantes das 30 vagas de entrada. Nisso, há que se pensar sobre as singularidades do curso ser uma licenciatura que acontece no período noturno, mas que exige dos alunos uma disponibilidade para atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão nos turnos da manhã e/ou tarde, sobrecarregando quem acumula as jornadas de estudo e trabalho. Para estes, as saídas vão desde cursar apenas uma parte das disciplinas ofertadas em determinado período letivo até o trancamento total do curso por um ou dois semestres.

Um segundo conjunto de dados que gostaríamos de trazer como característica preliminar destes TCC diz respeito aos seus formatos finais. Se, no Seminário de Pesquisa III há a obrigatoriedade das propostas serem sustentadas na forma de projeto, não precisamos dizer o mesmo quanto ao produto final defendido no Seminário de Pesquisa V. Desde o início do curso, os regulamentos de TCC vigentes sempre previram a possibilidade da versão final ser apresentada em múltiplos formatos. Vejamos a seguir, o quanto cada um deles apareceu ao longo dos 11 anos analisados:

**Tabela 2 – Disposição de cada formato de TCC por ano de conclusão**

Formato/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Artigo	05	11	10	12	09	05	13	07	12	10	13	107
Monografia	05	08	09	04	16	06	07	08	13	05	02	83
Material Audiovisual	-	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	02
Ensaio	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Relatório de Pesquisa	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01
<b>Total:</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>195</b>

**Fonte:** Elaborado pela autoria.

A visualização dos números estampados na Tabela 2 nos remete imediatamente a uma predileção pelos artigos e monografias. É provável que este quadro se replique a outros tantos cursos de Educação Física pelo país, independentemente das escritas destes TCC estarem vinculadas a trajetórias de pesquisas desenvolvidas por diferentes tempos letivos e espaços educativos; ou tratarem de reflexões acerca das experiências dos Estágios Supervisionados que, em geral, estão localizados ao final da formação inicial; ou ainda, sobre intervenções em projetos de ensino ou extensão.

O fato é que a opção pelo artigo ou pela monografia, resguardadas as devidas diferenças de estrutura e linguagem, corresponde à naturalização dos modelos de prospectar, construir e comunicar um trabalho científico, “restringindo a expressão e moldando um pensamento que torna-se também delimitado” (CROCHÍC, MASSOLA; SVARTMAN, 2015, p. 2). Ao concordarmos que forma e conteúdo andam lado a lado no fazer científico, é possível crer que o domínio destes dois formatos perante aos demais permitidos, já é a demonstração de um funcionamento maquinário na lógica

de formular, estruturar e divulgar um pensamento.

Tal constatação é elevada ao quadrado quando reparamos que em sete dos onze anos analisados, foram os artigos que prevaleceram em relação aos trabalhos monográficos. É razoável cogitar que, afóra uma suposta filiação a um estilo de escrita ou a um entendimento do artigo ser a calibragem adequada entre determinado percurso investigativo e sua forma de comunicar os resultados, essa é uma situação em que orientador-orientando expressam uma vontade de publicação também para um periódico científico. Tanto o é que não é incomum o TCC no curso ser apresentado à banca examinadora informando a que revista científica pretende-se submeter o artigo para que o mesmo já seja avaliado seguindo o respectivo *template*. Desconhecer o quanto dos 107 artigos defendidos efetivamente foram submetidos a revistas científicas com êxito ou compuseram eventualmente uma outra obra não impede de afirmarmos que os processos de pesquisa relativos aos TCCs foram (e estão) sendo capturados por um 'midas acadêmico'<sup>14</sup>, em que toda escrita tenha que virar um artigo publicável.

Os números na Tabela 2 apontam essa inclinação à produtividade de forma mais recente nos dois últimos anos, com grande disparidade em favor do artigo em 2019. Isto também seja, talvez, uma resposta possível à intensificação do trabalho docente cada vez mais observada na educação superior. A pretensão de uma escrita de TCC já ser *paper* pode estar entre as iniciativas de otimização dos esforços docentes em melhorar a produtividade. Fazer isso em forma de monografia exigiria

---

<sup>14</sup> Midas é um personagem que ficou reconhecido na mitologia grega por ser a figura de um rei ganancioso que transformava em ouro tudo que tocava.

dedicação extra para posteriores recortes e formatações do texto, o que sabemos, é custoso. A otimização seria, inclusive, uma forma de contribuir na escalada rumo aos critérios avaliativos instituídos pela CAPES para credenciamento e permanência em programas de pós-graduação na instituição ou fora dela, algo que passou a ser de interesse recorrente do grupo de professores do curso quando este atingiu, na sua plenitude, o corpo de doutores.

Tamanha consideração, por um lado, contrasta com o baixo aproveitamento dos demais formatos, os quais somam apenas 5 dos 195 trabalhos. Por curiosidade, quatro deles foram realizados sob orientação de um mesmo professor. Com efeito, há que se averiguarem mais profundamente os motivos que levam à abertura regimental do curso não ser mais explorada nesse fator. Isso gera, ainda mais, dúvidas porque o argumento da produtividade destacado há pouco não sofreria prejuízo já que as políticas editoriais das revistas científicas possuem seções disponíveis à submissão de diferentes tipos de trabalho<sup>15</sup>.

O terceiro conjunto de dados que merece ser observado, neste sub(texto), diz respeito à quantidade de docentes vinculados a estes trabalhos na função de orientadores (Tabela 3). Constatamos um total de 28 professores: destes, 25 possuem formação inicial em Educação Física, 02 em Fisioterapia e 1 em Pedagogia e Psicologia<sup>16</sup>. Este número não corresponde, por completo,

---

<sup>15</sup> Para mencionar alguns exemplos de seções: Ensaio (Revista Movimento); Resenha (RBCE); Porta Aberta (Motrivivência); Ensaio e Resenhas (Pensar a Prática); Relatos de Experiência e Tome Ciência (Licere).

<sup>16</sup> O regulamento do TCC permite, até hoje, que qualquer docente que atue, na FURG, possa assumir a responsabilidade de orientação, sendo prerrogativa do colegiado do curso a aprovação daqueles que,

ao quadro fixo e efetivo. É bom esclarecer que, quando da criação do curso em 2005, o plano de ação aprovado pelas devidas instâncias previa um total de 14 vagas docentes para a área<sup>17</sup>, incluindo os cinco professores de Educação Física efetivos que já atuavam na instituição, sendo as demais vagas preenchidas, de forma escalonada, nos primeiros anos de funcionamento. Entretanto, até o momento, há pendência no preenchimento de uma vaga, o que significa dizer que houve uma rotatividade sensível entre aqueles nomeados à orientação entre 2009-2019.

Esses deslocamentos que atingiram numericamente mais que o dobro do quadro docente atual foram protagonizados por 20 professores efetivos e 8 temporários. As diversas composições docentes existentes, a cada ano, reverberaram não só na exponencialidade temática dos TCCs, como também na consecução de enredos curriculares visualizados quando abrimos os números expostos na Tabela 3:

---

eventualmente, não ministram aula no curso.

<sup>17</sup> Aqui, contabilizamos, apenas, as vagas destinadas à Educação Física dentro do Instituto de Educação (IE), somadas a uma vaga dividida com o Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da FURG, onde está lotada a docente responsável por disciplinas da Fisiologia Humana, Fisiologia do Movimento e Cinesiologia. Por outro lado, não considera os docentes vinculados ao próprio IE que ministram aula no curso, mas sem formação inicial em Educação Física (Filosofia, Políticas Públicas da Educação, História da Educação e Educação Brasileira); e ainda não considera aqueles que pertencem a outras unidades acadêmicas que, também, são responsáveis por disciplinas no curso, como, por exemplo: Faculdade de Medicina (Anatomia); Escola de Enfermagem (Estudos da Saúde); Instituto de Letras e Artes (Produção Textual); Instituto de Ciências Humanas e da Informação (Sociologia, Psicologia e Antropologia), entre outros.



**Tabela 3 – Comparações entre número de TCCs e orientadores por ano de conclusão**

Descrição/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nº de TCC defendidos	10	19	21	16	26	11	20	16	25	16	15
Nº orientadores envolvidos	06	08	08	07	09	06	07	09	10	08	10
Maior nº de TCC vinculados a um docente	02	04	06	06	07	03	05	04	05	05	03

**Fonte:** Elaborado pela autoria.

O processo de TCC das primeiras turmas do curso, distribuído naquela ‘sequência de seminários’, foi experimentado sob condições de um reduzido quadro de docentes de Educação Física e um regulamento que deixava em aberto quantos estudantes cada professor poderia orientar. Dessa forma, alguns docentes acabaram concentrando a orientação de um número maior de TCC – diríamos que até os idos de 2013/2014 – o que representou, também, um acúmulo de trabalhos organizados em torno dos mesmos interesses de pesquisa.

O crescimento gradativo do corpo docente não significou de imediato uma distribuição mais equânime das orientações de TCC. Talvez, isso tenha se dado por, pelo menos, dois motivos. O primeiro deles está ligado aos constantes afastamentos para realização de pós-doutorado e/ou doutorado dos docentes efetivos<sup>18</sup>, os quais representaram uma série de contratações de professores temporários. Por vezes, para completar

---

<sup>18</sup> Os concursos realizados até 2013 possibilitaram a entrada de docentes portando o título de mestre. A Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013, que altera o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, determinou, em seu Art. 8º, que o ingresso no magistério superior passaria a ocorrer sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, tendo como requisito o título de doutor na área exigida.

quatro anos de afastamento de um mesmo docente em doutoramento, passavam pelo curso dois professores sob esse regime de contratação.

A alternância, portanto, não se resumiu aos 8 professores temporários identificados como orientadores nesse levantamento. Esses equivalem, apenas, aos que conseguiram fechar o ciclo até o momento da banca de Seminário de Pesquisa V. Outros, mesmo que, em algum momento de suas passagens pelo curso, tenham assumido temporariamente a orientação de TCC, não ficaram registrados como tais – no máximo, assumiram a função de coorientadores quando deixaram de possuir vínculos com o curso. Justamente por essa condição temporária, havia o cuidado para que os professores temporários não fossem definidos como orientadores, por mais que não houvesse impeditivo. Assim, a brevidade e alternância desses professores no curso dificultavam a criação de vínculos teóricos e afetivos com os estudantes a ponto de iniciar um projeto de pesquisa, recaindo aos efetivos ainda uma parcela concentrada de orientação.

Um segundo motivo que possa explicar a permanência de certas centralizações em meio a tentativas de distribuições mais equilibradas nas orientações dos TCCs também pôde advir do modo que a disciplina de Seminário de Pesquisa II foi conduzida nesse intermédio e pelas maneiras efetivadas para escolha do professor-orientador. Até 2015, a referida disciplina foi ministrada por um único docente, situação que gerava desconforto em grande parte dos demais professores. Afinal, como uma única pessoa poderia dar conta de tratar das múltiplas possibilidades de desenvolver um trabalho científico – para lembrar a ementa –, abordando, com nitidez, uma gama de métodos e metodologias?

Nesse meio tempo, em 2011, provavelmente como resposta a tais incômodos, alguns professores de

Educação Física do curso passaram a ser convidados para ministrarem uma aula na disciplina e tratarem de metodologias afins a seus respectivos investimentos de pesquisa. Esta modificação não foi considerada satisfatória à época, pois a regência e o processo de avaliação ainda continuavam a cargo de uma única pessoa. Além disso, a definição de orientação acontecia ao longo dessa disciplina, sendo frequente aconselhamentos e direcionamentos por parte do docente regente para tal escolha. Essa dinâmica se manteve até 2016.

Naquele ano, por decisão do corpo docente, pela primeira vez, a disciplina foi ministrada de forma colegiada. Houve a participação coletiva dos professores nos primeiros encontros com a turma para exposição de temas que gostariam de orientar, sucedida por intervenções individuais a cada aula, ao longo do semestre, para tratar de um método e/ou metodologia. Já em 2017, deliberou-se pela continuidade dessa configuração, acrescida pelo descolamento do processo de escolha de orientação ser no âmbito da disciplina de Seminário de Pesquisa II e pelo critério de que cada professor poderia orientar, no máximo, dois estudantes por turma<sup>19</sup>.

Os números de 2019 prenunciam um arranjo mais equilibrado na disposição das orientações, apresentando a menor razão entre número de trabalhos defendidos pelo total de docentes envolvidos. Além disso, o teto de TCC por professor passou a alterar a própria composição das bancas de defesa, pois o docente que não exercia a função de orientador tinha a prerrogativa de participar delas apenas de forma voluntária, o que causava um

---

<sup>19</sup> Registrado na Ata 10/2017 da reunião de professores ocorrida em 05 de dezembro daquele ano.

desequilíbrio tanto nas horas dedicadas de trabalho quanto no debate acerca do conhecimento ali produzido.

Enquanto os números dos próximos anos não chegam, podemos inferir que assistimos à emergência de uma terceira fase no que se refere aos modos implicados na definição de orientação, instante que tem desdobramentos constitutivos da pesquisa e do fazer científico dentro do currículo. Pois, como dito por Oliveira; Neira (2018, p. 5), “nenhum currículo é dotado de uma identidade prévia. Sua identidade é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal”.

### **Texto: debatendo os espaços educativos**

As diretrizes curriculares nacionais para Educação Física (DCNEF), instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) 7/2004 (BRASIL, 2004), representaram um importante marco histórico no campo da formação e, por conseguinte, da intervenção profissional na área. Para muitos, o rompimento com a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) 03/1987, que até então “fixava os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado ou Licenciatura Plena)” (BRASIL, 1987), foi efeito por um novo cenário político decorrente da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96; da crescente ingerência do Conselho Federal e Regionais de Educação Física (CONFED/CREF) na organização dos currículos à luz da regulamentação da profissão publicada a partir da Lei 9.696/98; e do fortalecimento identitário das licenciaturas, com a promulgação das Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002, que instituíram as respectivas diretrizes nacionais para

formação de professores da Educação Básica em nível superior.

As DCNEF de 2004 propuseram, portanto, uma reforma curricular, naquele momento, para que, tanto a licenciatura quanto o bacharelado ganhassem terminalidade e integralidade próprias, constituindo-se em projetos específicos (ALVES; FIGUEIREDO, 2014), formalizando a dualidade na formação, o que já era minimamente conferida pela Resolução CFE 03/87. No entanto, na esteira de Silva (2010), ao tomarmos os currículos como construções sociais, como resultados de processos de disputa e conflito que culminam em certas contingências históricas, ou ainda, é justamente através “desse processo de intervenção que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não”(p. 148). Iremos perceber que as demandas legais se constituem em um dos elementos, não os únicos implicados na composição dos desenhos curriculares para formação em Educação Física.

Outro elemento partícipe desse contexto a não perder de vista é saber de que forma o corpo docente da IES que pensa o currículo, em nome da autonomia pedagógica, responde à pergunta de que profissional pretende formar e quais conhecimentos consideram válidos para tanto. No caso da FURG, recuperamos o curso de Educação Física perspectivando, desde sua criação, a formação de um sujeito apto a exercer plenamente a profissão em espaços escolares e não escolares.

Uma das formas de demonstrar essa preocupação vem sendo exercida através de um combinado de disciplinas que atravessam longitudinalmente o curso, oportunizando ao estudante o contato permanente com os diferentes campos de atuação do 1º ao 8º semestre. Em cada um dos primeiros quatro semestres letivos, estão

localizadas, respectivamente, as disciplinas chamadas de Pré-Estágios I, II, III e IV<sup>20</sup>. Ministradas por diferentes professores e guardadas suas variações ao longo do tempo compatíveis com as intenções pedagógicas implicadas por cada um a cada turma<sup>21</sup>, pode-se afirmar que sempre houve um cuidado de seguir os objetivos e o sentido de continuidade entre elas, a saber: a) observação e identificação dos diferentes locais onde acontece a EF (Pré-Estágio I); b) observação e análise do funcionamento das instituições onde acontece a EF (Pré-Estágio II); c) planejamento, organização e experimentação de uma intervenção no âmbito da disciplina (Pré-Estágio III); d) execução de ações pedagógicas e análise desse processo nos campos de estágio (Pré-Estágio IV) (FURG, 2014b).

Já na segunda metade do curso, os quatro semestres finais trazem as disciplinas de Estágios Supervisionados, também do I ao IV, cada qual com 105 horas, totalizando 420 horas de prática de estágio curricular. Essa carga horária sempre esteve em consonância com as diretrizes de formação inicial de professores, tanto aquelas em vigência quando da criação do curso (Resolução CNE/CES 2/2002), quanto às que foram aprovadas pela Resolução CNE/CES 2/2015, na qual o curso se encontra apoiado atualmente.

---

<sup>20</sup> Cada disciplina possui uma carga horária total de 45 horas, sendo 30 horas presenciais para discussão e trabalho em grupo, sob orientação do professor responsável da disciplina; as outras 15 horas de atividades em campo (FURG, 2014b).

<sup>21</sup> As variações a que nos referimos estão relacionadas às questões organizativas da disciplina. Por exemplo: dar autonomia ao estudante ou ser diretivo no momento de selecionar os campos a intervir? Qual a forma de apresentar as reflexões sobre as intervenções (seminário, relatório, pôster etc.)? Intervenções individuais ou propostas em grupo?

Caracterizados por 20 horas de experimentação de práticas docentes e 85 horas de “estudos, proposições, orientações e discussões em grupo das vivências realizadas” (FURG, 2014b, p. 2), os estágios estão distribuídos da seguinte forma: I) em um ou dois espaços não escolares; II) na Educação Infantil (10 horas) e Anos Iniciais (10 horas); III) nos anos finais do Ensino Fundamental; e IV) no Ensino Médio (10 horas) e Educação Superior (10 horas).

Partindo do princípio que o currículo do curso endereça uma formação com visão ampliada de docência, a ver o percurso recém tratado e sem entrar em detalhes de outras disciplinas, projetos de extensão e de ensino dedicados a problematizar e intervir nos ambientes escolares e não escolares, é sugestivo saber de que maneira isso tem reverberado na produção dos TCCs. Vejamos a Tabela 4:

**Tabela 4** – Número de TCC dedicados aos ambientes educativos por ano de conclusão

Espaço/Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Escolar	02	00	08	03	09	02	02	06	08	05	04	49
Não-Escolar	08	19	13	13	17	09	18	10	17	11	11	146

**Fonte:** Elaborado pela autoria.

O cenário díspar mantido em todas as turmas visto no Tabela 4, e que chega a ser profundamente simbolizado pelo ano de 2010 com sequer um trabalho voltado para espaço escolar, nos requer imediatamente outra pergunta: por quê? Afora o ‘recado’ dado pelo currículo do curso em termos das promessas em produzir um sujeito capaz de atuar em diferentes ambientes educativos, que outras pistas podemos trazer nesse momento?

Uma delas, que sustenta parte da explicação, vem combinada com os dados da Tabela 3, ou seja, aquela

concentração de TCC sob supervisão de poucos orientadores, no início do curso, repercute, aqui também, por estes professores não terem a escola como interesse principal de estudo e investigação. Ao somarmos os anos de 2009 e 2010, os quais representam a conclusão das duas primeiras turmas do curso que iniciaram o processo de TCC, sob um reduzido quadro docente no que se refere a professores de Educação Física disponíveis para orientação, temos um comparativo de 27 a 2 em favor do espaço não escolar.

Essa conjunção é arrefecida nos anos seguintes a partir da nomeação de docentes efetivos para atuar no curso, mas não a ponto de equipará-la. Os editais dos concursos públicos para provimento de vaga docente na área de Educação Física na instituição não explicitaram a Educação Física Escolar (EFE) como matéria ou disciplina, deixando-a como um item elencado no programa de pontos ao lado de tantos outros dispostos para as etapas constituintes do processo, o que corria o risco de nem ser tratada especificamente. Há que se ressaltar que os pré-estágios e estágios supervisionados, por outro lado, sempre constaram na lista de matérias/disciplinas dos editais, bem como a licenciatura em Educação Física foi registrada como requisito mínimo para ingresso. Contudo, essas ressalvas não podem ser traduzidas como garantias de que a EFE foi examinada nos processos seletivos, uma vez que o caráter das referidas disciplinas de estágios – sendo um não escolar – e a possibilidade de a formação do candidato ainda ser de licenciatura plena deixam inumeráveis brechas.

Uma segunda pista para entendermos o que está projetado na Tabela 4 diz respeito a uma situação conduzida até 2014 na distribuição de disciplinas que destinava, apenas, um único professor para cada turma de Estágio Supervisionado, sendo esta composta em



média por 15 a 20 alunos. Isso sobrecarregava o acompanhamento da prática docente de todos os matriculados, incluindo, aí, possíveis estimulações a tornar o ‘chão da escola’ um lugar vital na formação do professor-pesquisador. Uma medida adotada a partir do 1º semestre de 2015, em decisão colegiada, que talvez venha contribuindo de forma não premeditada no achatamento da diferença de TCCs voltados ao ambiente escolar/não escolar foi o aumento para dois docentes num primeiro momento, tornando-se três a contar do ano seguinte, como responsáveis por cada oferta desses estágios. Além de oxigenar o processo de supervisão em que um docente passou a lidar com até oito alunos, esta medida realçou a presença de mais professores nestas disciplinas, impulsionando-os a circularem nos espaços escolares com mais recorrência e, porque não, passarem a ter a EFE no horizonte da pesquisa.

Concomitante a isso, nos últimos anos, docentes de Educação Física do curso passaram a criar, liderar e/ou integrar grupos de pesquisa cujo propósito se enquadra em investigar as práticas educacionais, em especial, as relacionadas à área, em seus diversos níveis de ensino. Em 2016, por exemplo, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares, coordenado pela Profa. Dra. Leila Cristiane Finoqueto; em 2018, a Profa. Dra. Ângela Adriane Schmidt Bersch participa como líder na concepção do Grupo Ecoinfâncias – Infâncias, Ambientes e Ludicidade; mais recentemente, em 2019, surge o Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física, liderado pela Profa. Dra. Luciana Toaldo Gentilini Ávila e pelo Prof. Dr. Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves<sup>22</sup>. Chama atenção o fato que esses grupos

---

<sup>22</sup> Informações retiradas do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq em maio de 2020.

foram surgindo, justamente, no período 2016-2019, em que os dados apresentados pela Tabela 4 anotam um equilíbrio entre o número de TCCs direcionados ao ambiente escolar e não escolar.

Uma terceira e última pista a comentar, nesta linha de análise, recupera aquilo que Araújo; Bandeira e Finoqueto (2017) já haviam discutido na pesquisa anterior sobre os TCCs do curso. Nos 105 trabalhos levantados naquela oportunidade, os índices já prenunciavam a gangorra pendente ao espaço não escolar, representando 73,3% do total. Esse resultado não apenas provocou os autores a concluírem que o caráter de licenciatura do curso não tinha ressonância na produção acadêmica em torno da Educação Básica, mas que isso acontecia – nas palavras dos próprios acadêmicos – porque o percurso formativo já fornecia “subsídios suficientes para a discussão do contexto escolar, seja nos estágios supervisionados ou nas disciplinas” (p. 5), deixando o TCC, exclusivamente, para estudos que lhes interessavam aprofundar.

Seguem dizendo os autores que essa personalidade implicada nas escolhas temáticas sofre a influência de uma representação da profissão que é anterior ao início da graduação, evidenciando uma predisposição em dar “legitimidade às experiências pessoais através da pesquisa”, o que funcionaria como um ‘verniz científico’ que se ocupa em consolidá-las e valorizá-las (IDEM, p. 5). A existência de trabalhos de conclusão dirigidos a espaços não escolares por dentro das licenciaturas em Educação Física, bem como aquilo que vem motivando esse investimento são condições que, em certa medida, podem ser compartilhadas por outros cursos de formação inicial na área.

É o que pode ser postulado a partir de estudos como o de Lopes e Neuenfeldt (2017), que constatou a

relação do acadêmico com o campo de atuação, a experiência vivida como atleta e a afinidade pessoal entre as motivações para a escolha temática de 5 dos 12 TCCs de uma turma de licenciandos em uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul. Ou ainda, o artigo de Borges e Cardoso (2014), que encontraram 35% dos trabalhos sendo relacionados a investigações sobre saúde, meio ambiente, recreação, lazer, qualificação profissional e temas da cultura corporal em geral entre as linhas de pesquisa mais acessadas para a elaboração do TCC em um curso de licenciatura no estado de Santa Catarina.

Todo esse arrazoado nos impele a questionar se a promessa da formação unificada, por dentro de um entendimento ampliado de licenciatura, fez transbordar o interesse pelo não escolar, esvaziando o sentido de docência na formação voltada para a escola no curso proposto pela FURG? A resposta é negativa, principalmente, se observamos o mesmo ponto por outros dois ângulos. Um deles trata-se de admitir que o escolar e o não escolar podem se assemelhar pelas intencionalidades pedagógicas potencialmente transpostas de um a outro através dos indivíduos que neles atuam. Não há estatutos, pedagogias, arquétipos de parte a parte que essencialize esses espaços em si mesmos, senão uma diferença de arranjos distributivos que os organizam.

O segundo ângulo diz que, ao olharmos esses espaços num compasso mais de equivalências e menos de oposição, precisaremos abrir o que chamamos de não escolar, enumerando as 'n' possibilidades que serão alinhadas ao lado (e não à frente) da escola como *lócus* de pesquisa. Assim, veremos que a Educação Física que acontece na Educação Básica pode interessar tanto ou mais que os estudos de memória sobre determinada

modalidade esportiva do que as práticas verificadas nas academias de ginástica; do que as discussões acerca da saúde pública ou saúde coletiva; do que as investigações dos processos de envelhecimento; do que os estudos sobre o lazer ou do que os trabalhos interessados nas respostas fisiológicas através de ensaios clínicos, observacionais e experimentais, relação esta que resume a que mais se dedicaram os trabalhos considerados não escolares no curso de Educação Física da FURG.

## **Pós-Texto**

Retomando a epígrafe do capítulo, chegamos ao fim desta escrita mais inclinados em concordar com Galeano que nossas histórias nos constituem. Olhar para os TCCs, produzidos ao longo dos 15 anos do curso de Educação Física da FURG, nos permitiram ‘contar’ muitas das histórias que foram configurando e consolidando esse curso, através das ações e relações entre seus discentes e docentes. Esse olhar nos permitiu, também, ter mais elementos para dialogarmos sobre o questionamento que trazemos no (Pré)Texto quando pautamos a noção de currículo: ‘que professor se quer formar?’. Inserir o fazer científico. no processo de formação inicial de professores de Educação Física, foi uma escolha da FURG e demarca um posicionamento frente ao debate da área em que a intervenção foi, por muito tempo, a sua preocupação central. Conforme apresentamos no (Con)texto, a pesquisa não foi pensada, *a priori*, como princípio do curso, entretanto veio a se tornar com ele em movimento. Ainda que durante a construção do projeto ela tenha recebido o mesmo nível de tratamento do ensino e da extensão, a sua distribuição pela grade curricular e as normalizações que o Regulamento dos TCCs foram promulgando nos leva a afirmar que as aprendizagens

dos fazeres científicos tornaram-se exercícios constituintes do processo formativo ofertado pela FURG.

Ao colocarmos em debate os espaços educativos que o conjunto de TCCs abordou, reconhecemos que as diretrizes curriculares nacionais para Educação Física significam um importante guia para o coletivo do curso efetivar suas ações. Da mesma forma, identificamos que os TCCs representam uma forma de resistência frente a essas diretrizes, uma vez que o fato do curso ser de Licenciatura não determinou a efetivação de pesquisas restritas ao espaço escolar; pelo contrário, majoritariamente, os espaços não escolares foram o *locus* dos estudos.

Além disso, as mudanças na forma de oferta da disciplina de Seminário de Pesquisa II e a limitação de orientandos por docente parecem ter sido passos relevantes para contemplar a diversidade nas escolhas de orientação dos TCCs. O corpo docente pode ser considerado um elemento central para que os TCC tenham as características relatadas no (Sub)texto. As chegadas e saídas de professores com diferentes trajetórias deixaram marcas no processo de formações científicas vivenciadas pelos discentes.

Afirmar que haverá uma tendência na manutenção destas marcas ou se iremos presenciar uma equiparação, quem sabe uma reversão do quadro hoje pendente aos espaços não escolares, é uma tarefa infrutífera. Isso não significa dizer que estamos impedidos de perspectivar algum nível de agitação nesse cenário frente à ação de novos vetores, entre eles, uma expectativa de estabilização no grupo de professores de Educação Física que atuam no curso, bem como o processo de reformulação curricular em andamento desde 2010, que foi acelerado diante da Resolução CNE/CES 6/2018, que estabelece as novas DCNEF.

No primeiro caso, mesmo que ainda não tenhamos alcançado as 14 vagas docentes aprovadas quando da criação do curso, estamos a um passo de completar 13 professores de Educação Física, doutores e efetivos, o que ainda não foi experimentado nos seus 15 anos de história. Tal estabilização tem potência para afetar as ações curriculares não só pelas formações acadêmicas desses docentes, como também pelo fato de fortalecer interesses investigativos expressos nos projetos, programas e grupos de pesquisa. No segundo caso, em pleno processo de desenharmos um novo currículo – estágio que nos encontramos neste momento –, ainda é incerto apontarmos para onde as novas DCNEF nos levarão, sobretudo, pela sua visão hipertrofiada à prática/intervenção e sufocante à pesquisa. O endereçamento feito pela Resolução para que o TCC seja considerado uma “atividade integradora”, a qual deve versar sobre a área de intervenção do graduado, com orientação de docente que atua no curso, a ser defendido publicamente, mesmo que não preveja carga horária específica (BRASIL, 2018), pode ser lido de forma que a pesquisa não seja eixo de um curso de formação inicial na área, tampouco garante que o TCC seja oriundo de uma pesquisa.

Enfim, o amálgama de forças ora apresentado ajudou a escrever o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da FURG até então, especialmente, no que tange às reverberações dos TCC e suas relações com os espaços educativos. Durante essa leitura, deparamo-nos com outras histórias que igualmente nos constituíram olhando para os trabalhos de conclusão, tais como, a presença dos elementos da cultura corporal e das temáticas das múltiplas ciências. Por enquanto, vamos tratar esses dois pontos como aberturas a se fazerem texto, (pré)texto, (con)texto, (sub)texto, por que não

hipertexto, em outro tempo e espaço. Afinal, assim são os hipertextos – e por que não dizer os currículos –, algo não linear cujas associações são fluídas e manipuláveis por aqueles que o constroem.

## Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Rev. FACED**, Salvador, n.14, p. 73-85, jul/dez 2008.

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares para a Formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 44-54, dez. 2014.

BANDEIRA, Charles; ARAÚJO, Camila dos Santos; FINOQUETO, Leila Cristiane. O currículo e suas possíveis contribuições para a construção de conhecimento em Educação Física: em foco as trajetórias formativas. **Anais...XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte & VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BAUMAN, Z. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, dez. 1996.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Eliane; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Educação Física em perspectiva semiótica: a investigação científica para além das dicotomias. In: STIGGER, Marco Paulo (org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p. 89-109.

BORGES, Jéssica Lino; CARDOSO, Ana Lucia. **Análise dos trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em**

**Educação Física:** reflexões iniciais acerca da produção de 2006-2014. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Santa Catarina, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CES 06/2018, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CFE 03/1987, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987.

BRACHT, Valter. Desafios e dilemas da Pós-graduação em Educação Física: conhecimento e especificidade. In: RECHIA, Simone *et al.* **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015, p. 109-123.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência:** cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CARVALHO, Juliana *et al.* A produção do conhecimento em Educação Física na FURG: em foco os trabalhos de conclusão de curso. **Anais...15ª Mostra da Produção Universitária**, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

CROCHIC, José Leon; MASSOLA, Gustavo Martineli; SVARTMAN, Bernardo Parodi. A ideologia do cientificismo. **Psicologia USP**. São Paulo, vol. 26, n.1, p. 1-3, abr. 2015.

DAOLIO, Jocimar. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 29, n.1, p.49-60, set. 2007.

FURG. Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso.



Curso de Licenciatura em Educação Física, 2014a.

\_\_\_\_\_. Regulamentação dos Pré-Estágios e Estágios Supervisionados. Curso de Licenciatura em Educação Física, 2014b.

\_\_\_\_\_. Deliberação COEPE 009/2005. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KEYES, Ralph. **A Era da Pós-Verdade: desonestidade e enganação na vida contemporânea**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. Tradução Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1997.

LAZZAROTTI FILHO, Ari. Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 40, n. 3, p. 233 – 241, 2018.

\_\_\_\_\_. **O Modus Operandi do Campo Acadêmico-científico da Educação Física no Brasil**. 2011, 147f, Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LOPES, Francis Taini da Silva; NEUENFELDT, Derli Juliano. Trabalho de conclusão de curso na graduação em Educação Física – Licenciatura: sobre o que pesquisar? **Destaques Acadêmicos**. v. 9, n.2, p. 134-148, 2017.

MANOEL, Edson de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de

Carvalho. Pós-Graduação na Educação Física Brasileira: A atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago., 2011.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1-28, 2019.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SOUZA, Altair Borges de. Entre o discurso e a prática: o lugar da pesquisa na formação de professores. **Rev. Bras. Ens. Cien. Technol.**, Ponta Grossa, v.11, n.11, p.336-359, jan/abr, 2018.

PESCE, Marli Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; HOBOLD, Marcia de Souza. Formação do Professor Pesquisador: procedimentos didáticos. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, PUC-PR, Curitiba, p.10242-10255, 2013.

RESENDE, Helder Guerra. Editorial. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-7, dez. 1996.

ROSA, Geraldo Antonio; TREVISAN, Amarildo Antonio. Filosofia da tecnologia e educação: conservação ou crítica inovadora da modernidade? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 719-737, nov. 2016.

ROSA, Sanny Silva.; CARDIERI, Elisabete.; TAURINO, Maria do Socorro. **Pesquisa e formação de professores**: reflexões sobre a iniciação à pesquisa no curso de pedagogia.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4717>. 2008. Acesso em: 22 abr. de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVEIRA, Raquel. **Vivendo Ciências**: As (co)existências de diferentes ontologias científicas da Educação Física. 2016.

431f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016.

STIGGER, Marco Paulo. Formação do sujeito pesquisador, no contexto do cotidiano das ciências do esporte, particularmente, no universo da Pós-Graduação em Educação Física/Ciências do Esporte, no Brasil. **Palestra proferida no XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Bahia, 2009, s/p.

STIGGER, Marco Paulo *et al.* Revista Movimento: análise dos sentidos e da repercussão de um periódico que “se faz” no campo da Educação Física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 113-154, 2010.

STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da; MYSKIW, Mauro. O processo de avaliação da pós-graduação em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. In: RECHIA, Simone *et al.* **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015, p. 15-56.

ZIZEK, Slavoj. El coronavirus es um golpe al capitalismo a lo Kill Bill...In: AGAMBEM, Giorgi *et al.* **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporaneo in tiempos de pandemias**. La Plata: ASPO, 2020.

# REVISTA DIDÁTICA SISTÊMICA NO CENÁRIO DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS

Ângela Adriane Schmidt Bersch<sup>\*</sup>

Camila Borges Ribeiro<sup>\*\*</sup>

Leila Cristiane Finoqueto<sup>\*\*\*</sup>

Raquel da Silveira<sup>\*\*\*\*</sup>

Roseli Belmonte Machado<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Introdução

A Revista Didática Sistemática (REDSIS) foi criada no ano de 2005 pela professora Virgínia Machado, à época, docente do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento (DECC) da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Em 2007, o DECC encerrou suas atividades após a aprovação e a implementação de uma grande reforma na estrutura

---

\* Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

\*\* Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

\*\*\* Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande.

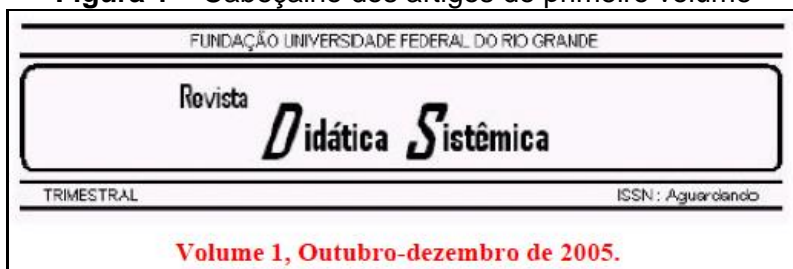
\*\*\*\* Professora Adjunta da Escola Superior Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

\*\*\*\*\* Professora Adjunta da Escola Superior Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

acadêmica e administrativa da Universidade, e se deu início ao Instituto de Educação (IE) em que foram lotadas a professora Virgínia Machado e a REDSIS.

No seu primeiro volume, referente aos meses de outubro a dezembro de 2005, foi possível identificar que havia um planejamento para que o periódico tivesse publicações trimestrais e que se estava buscando o seu registro seriado, o ISSN. Essas informações foram possíveis de serem visualizadas a partir do cabeçalho dos artigos deste primeiro número em que havia a indicação de “Trimestral” e do “ISSN: Aguardando” (ver Figura 1):

**Figura 1** – Cabeçalho dos artigos do primeiro volume



**Fonte:** Portal da Revista Didática Sistemática

Adentrando nesse primeiro número, encontramos um texto, de autoria da prof<sup>a</sup> Virginia Machado, o qual abordou a noção ‘didática sistêmica’, o que nos possibilitou vislumbrar algumas pistas sobre o porquê de o periódico ter recebido o nome de “Revista Didática Sistemática”. Neste texto, a autora fez reflexões sobre a prática pedagógica de professores e o processo de formação inicial docente, destacando que “é importante que se difunda a ideia de que, de quem quer ensinar se espera que queira aprender” (MACHADO, 2005, p. 130). Ela se ocupou de construir uma crítica a uma forma mecânica e simplista de ensino, alegando que a “ausência de conexões demonstra que não houve aprendizagem

significativa correta” (MACHADO, 2005, p. 132).

A noção ‘didática sistêmica’ ganhou sustentação, segundo a autora, no conceito de complexidade (profundamente utilizada nas obras de Edgar Morin) em que a metáfora de “espiral” é potente para a compreendermos. ‘Didática Sistêmica’ remete a um fenômeno recursivo, em que “o retorno frequente às aprendizagens anteriores, ressignificando-as e combinando-as, reconstrói a história e o próprio conhecimento constantemente” (MACHADO, 2005, p. 132). Denominar um periódico científico de ‘Didática Sistêmica’ parece ter sido uma ação da autora que abre possibilidade de efetivar “exercícios de conexões entre o que se aprende e o cotidiano individual e coletivo” (MACHADO, 2005, p. 133). A Profa. Virginia Machado, portanto, traz-nos elementos para compreendermos que, de maneira quase que indistinguível, tanto a noção quanto a própria revista ‘Didática Sistêmica’ pretendiam “reunir teorias e práticas pedagógicas que deem conta de uma organização do ensino que promova a ampliação da visão sistêmica para o desenvolvimento do pensamento complexo” (p. 133).

No segundo ano da revista, houve a publicação de três números que foram denominados de Volume 2 (janeiro-março de 2006), Volume 3 (abril-junho de 2006) e Volume 4 (julho-dezembro de 2006). No cabeçalho dos artigos do Volume 2, já foi possível identificar o ISSN da revista. Mesmo que o Volume 4 tenha englobado 6 meses, ainda se mantinha a perspectiva de que a revista fosse trimestral. Esse planejamento-expectativa de ter uma periodicidade trimestral também se manteve no cabeçalho dos artigos do Volume 5, de 2007, mas de fato, não aconteceu. No Volume 6, de 2007, o cabeçalho dos artigos passou a anunciar que a periodicidade seria semestral, o que, de fato, aconteceu desde o segundo

semestre de 2006 e continua até o momento de escrita deste texto (Ver Figura 2).

**Figura 2** – Cabeçalhos dos artigos do Volume 2, Volume 4 e Volume 6



**Fonte:** Portal da Revista Didática Sistemática

A Profa. Virgínia Machado permaneceu na condição de editora-chefe do periódico até o término do ano de 2008, quando, em uma reunião do já Instituto de

Educação da FURG, ela anuncia que devido à proximidade de sua aposentadoria estava disponibilizando a Revista Didática Sistemática (REDSIS) para que outro/a docente do Instituto de Educação assumisse sua editoração. À época, a Profa. Raquel da Silveira recém havia ingressado na FURG na qualidade de docente do curso de Educação Física, lotada no Instituto de Educação, se disponibilizou para assumir a editoração da REDSIS. A Profa. Vânia Alves Martins Chaigar, lotada, também, no Instituto de Educação, se somou à Profa. Raquel e passou a colaborar com a editoração. Ambas as professoras, então, assumiram tal função da REDSIS e produziram, em conjunto, o Volume 9 e 10 de 2009, sendo que, na continuidade, a Profa. Vânia Alves Martins Chaigar optou em sair da editoração, passando a colaborar na qualidade de parecerista.

Desde 2009 até os dias atuais, a REDSIS tem como liderança, na sua equipe editorial, docentes do curso de Educação Física da FURG, o que trouxe ao periódico uma política editorial singular, pondo destaque a essa área do conhecimento.

A REDSIS apresenta, atualmente, como foco e escopo, trabalhos que discutam a Educação, a Educação Física e as suas interfaces. Essa condição foi, ao longo da atuação das editoras-chefes, propiciada pelo exercício de dar ênfase às produções científicas que atendessem áreas do conhecimento que visassem à Formação Docente. No que concerne ao conceito Qualis-CAPES, o extrato Ensino, na avaliação vigente (2013-2016), é classificado como B2, configurando-se numa boa avaliação. No extrato Educação, a avaliação é B3 e na Educação Física B4. Apesar das críticas feitas à elaboração do Qualis-CAPES (ver, por exemplo, LOVISOLO, 2007), esse (re)posicionamento nos extratos, ao longo dos anos, possibilitou dar a visibilidade



necessária para a REDSIS nas áreas que julgam ser pertinentes.

Importante destacar que o periódico tem como objetivo divulgar pesquisas, artigos, relatos de experiências, ensaios e resenhas originais, de teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCC), decorrentes de pesquisas teóricas, empíricas ou experiências pedagógicas, oriundos de universidades do Brasil e do exterior que discutam sobre Educação, Educação Física e suas interfaces.

Considerando essa trajetória percorrida pela REDSIS até 2009, dedicamos este capítulo para conhecer mais detalhadamente essa nova política editorial que foi sendo elaborada quando docentes do curso de Educação Física assumem a editoria-chefe. Assim, o objetivo deste texto é compreender as ações que mantêm esse periódico como um importante meio de divulgação científica em plena ascensão no cenário nacional.

Para isso, entendemos que, inicialmente, é necessário conhecer as publicações feitas desde 2009 até os dias atuais, especialmente, suas características em relação à área de conhecimento, temas que abordam, metodologias que utilizam e suas autorias. Com essa intenção, realizamos uma pesquisa documental sobre os artigos publicados no período de 2009 até 2019, com análises descritivas desses aspectos de cada produção. Acessamos todos os artigos, um total de 196 artigos nos volumes e números periódicos e 144 publicações – entre artigos, resumos expandidos e resumos simples - nos números especiais, em que, a partir da leitura de seus resumos e, quando necessário, da sua íntegra, construímos tabelas que descrevem as características listadas anteriormente. A partir dessas tabelas, elaboramos um panorama da publicização da REDSIS.

Entendemos, também, que, para alcançar o

objetivo geral deste texto, é necessário conhecer as ações cotidianas que as editoras-chefes adotaram/adotam frente a essa função. Para isso, realizamos um estudo em que foram redigidas pelas editoras-chefes, do período de 2009 até os dias atuais, narrativas contando suas vivências, ações, parcerias, expectativas, enfrentamentos e perspectivas. Nessas narrativas, foi possível olhar para um percurso que só se tornou legível quando olhamos para trás. Essa legibilidade, também, nos mostrou que esse movimento foi feito em prol de fortalecer a área da Educação Física e o próprio curso de graduação de Educação Física da FURG, uma vez que foi um importante veículo para colaborar com a inserção do curso no cenário acadêmico nacional.

A seguir, apresentamos os resultados que elaboramos a partir desses dois movimentos metodológicos. Entendendo que ambos se complementam e, em conjunto, trazem importantes pistas para a compreensão das ações que mantêm a REDSIS como um meio de divulgação científica reconhecido no cenário nacional.

### **Características da produção da revista didática sistêmica: de 2009 até 2019**

Diversas são as maneiras com que poderíamos olhar para a produção científica da REDSIS. Para este capítulo, consideramos relevante direcionar nossos focos para conhecer em que áreas elas se localizam uma vez que nosso escopo é bastante amplo: as temáticas que tratam; os modos de pesquisa e quem são seus protagonistas. Durante o processo de manejo com os artigos e as tabelas que fomos construindo, consideramos que a primeira característica a ser destacada na produção da Revista é a diferenciação entre os seus números

semestrais e seus números especiais. Os primeiros são fruto do processo contínuo de submissões, enquanto os números especiais foram elaborados em parceria com o evento 'Extremos do Sul', realizado pelo coletivo de professores do curso de Educação Física da FURG, o qual já teve 7 edições. Atentas às diferenças entre esses números, optamos em apresentá-los, separadamente, na análise a seguir.

### **As produções nos números semestrais: entre áreas e temáticas**

A proposta deste subcapítulo é visualizar as áreas de conhecimento bem como as temáticas dos artigos publicados na REDSIS, nos anos de 2009 a 2019. Com a finalidade de olhar para a natureza dessas publicações, sem desconsiderar as partes, separamos, para esta análise, as informações acerca das áreas de conhecimento dos artigos publicados em cinco períodos, ou seja, anos de 2009-2011; 2012-2013; 2014-2015; 2016-2017 e 2018-2019, totalizando 11 anos de publicações.

Seguimos a temporalidade da história do periódico para apresentar os dados. Dessa forma, iniciamos pelos anos de 2009 a 2011. Nesse período, foram publicados 61 artigos e, deste total, 74% referem-se à área da Educação; 6%, Educação Física; 9%, Educação Ambiental; 3%, saúde; 1%, artes e 8%, áreas afins.

Nos anos de 2012 a 2013, contabilizamos 43 artigos. As publicações com maior destaque foram no campo da Educação, representando 65%; seguidos, modestamente, pela Educação Física, 5%; Educação ambiental, 12%; Saúde, 9%; Artes, 4% e áreas afins 5%.

O período de 2014 a 2015, em que foram 33 artigos publicados, a área do conhecimento em destaque foi a

Educação, com 67%, seguida da Educação Física, 24%; Educação Ambiental, 6%; e Saúde, 3%.

Nas publicações do ano de 2016 e 2017, a área da Educação representa 48% de 29 artigos e evidencia-se um aumento das publicações na área da Educação Física, com 45% e Educação Ambiental, correspondendo a 7%.

A alta concentração de artigos, na área do conhecimento da Educação, deve-se, significativamente, a sua história. A área de Educação merece um tratamento mais detalhado, pois seus desdobramentos também se configuram em subáreas potentes e, muitas vezes, independentes no meio acadêmico-científico. O tratamento analítico operado neste estudo buscou a recorrência. Nesse sentido, para além de considerar a Educação uma área compacta, monolítica, a mesma será analisada pelo viés do seu próprio desdobramento.

Analisando as publicações que indicaram enquanto temática central o Ensino, identificamos 28 trabalhos. Essa temática apresentou atravessamentos com as formações em: biologia, educação ambiental, matemática, história, música, ciências, educação física, psicologia, língua inglesa e química, chegando a seis artigos publicados nessa formação. Os estudos versaram sobre currículo e formação de professores; educação a distância; ensino profissionalizante e interdisciplinar. Consideramos, para efeitos de análise, a temática central do estudo, mas não desconsideramos os atravessamentos advindos da discussão. Observamos que artigos centrados no Ensino apresentaram maior recorrência nas edições de 2010 a 2014.

Em 11 artigos, a temática Formação de Professores assumiu centralidade. Foram discutidas as formações em história, educação física, ciências naturais, no ensino politécnico e no ensino superior, como também articulada à experiência PIBID. Outra recorrência bastante

significativa refere-se a trabalhos que se dedicaram à temática Livros Didáticos, 8 artigos ao total. As áreas disciplinares biologia, geografia e história, mais especificamente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alavancaram essas discussões.

O Estágio Curricular Supervisionado esteve presente, como temática central, em sete trabalhos. As discussões não estão fortemente articuladas às áreas disciplinares, propõem uma ampliação de conceitos referentes à identidade docente, à formação docente ou à prática docente.

A partir de 2013, observamos uma modesta, porém potente produção acerca da Educação Inclusiva. Foram identificados seis trabalhos, entre eles, o foco nas altas habilidades e superdotação, inclusão escolar, dois artigos sobre educação inclusiva (autismo), um artigo sobre autismo e as práticas medicinais psiquiátricas.

A Educação Ambiental, apesar de não ser considerada uma das áreas de avaliação da REDSIS no Qualis-CAPEs, apresentou 16 artigos publicados. Essa condição pode ser decorrente da existência de um curso, desde 1994, em nível de pós-graduação na FURG. Identificamos a interlocução da área com as seguintes temáticas: saúde e estratégias didáticas; agricultura orgânica; espiritualidade; fases geracionais: idoso e infância; autonomia/autoestima; criatividade. agroecologia e reciclagem/lixo foram apresentados em dois artigos cada e escola em três publicações.

O aumento significativo de artigos, na área da Educação Física, deve-se, sobretudo, à editoração estar sob responsabilidade de docentes do curso de Educação Física e do estabelecimento de parcerias com o evento Extremos do Sul, o qual é organizado e coordenado pelos docentes desse curso. Esse evento tem como público-alvo professores, acadêmicos e

profissionais que atuam no campo da Educação Física.

Nos anos de 2018 e 2019, o aumento no número de publicações, na área do conhecimento Educação Física, mantém-se quase equivalente ao campo da Educação, pois essa representa 41% do total de 29 artigos. A Educação representa, neste conjunto, 59%. No entanto, destaca-se que, desse total, 3 artigos do campo da Educação Física referem-se a publicações apresentadas no evento Extremos do Sul.

Desse modo, identificamos o aumento gradativo e significativo de produções publicadas na área da Educação Física. Nas edições de 2009, não foram publicados artigos; em 2010, dois artigos; em 2011, três artigos. Nas edições de 2012, dois artigos; nos anos de 2013 e 2014, um salto significativo, passando a ter 6 artigos publicados, em cada ano. Em 2015, observamos um recuo, sendo que foram publicados somente dois artigos. Em 2016, cinco artigos e, nos anos de 2017, 2018 e 2019, foram publicados 8 artigos na área da Educação Física, em cada ano. Esse crescimento evidencia o reconhecimento da REDSIS que, na última década, vem se ocupando de fortalecer a presença da produção científica da área a partir do investimento da editoração.

Adentrando no teor das produções da área de Educação Física, observamos a diversidade de temáticas. Foi problematizado o ensino de esportes, em especial, o basquete na escola e no ensino superior; jogos paralímpicos e mulheres; remo praticado por mulheres; práticas corporais relacionadas à saúde emocional; capoeira e currículo na escola; futebol e memórias; clubes de futebol profissionais e a relação com patrocinadores; corridas de automobilismo em Porto Alegre/RS; masculinidade e hipertrofia; natação master; dança na formação inicial; saber circense; idosos e estilo de vida; hipismo; movimentos na educação infantil; esporte sob a

perspectiva do futebol de várzea; dois artigos sobre prática docente e dois trabalhos relacionados à avaliação; atletismo na escola; educação física escolar com dois trabalhos publicados; circo e formação de professores; fundamentos do tênis; dois artigos problematizando o PIBID, um sob a ótica da formação e do currículo; e o outro, sob a ótica da aptidão física; cultura fitness; inclusão e deficiência; exergames e currículo; violência, mulheres e escola; lazer e esporte; carreira de atleta de futebol; *parkour*; tecnologias digitais; desenvolvimento motor infantil; aptidão física e ensino médio; produção de conhecimentos; futebol e mulheres; e dança na escola. Foram exatos 50 artigos publicados no período analisado, demonstrando a pluralidade temática presente na Educação Física e, até o momento, a quase impossibilidade de encontrar recorrências.

Em relação às temáticas, identificadas a partir da análise de 196 artigos publicados entre os anos de 2009 a 2019, evidencia-se ampla diversidade. Outro aspecto que se destaca é o caráter da pluralidade de temas abordados na área da Educação Física e nas demais áreas. Fato que enriquece, sobremaneira, o periódico e a conjectura de distintos olhares, perspectivas teórico-metodológicas e percepções, qualificando os campos de conhecimento.

### **As produções nos números semestrais: entre os modos de fazer e suas autorias**

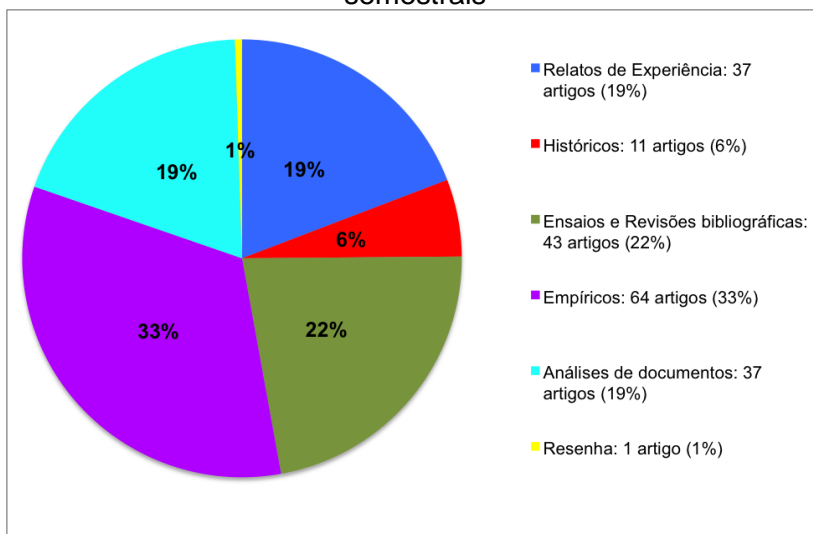
Considerando a produção nas áreas e nas temáticas até agora descritas, outra característica que nos chamou atenção foi em relação aos modos com que foram elaboradas e sustentadas cada uma dessas produções e quem são suas autoras e seus autores. Ao acessarmos as 196 publicações, deparamo-nos com arranjos

metodológicos bastante distintos, mas que nos pareciam estar atrelados à ‘cultura’ e à ‘tradição’ científica de suas áreas e temáticas. Na tentativa de sistematizar esses modos de fazer pesquisa, agrupamos as diferentes produções em uma primeira classificação: as pesquisas qualitativas e as pesquisas quantitativas. Essa classificação inicial nos fez identificar que apenas três trabalhos foram realizados a partir de metodologias quantitativas: um, no número 1, do volume 19, de 2017; um, no número 1, do volume 20 de 2018; e um, no número 2, do volume 21, de 2019. Interessante perceber que esses três trabalhos são da área da Educação Física. Dos 196, 193 são, portanto, fruto de pesquisas qualitativas.

Partindo dessa classificação, entendemos necessário realizar mais uma ‘camada’ de classificação para os trabalhos que identificamos como pesquisas qualitativas. Nessa direção, agrupamos as pesquisas em seis grandes grupos metodológicos: (1) relato de experiências - nesse grupo, estão trabalhos que descrevem alguma ação vivenciada pela autoria e colocada em reflexão; (2) históricos – trabalhos que pautam aspectos históricos em seus temas e, para isso, se utilizam de análises de fontes primárias, secundárias e/ou orais; (3) ensaios e revisões bibliográficas – artigos que se dedicam a refletir sobre temas a partir do que já foi produzido cientificamente, seja de forma sistemática, seja não; (4) empíricos – trabalhos que se sustentam a partir de dados empíricos, os quais são produzidos via observações, entrevistas, questionários e grupos focais; (5) análises de documentos – trabalhos que direcionam seus olhares para ‘artefatos’ culturais, educacionais e legais, realizando distintas análises; e (6) resenha - texto dedicado a resenhar uma outra obra. A partir dessa classificação, a produção se caracteriza conforme demonstrado no Gráfico 1:



**Gráfico 1 – Metodologias qualitativas das produções semestrais**



**Fonte:** elaboração da autoria

A partir desses dados, é possível identificar que a produção da REDSIS é fruto majoritariamente de pesquisas empíricas que elaboram dados inéditos, e, também, fruto de análises de conhecimentos científicos já publicados. Contudo, ao olharmos para os dados a partir dos anos, e não de maneira estática, conforme é possível visualizar, no Gráfico 1, veremos que a distribuição não é igualitária. É possível perceber uma diminuição considerável no número de artigos caracterizados como ensaios e revisões bibliográficas: entre os anos 2009 e 2010, por exemplo, tivemos 14 artigos, dos 47 publicados; já entre os anos 2018 e 2019, tivemos 5 artigos dos 31 publicados. A mesma diminuição, também, acontece com os Relatos de Experiências (entre 2009-2010, tivemos nove publicações e, entre 2018-2019, somaram cinco trabalhos) e os que desenvolveram análises de documentos (entre 2009-2010, tivemos sete publicações

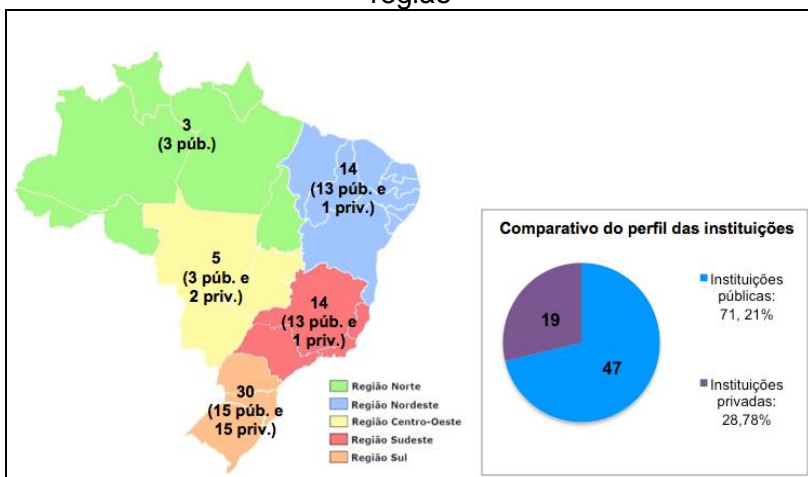
e, entre 2018-2019, foram apenas dois trabalhos). Considerando as categorias que elaboramos, a única que, ao longo do tempo, teve um acréscimo foi a de trabalhos empíricos que, entre 2009-2010, totalizaram 11 produções e, entre 2018-2019, foram 16. Essas mudanças, ao longo do tempo, parecem-nos fortemente sustentadas com as mudanças que, anteriormente, apresentamos em relação às áreas das publicações. O aumento de trabalhos da área da Educação Física pode ter colaborado para o acréscimo de trabalhos empíricos que se estabeleceram entre 2009 e 2019, em especial, devido a seu caráter intervencionista.

Outro elemento que contribui para essas mudanças, inclusive de áreas e temáticas que foram acontecendo na REDSIS, refere-se à procedência da autoria dos trabalhos que, ao longo do tempo, foram se ampliando e formando uma rede de pesquisadores advindos de inúmeras instituições.

Identificamos a presença de 68 vínculos em relação à autoria das publicações que abarcaram instituições de ensino superior, secretarias de educação de estados e municípios, prefeituras, um colégio, uma fundação e um evento acadêmico. Destacamos um vínculo internacional com a *Leiden University*, situada na Holanda, com o total de quatro publicações e, ainda a publicação de três artigos oriundos do Evento “VII Extremos do Sul”, que ocorre, anualmente, na FURG.

Consideramos a organização dessa autoria levando em consideração a divisão regional e o caráter das instituições enquanto públicas e privadas, conforme a Figura 3.

**Figura 3** –Distribuição e perfil das instituições das autorias por região



Fonte: elaboração da autoria

De 66 instituições, contabilizamos 47 no âmbito público e 19, no privado, havendo, portanto, uma predominância de vínculos com o setor público representada em 71,21% desse total e 28,78%, com o privado.

Na região Sul, as 15 instituições públicas contemplaram a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, os Institutos Federal do Paraná/IFPR e do Rio Grande do Sul/IFRS, três universidades estaduais – Universidade Estadual de Londrina/UEL, a Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS – e nove Universidades federais – Universidade Federal do Paraná/UFPR, Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre/UFCSPA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Universidade Federal de

Santa Maria/UFSM, Universidade Federal do Pampa/Unipampa, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Universidade Federal do Rio Grande/FURG, com destaque para o número de autorias vinculadas à UFRGS e à FURG, 35 para cada.

As 15 instituições privadas compreenderam um Colégio Murialdo do Sul e 14 IES: Faculdade Assis Gurgacz/FAG, Centro Universitário Unifacvest, Centro Universitário de Brusque/Unifebe – Faculdade União das Américas/UniAmérica/PR, Universidade Regional de Blumenau/FURB, Universidade de Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/Unijuí, Universidade de Cruz Alta/Unicruz, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, Anhanguera Educacional/Anhanguera, Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Unochapecó, Universidade do Vale do Itajaí/Univali, Universidade do Vale do Taquari/Univates, Universidade Católica de Pelotas/UCPel e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS.

Em relação ao Sudeste, observamos a presença de nove instituições públicas, sendo seis universidades federais – Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Universidade Federal de São Paulo/Unifesp, Universidade Federal de Lavras/Unifla, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO – duas universidades estaduais – Universidade de São Paulo/USP e Universidade Estadual Paulista/Unesp e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEED/SP. Concomitantemente, identificamos cinco IES privadas: Faculdade Presbiteriana Gammon/FAGAMON, Universidade de Franca/Unifran, o Instituto Presbiteriano Mackenzie/MACKENZIE, a Pontifícia Universidade Católica de SP/PUC-SP e do Rio/PUC-Rio.

Em relação à região Centro-Oeste, com total de cinco instituições, encontramos três públicas, sendo duas universidades federais - Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT e a Universidade Federal do Goiás/UFG - e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso e, duas IES privadas, a Faculdade Evangélica de CERES/FECER e a Universidade Católica de Goiás/UCG.

Na região Nordeste, identificamos 13 instituições públicas: prefeitura municipal de Irecê (BA) e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e 11 IES, contando com a autarquia do ensino superior de Garanhuns, duas universidades estaduais – Universidade Estadual do Ceará/UECE, Universidade Estadual de Pernambuco/UPE e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; seis universidades federais: Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e Universidade Federal do Piauí/UFPI e uma Fundação Universidade Federal do Piauí/FUFPI. A única instituição privada foi o Centro Universitário Cenecista de Osório/ UNICNEC.

É possível notar que o maior vínculo de divulgação de conhecimento esteja atrelado às instituições de ensino superior e públicas. Apesar de, na região sul, haver um número igualitário no que se refere ao vínculo de instituições públicas e privadas, é possível afirmar que o maior impacto ainda é público, pois, aqui, não nos atemos a número de publicações por instituição, mas pontuamos, anteriormente, que FURG e UFRGS estão vinculadas a um número expressivo de artigos.

Ressaltamos a presença de outras instituições de caráter público como secretarias municipais e estaduais, ainda que de forma tímida, mas que pode indicar um

primeiro passo, tanto para uma aproximação da universidade quanto a uma mudança na cultura de se produzir conhecimento nesses espaços pelas pessoas que ali atuam.

E por fim, ressaltamos que a Revista recebeu e publicou artigos de todas as regiões do Brasil. Apesar da não equidade regional, é preciso pontuar que os pesquisadores também transitam entre instituições dadas as suas formações e/ou atuações profissionais. Desse modo, registramos, aqui, a presença de estudos realizados em parcerias entre diferentes instituições, o que auxilia no processo de divulgação do conhecimento para os diferentes locais e espaços do País.

### **Edições especiais: produções a partir da parceria com os “Extremos do Sul”**

Nesta seção, destacamos uma importante função assumida pela REDSIS, a partir de 2012, e que, de certo modo, corrobora ao fortalecimento do periódico como difusor das pesquisas produzidas no âmbito da Educação Física. Desde esse ano, a revista esteve articulada com um relevante projeto do Curso de Educação Física da FURG, o evento científico Extremos do Sul. Um evento criado, pensado e organizado por professores do curso e que, a cada edição, aborda uma temática como destaque, mas permanece aceitando e dando visibilidade a distintos campos da Educação Física.

A partir do ano de 2012, trabalhos apresentados no evento passam a integrar uma edição especial da revista, fato que, também, ocorreu nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Inicialmente, os trabalhos publicados eram alguns escolhidos pelo comitê científico do evento, considerando a relevância dos mesmos. Com o passar dos eventos, com exceção do ano de 2018, conforme explicitado

anteriormente, foi decidido que todos os trabalhos apresentados no evento deveriam compor a edição especial da Revista.

A seguir, destacando cada uma das edições especiais, trazemos informações que julgamos relevantes para a compreensão da constituição da REDSIS. Nossa ênfase esteve em mostrar: breve explicação do evento daquele ano; número de publicações; quantidade de autores envolvidos; instituições e principais temas.

No ano de 2012, o evento Extremos do Sul teve como tema central “Diálogos entre Educação Física e Saúde”, coordenado pelo professor Alan Knuth. Foram publicados 26 artigos e 45 autores estiveram envolvidos nessas publicações. Os autores dessa edição são de diversas instituições, dentre elas: UFPel; FURG; UFRGS; UFG; UFSC e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Os principais temas abordados versam sobre a questão da saúde; o lazer em diferentes tempos históricos; as questões de metodologia de ensino; recreação; esporte e produção científica.

Em 2013, o foco do debate se centrou na “Formação Profissional em Educação Física”, coordenado pelo professor Manoel Cruz. Nesta edição, foram escolhidos, pelo Comitê Científico do evento, alguns trabalhos destaque para compor a edição especial da Revista. Ao todo, 15 artigos, de 30 autores articulados, foram destaque. As instituições envolvidas com esses trabalhos foram: UFPel; FURG; UFRGS e PUC/RS. Os temas dos trabalhos abordaram as lutas, o trabalho docente, o desenvolvimento motor, as ginásticas, o PIBID e os esportes.

A edição especial, de 2014, passa a publicar todos os trabalhos aprovados e apresentados no evento, incluindo trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples. Ao todo, foram 64 trabalhos, tendo o

envolvimento de 220 autores. Nesse ano, o tema do evento foi “Digressões, Controvérsias e Perspectivas”, coordenado pela professora Débora Freitas, contando com a colaboração das professoras Berenice de Mattos Medina e Leila Cristiane Finoqueto. Os trabalhos publicados têm relação com os GTT(s) que foram organizados: corpo, culturas e sociedade; escola; políticas públicas e saúde. Na especificidade dos trabalhos, estão os temas: concepções de corpo de mulheres que se denominam ‘gordas’; a organização do futebol em Rio Grande/RS; erotismo produzido em relação aos corpos femininos; trajetórias de pilotos de velcross; representações sociais do corpo de mulheres consumidoras de academias; mapeamento das práticas na orla do Cassino/Rio Grande/RS; representação social da atividade física para idosas na mídia; formação de professores de lutas; memória do boxe no município do Rio Grande/RS; educação física, corpo, embelezamento e saúde; a reforma do ensino médio integrado e Politécnico no estado do Rio Grande do Sul; acolhimento institucional e a socialização docente de professores de Educação Física iniciantes nas escolas públicas; concepção pedagógica de Educação Física do PIBID/FURG; identidade docente e professor iniciante; nível de atividade física de escolares; conteúdo lutas no referencial curricular do Estado do Rio Grande do Sul; conceito de experiência de vida na constituição do trabalho docente em Educação Física; desenvolvimento psicomotor de escolares dos anos iniciais, praticantes e não praticantes de Educação Física; exergames nas aulas de Educação Física; reestruturação curricular do ensino médio; educação física com professoras unidocentes; projetos sociais esportivos em Rio Grande/RS; relatos sobre a intervenção do NASF do município do Rio Grande/RS; professor de educação física inserido na



política de redução de danos e em serviço residencial terapêutico em saúde mental; aptidão física de mulheres idosas em diferentes faixas etárias; qualidade de vida de idosos; o brincar na hospitalização pediátrica; psicologia do esporte e do exercício; inserção do profissional de Educação Física em residência multiprofissional integrada em saúde; ginástica laboral; programa de estimulação motora em hospital; a inserção da Educação Física no NASF. Os autores dessas trabalhos pertenciam às seguintes instituições: FURG, UFRGS, UnB, UFPel, Uipampa, UFSM, Universidade da Região da Campanha (Urcamp) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense (Campus Pelotas, Camaquã e Pelotas Visconde da Graça). Importa destacar que nessa edição, tivemos professores da educação básica e outros profissionais participando do evento e publicando seus trabalhos. São participantes ligados às secretarias municipais de Rio Grande (saúde, educação, de esporte, turismo e lazer).

No ano de 2015, a edição especial da revista teve 39 trabalhos entre artigos completos e resumos expandidos, com 45 autores articulados, principalmente, da FURG e da UFPel. O evento foi sobre “Educação Física e Espaços de Atuação: Interloquções e diálogos com os discursos Escolar, da Saúde, da Recreação/Lazer e do Treinamento”, coordenado pelo professor Maurício Cravo dos Reis. Os temas principais foram sobre saúde, escola, recreação e lazer e treinamento, os quais representam os GTT(s) do evento.

### **Narrativas: sobre quando a educação física entra em cena**

Esta seção busca rememorar as atuações das professoras do Curso de Educação Física como editoras-

chefe da REDSIS. Compreendemos que se trata de um processo de desafios, aprendizagens, enfrentamentos e motivação. Pelas narrativas de cada docente, buscamos analisar o contexto vivido e os sentidos que foram sendo atribuídos.

### **Os primeiros vínculos da Revista Didática Sistêmica com o curso de Educação Física: as contribuições da professora Raquel da Silveira**

Ao ingressar na FURG como docente, em julho de 2008, sem nenhuma experiência profissional, uma vez que esse foi meu primeiro emprego, compreendia, a partir das minhas vivências enquanto discente, que um periódico científico era um espaço importante dentro do universo científico. Talvez, seja por isso que me surpreendeu, no final desse mesmo ano, a pauta de uma reunião do Instituto de Educação (IE) da FURG para incluir a editoria da REDSIS. Naquela reunião, a Profa. Virgínia Machado informou que estaria finalizando seu trabalho na Revista devido a sua aposentadoria e que a disponibilizaria para que outra pessoa assumisse, caso contrário, a mesma seria finalizada. Naquele momento, um silêncio se instaurou na reunião e tive a sensação que nenhum/a docente do IE teria interesse em assumir a editoria da Revista. O silêncio me autorizou a vislumbrar aquela tarefa, a qual entendia muito cara no campo acadêmico. Poderia ser um grande projeto de trabalho para mim e para o próprio curso de Educação Física, o qual, assim como eu, estava iniciando. Contudo, o silêncio também me mostrou que seria preciso começar a criar parcerias para que a Revista tivesse vida longa; se ela iniciou como um projeto individual, era necessário torná-la um projeto institucional. Decidi, naquele momento, me responsabilizar pela editoria, e minha primeira ação foi

convidar a prof<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar para compartilhar a tarefa. Trabalhamos juntas por cerca de um ano e, após esse período, Vânia optou em continuar colaborando com a Revista na condição de parecerista.

As primeiras ações que realizamos foi nos apropriarmos da Revista: identificamos que suas publicações eram realizadas em um site aberto; não conseguimos encontrar um escopo e normas de publicação aos autores; havia um corpo de parecerista vinculado fortemente à área da educação; e mantinha uma periodicidade semestral. Após, começamos a nos apropriar das possibilidades de tornarmos a Revista um projeto institucional. Iniciamos registrando um projeto de extensão que, anualmente, foi sendo renovado, elaboramos escopo e normas para submissões e, no primeiro número que publicamos, já conseguimos inseri-la no Portal de Periódicos da FURG, sendo alocada no sistema SEER. O resultado dessas ações foi a aquisição de uma bolsa de extensão para discentes com o objetivo de auxiliar nas atividades da Revista.

De 2010 até 2012, minhas ações editoriais, em conjunto com a/o bolsista de extensão, se direcionaram para a veiculação da Revista na área da Educação Física. Para isso, o primeiro passo foi redigir um escopo que traz, conforme citado na Introdução deste capítulo, a área da Educação Física como destaque. Concomitante a essa mudança, foram realizados convites às/aos pesquisadoras/as da área da Educação Física para compor o Conselho Consultivo da Revista e, também, para submeterem seus trabalhos para possível publicação. Em 2010 e em 2012, também foi realizada uma parceria com as/os organizadoras/es do evento científico Extremos do Sul (como já detalhado anteriormente).

Todas essas ações fizeram a REDSIS ganhar

visibilidade e credibilidade acadêmica. A partir do segundo semestre de 2012, quando iniciei a licença para formação doutoral, fiz um convite à Profa. Leila Cristiane Finoqueto para assumir a editoria da Revista.

### **A continuidade do Caminho: as contribuições da professora Leila Cristiane Finoqueto**

A minha inserção na REDSIS, como editora-chefe, ocorreu, na época, devido ao afastamento para doutoramento da Profa. Raquel da Silveira, no segundo semestre de 2012. Eu já atuava como parecerista do periódico e, estimulada pela editora-chefe anterior, disponibilizei meu nome em reunião do Instituto de Educação (IE) para assumir o cargo que não era nada disputado. Lembro que havia um compromisso tácito, assumido, anteriormente, pela Profa. Raquel, com o qual eu concordava: fazer com que a Educação Física ganhasse espaço e qualidade na REDSIS. A empreitada pareceu estimulante e procurei, ao longo das editorações, divulgar o periódico em eventos nacionais e regionais que eu frequentava. Para desempenhar as funções concernentes ao periódico, a FURG disponibiliza um/a bolsista, assistente de editor, que medeia, entre outras funções, as relações com a equipe técnica. No período que editoriei a REDSIS, Paula Gautério, Maria de Fátima Siqueira Pinto e Gilmar Barros foram assistentes de editor. A primeira bolsista situou-me das minhas demandas e compromissos com o periódico. A segunda bolsista ficou responsável pela ampla divulgação da REDSIS nas universidades públicas e privadas do Brasil. A meta era ampliar em todos os sentidos: comissão editorial, conselho consultivo, acesso e submissão de trabalhos. A ênfase do trabalho desenvolvido, nessa época, foi a expansão. O terceiro bolsista foi responsável pela

mudança do *layout* da Revista. Ciente do sentido do termo “Sistêmica”, eu considerava que a identidade visual não correspondia à proposição teórica inicial que animava seu título. Desse modo, a partir do volume 15, número 2 de 2013, a REDSIS passou a apresentar o seguinte *layout* de cabeçalho nas capas:

**Figura 4** – Identidade visual Revista Didática Sistêmica

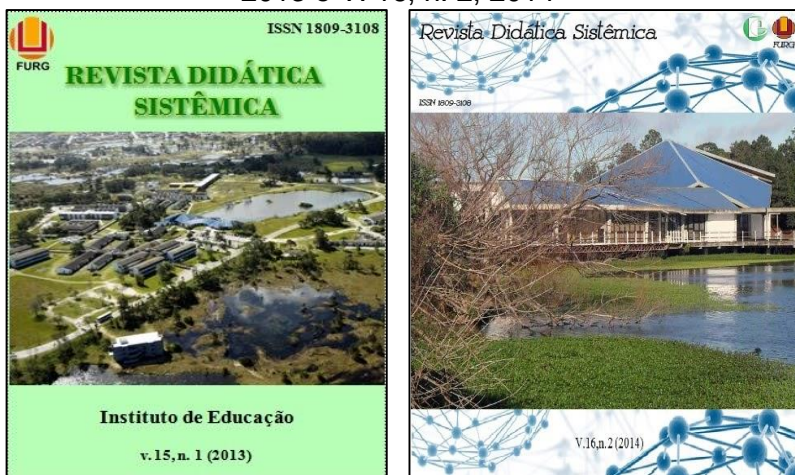


**Fonte** – Portal da Revista Didática Sistêmica.

O/As três bolsistas foram pessoas fundamentais na minha atuação como editora-chefe. As reuniões quinzenais realizadas tinham sua validade, pois eram momentos de troca e de desafios, muitas vezes, não superados.

A última alteração estética que efetivei, na Revista, foi a adoção de imagens que retratassem o município ou a Universidade em seus diferentes e peculiares espaços. Observo que essa cultura permaneceu mesmo com a minha saída.

**Figura 5** – Capas da Revista Didática Sistemática V. 15, n. 1, 2013 e V. 16, n. 2, 2014



**Fonte:** Portal da Revista Didática Sistemática

Em termos operacionais, a Revista apresentava limitações que dificultavam o trabalho. O sistema operacional que gerencia os contatos com os pareceristas, por exemplo, durante um semestre, não encaminhou os artigos, e o acúmulo de trabalho foi inevitável. Tínhamos um Conselho Consultivo bastante ampliado, mas os retornos às solicitações de parecer eram reduzidos. Apelava para consultas pessoais, recorria a professores/as mais atuantes. Contudo, essa política era contraproducente, pois intensificávamos o trabalho justamente para aqueles/as que davam maior retorno.

Assim, por mais que eu tenha iniciado uma política de expansão, em muitas oportunidades, o trabalho foi quase solitário. Não há muitas informações, em nível institucional, para além do recebimento, encaminhamento para avaliação e publicação na Revista em tempo hábil.

Meu olhar sobre o período de editoração é marcado

por uma indelével marca da frustração. São requeridas habilidades de manutenção de relações, tempo, pois as ações requerem dedicação, olhar atento à forma e ao conteúdo, entre outras exigências e compromissos. No entanto, os avanços para a qualificação do periódico estavam longe das minhas ações mais bem intencionadas ou esforçadas.

### **O Estabelecimento de Parcerias: as contribuições das professoras Roseli Belmonte Machado e Raquel da Silveira**

Após a conclusão do Doutorado, no ano de 2016, eu, professora Roseli Belmonte Machado, retorno para o trabalho no Curso de Educação Física da FURG. Na retomada das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, que o trabalho em uma universidade pública exige, volto com a perspectiva de contribuir para a continuidade do crescimento do curso e da universidade. Sem dúvida, cabe ressaltar que estamos tratando de um trabalho que nos exige sobremaneira e requer grande dedicação. Por isso, as parcerias, as trocas e o afeto construído nas microrrelações são, por vezes, o conforto e o motor que nos motiva a continuar.

A exaltação dos momentos de parceria é de grande relevância para o início desta narrativa; a partir de um desses encontros, surge a minha colaboração como editora-chefe da REDSIS. Quando retornei para a universidade, passo a conviver com a professora Raquel da Silveira. Uma aproximação pelo convívio nas salas docentes e pela degustação de um bom café, mas que se estabelece por afinidades de vontades de vida. Numa dessas trocas, a professora Raquel da Silveira faz o convite para que assumamos o desafio de coordenar a REDSIS de forma conjunta.

Realizar esse feito foi desafiador. Eu já era parecerista da revista, bem como de outros periódicos, mas ainda não tinha atuado na chefia das edições. Aos poucos, fui conhecendo o trabalho, apropriando-me das entrelinhas que compunham a tarefa e colaborando para sua realização. Todavia, contei com o apoio e com a generosidade acadêmica estabelecida no compartilhamento da editoração, o que facilitou o trabalho. Dentre os desafios que tivemos, destaco dois deles: a organização de números e a vontade de que a revista voltasse seu foco para a divulgação da produção científica da Educação Física, ações que, desde 2009, tinham sido iniciadas.

Para dar conta do primeiro desafio, provocado, dentre outros fatores já citados, pelo atraso nas avaliações, estabelecemos o contato com colegas que aceitassem o desafio de compor o rol de parecerista da revista e, ao mesmo tempo, fizessem um intensivo nas avaliações. Mais uma vez, a partir dos aceites de colegas parceiros e de nosso envolvimento como avaliadoras nesse processo, conseguimos publicar os números pendentes.

Já para dar conta do segundo desafio, direcionar a revista para publicação de pesquisas da área da Educação Física, buscamos realizar uma divulgação entre colegas pesquisadores/as, grupos de pesquisas, universidades e programas de pós-graduação da área da Educação Física. Aos poucos, fomos recebendo o retorno de colegas de diferentes instituições e regiões do País, confiando ao nosso periódico a publicização de suas pesquisas.

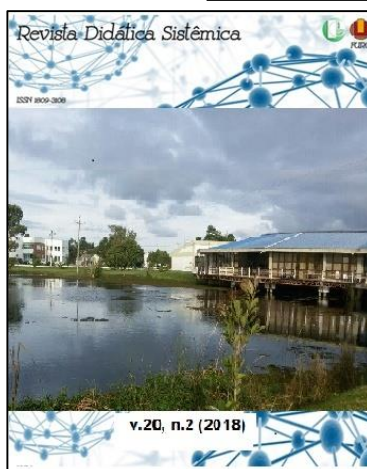
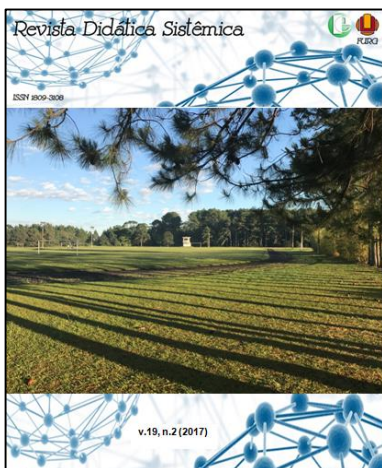
Esse trabalho em parceria resultou na publicação de seis números da REDSIS - volumes 18, 19 e 20 (em números 1 e 2), dos anos 2016, 2017 e 2018 - e na divulgação de 43 artigos. Importa destacar, também, que



imagens das capas dessas edições foram compostas por fotos de diferentes lugares do campus da FURG, seguindo a proposta iniciada pela editora-chefe Leila Cristiane Finoqueto na gestão anterior. Continuamos a acreditar que esse poderia ser um meio potente de divulgar o lindo espaço da universidade.

**Figura 6 – Capas de 2016, 2017 e 2018**





**Fonte:** Arquivos da Revista Didática Sistemática

No início de 2018, Raquel e eu assumimos como professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No início desse processo, permanecemos como editoras da REDSIS, e, na continuidade, a professora Ângela Bersch assumiu a tarefa. Foram muitas aprendizagens e boas experiências vividas no compartilhamento desses desafios.

## **O Processo de Editoração nos desafios atuais: as contribuições das professoras Ângela Bersch e Camila Borges Ribeiro**

A minha assunção como editora do periódico, professora Ângela Bersch, em 2019, foi motivada pelo trabalho que as colegas Raquel, Roseli e Leila vinham executando. Além disso, a ciência de que era necessário dar sequência a essa tarefa, uma vez que Raquel e Roseli, que estavam na editoração, passavam a fazer parte do corpo docente da UFRGS, se desvinculando do Instituto de Educação da FURG. Inicialmente, deparei-me com as dificuldades impostas pelo desconhecimento do sistema operacional da plataforma da Revista. Destaco o fato de a editora anterior, Raquel, ter encaminhado a transição de forma gradual e acompanhado todo o processo. Isso facilitou o meu acesso, tempo de aprendizagem e operacionalização da plataforma do periódico.

O sistema operacional da Revista foi um dos maiores entraves uma vez que este tem ações específicas e desconhecidas por mim até então. A editoração é um trabalho que exige tempo e dedicação, necessitando acessos à plataforma da Revista, com regularidade para dar seguimento aos processos de avaliação e editoração dos artigos para posterior publicação.

Conhecer as etapas que iniciam com o recebimento de um artigo até a sua publicação, em caso de aceite, é essencial para a qualidade do trabalho de uma editora. Nessas etapas, inclui-se o encaminhamento do artigo a pareceristas e o aguardo do aceite para avaliar. Para esse processo, estipulamos prazos que, frequentemente, não são cumpridos e que estagnam os trâmites. Os avaliadores têm um papel crucial na qualidade das edições, mas implica comprometimento

desse com a tarefa, emissão de parecer para posterior retorno aos autores. Embora o/a editor/a tenha a liberdade sobre o encaminhamento de artigos para publicação ou não, é importante que se subsidie nos pareceres. Essa tem sido uma dificuldade encontrada, pois os retornos são morosos e, por vezes, necessitam de vários contatos até a emissão de um parecer.

Outra dificuldade enfrentada por mim foi o reconhecimento de outros profissionais que atuam no processo de tratamento das edições, como os revisores e diagramadores da editora Edigraf/FURG. Embora não tenhamos contato direto, seu trabalho tem grande influência no processo de publicação dos artigos. Outro personagem essencial é o bolsista, geralmente voluntário, vinculado ao curso de Biblioteconomia, que gerencia os processos mais técnicos da plataforma. Com isso, percebe-se que o/a editor/a tem, em seu perfil, o gerenciamento dos artigos submetidos à Revista, mas também gerenciamento das diversas tarefas executadas por profissionais que não têm contato direto com o/a editor/a e com o periódico.

O papel de editora de uma revista é bastante solitário, e compartilhar com outro/a colega essa tarefa é salutar e potencializa todo o processo. Assim, em meados de 2019, convidei a minha colega do IE, Camila Borges Ribeiro, para compartilhar essa tarefa comigo. O aceite dela foi importante para seguir o trabalho. Partilhar, trocar ideias, reflexões, decisões sobre os processos de editoração e sobre o periódico como um todo traz maior tranquilidade aos envolvidos e, sobretudo, potencializa o processo. Nos poucos parágrafos redigidos por mim, destaco a complexidade da atuação do/a editor/a. Entretanto, também ressalto que obtive muitas aprendizagens que somente foram possíveis a partir da assunção como editora da REDSIS e com o

comprometimento com as tarefas que este papel implica.

Em meados de 2020, a acadêmica do curso de Biblioteconomia, Amanda Neves Pinto, passou a atuar na REDSIS e tem efetuado alterações solicitadas pelas editoras e, também, outras percebidas por ela que qualificam o periódico, como indexações, layout, entre outras. Este deve ser o objetivo do/a editor/a, qualificar o periódico.

Quando eu, Camila, recebi o convite da Professora Ângela, me senti desafiada e, ao mesmo tempo, motivada, pois se trata de realizar mais uma parceria com alguém que se tornou uma grande amiga quando do meu ingresso na FURG e no posterior processo de transição para Rio Grande/RS.

Entendo que a REDSIS exerce importante função naquilo que a universidade tem como premissa: o ensino, a pesquisa e a extensão, pois é um meio para divulgação da produção do conhecimento nos diversos âmbitos dos campos os quais abarca.

Visualizamos, em tempo real, o mapa de acesso disponível na página da Revista, o que nos possibilita verificar que as reflexões e os avanços que estão sendo publicizados, na REDSIS, oferecem arcabouço teórico, não só para pesquisadores do Brasil, mas também para o mundo todo.

Para mim, o primeiro momento se deveu ao entendimento da “logística” de uma revista acadêmica, quais as etapas ela deve cumprir até ser publicada? O que tem facilitado nosso trabalho é a experiência das editoras anteriores que, de forma recorrente, sanam nossas dúvidas e nos explicam os caminhos já trilhados por elas, em especial, a professora Raquel, que, ao “passar o bastão”, não mediu esforços nem energia para nos explicar a organização, o funcionamento e a editoria da Revista. Destacamos que, embora distante

geograficamente, tal exercício de auxílio na editoração permanece.

O trabalho de parceria e, posso dizer, de ensino e aprendizagem que tenho com a professora Ângela estimulam-me a continuar, mais do que pelas demandas que, como ela mesma pontuou, são um tanto quanto morosas.

O esforço para que a Revista possa ser publicada é contínuo e sempre há uma novidade a ser apreendida. No entanto, cremos que esse é um caminho necessário para que possamos contribuir para os campos da Educação e da Educação Física. Nesse sentido, parece que tem surtido efeito no trabalho coletivo que, agora, se encaminha para um diálogo mais aberto entre os componentes desse processo e com aqueles que passam pelo mesmo processo como editores de outras Revistas do Instituto de Educação da FURG.

Reforço, novamente, o trabalho da bolsista Amanda, que nos acompanha nessa empreitada e que tem se mostrado muito solícita e nos ajudado com as demandas de cunho mais técnico. E, assim, vamos abrindo caminho para aquilo que acreditamos!

### **Nossas considerações: vida longa à REDSIS!**

Este capítulo relatou a história da Revista Didática Sistêmica desde sua origem até o ano de 2019. As narrativas de cinco editoras que, durante mais de uma década, conduziram os trabalhos da revista revelaram desafios, enfrentamentos e dificuldades que se colocam no decorrer desse processo. Por outro lado, também, evidencia perspectivas que giram em torno da qualificação do periódico e da ampliação das publicações no campo da Educação Física.

A análise apresentada de forma detalhada, no

decorrer do texto, referente aos artigos publicados entre o 2009 a 2019, apontam para o crescimento das publicações de temáticas na área da Educação Física. Essa ação consagra, sem vaidades, o trabalho desenvolvido ao longo de uma década por diferentes professoras que assumiram a responsabilidade, e ousamos dizer um sonho de posicionar, no cenário de um periódico da FURG, a área da Educação Física, a partir das suas produções científicas. Sem, contudo, deixar de divulgar temas de outras áreas da educação, fato que demonstra o caráter interdisciplinar do periódico.

Os desafios e os enfrentamentos interpostos no exercício da editoria são diversos. Entre eles, a pouca valorização deste trabalho árduo exige tempo e dedicação do/a editor/a. Se, inicialmente, a dificuldade é o conhecimento e a aprendizagem dos processos e etapas dos artigos por meio da plataforma da revista, na sequência, nos deparamos com a carência de apoio técnico dos setores que atuam na editoração. Entendemos que os periódicos precisam ser de responsabilidade primeira da instituição, e que seja organizada de forma tal que a troca de editores não implique prejuízo do andamento do processo de publicação de edições. Tal fato poderia ser minimizado se o assistente de editor fosse um/a servidor/a que acompanhasse a Revista de forma sistemática e conhecesse os meandros dos processos de editoração.

A qualificação do conceito/qualis da Revista tem sido um sonho perseguido por estas editoras, em parte alcançado, já que este foi elevado em 2013, tanto na área da Educação, Ensino, quanto na Educação Física. No entanto, seguimos com o objetivo de buscar ampliar a divulgação das suas edições, aspecto fundamental no fator de impacto, assim como o aumento do fluxo de artigos recebidos. A tarefa é seguir para que a REDSIS,

assim como o curso de Educação Física da FURG, tenha vida longa e cumpra suas responsabilidades com a ciência brasileira.

## **Referências bibliográficas**

DENSIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. “Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé”: Critérios de avaliação e Qualis das pós-graduações em Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 29, n. 1, p. 23-33, set. 2007.

MACHADO, Virginia. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. In: **Revista Didática Sistêmica**. V. 1, n. 1, p. 126 - 134, out-dez, 2005.



# A EDUCAÇÃO FÍSICA NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL COM ÊNFASE NA ATENÇÃO A SAÚDE CARDIOMETABÓLICA DO ADULTO: RELATO DE CASO INSTITUCIONAL

Leandro Quadro Corrêa<sup>\*</sup>  
Thaís Farias Collares<sup>\*\*</sup>  
Lucélia Medeiros Lúcio<sup>\*\*\*</sup>  
Sílvia de Quadro Dorneles<sup>\*\*\*</sup>  
André de Oliveira Teixeira<sup>\*\*\*\*</sup>  
Priscila Aikawa<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Introdução

Este trabalho tem o intuito de relatar o processo de formação dos profissionais residentes do núcleo da educação física e o andamento da área no que se refere

---

<sup>\*</sup>Universidade Federal do Rio Grande – Instituto de Educação – Curso de Educação Física. Coordenação Residência Multiprofissional Integrada Hospitalar, com ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto.

<sup>\*\*</sup>Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – Hospital Universitário/Universidade Federal do Rio Grande

<sup>\*\*\*</sup>Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – Hospital Universitário/Universidade Federal do Rio Grande

<sup>\*\*\*\*</sup>Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – Hospital Universitário/Universidade Federal do Rio Grande.

<sup>\*\*\*\*\*</sup>Universidade Federal do Rio Grande – Instituto de Ciências Biológicas. Coordenação Residência Multiprofissional Integrada Hospitalar com Ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto

à Residência Multiprofissional Integrada Hospitalar, com ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS), em seu período de existência (2010 – 2020), junto ao Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio Grande (HU-FURG), bem como descrever as atividades desenvolvidas pelos residentes<sup>1</sup> no período da pandemia da COVID-19.

A RIMHAS foi criada, no ano de 2010, por um grupo de docentes da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), juntamente com trabalhadores do HU-FURG. A ênfase à saúde Cardiometabólica do Adulto deu-se pelo expressivo aumento no número de internações hospitalares relacionadas a essa morbidade no HU-FURG, no período que precedia à criação dessa residência. Aliado a isso, justificava-se a criação da residência devido à ocorrência do distúrbio cardiometabólico em grande parte da população do País, tornando-se fato preocupante para todos os profissionais da área da saúde, pois há, cotidianamente, o aumento significativo de casos, bem como o agravamento das necessidades de saúde (OLIVEIRA; ROCHA, 2017).

Esta residência objetiva formar profissionais de diferentes áreas da saúde, em específico, profissionais das áreas de psicologia, enfermagem e educação física, e segue as resoluções da Comissão Nacional de Residências Multiprofissionais em Saúde (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – RIMHAS, 2012), ancorando-se na necessidade de preparar, de forma específica, o profissional residente para intervir na atenção integral à

---

<sup>1</sup> No texto, vamos nos referir aos profissionais residentes apenas como residente. No entanto, a Resolução CNRMS nº 2, de 13 de abril de 2012, o termo apropriado para nos remetermos a eles é profissional de saúde residente.

saúde cardiometabólica do adulto, possibilitando, no futuro, que este atue no Sistema Único de Saúde (SUS), com mais ciência e tecnologia na assistência à saúde, na educação em serviço e na gestão dos processos e, ainda, permitindo que trabalhadores, já atuantes na área hospitalar e em conjunto com os residentes, aprimorem o processo produtivo de atenção em saúde (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – RIMHAS, 2012).

Nessa perspectiva, a inserção dos trabalhadores de educação física, nos programas de residências multiprofissionais em área da saúde, aponta como uma oportunidade única para que esses possam exercer mais uma função social relevante, além de ser uma alternativa que pode contribuir para a diminuição da distância entre o mundo acadêmico e a atuação profissional (LOCH; FLORINDO, 2012).

Desse modo, é importante oferecer referencial e divulgar experiências para que outros cursos e profissionais da área possam se apropriar desses conhecimentos para aprofundamento teórico e, quiçá, implementação de novos cursos com atividades semelhantes, haja vista as lacunas e a demanda por ampliação dos serviços ainda existentes.

## **Métodos**

### *Delineamento:*

Trata-se de um estudo de caso institucional, que, de acordo com Gaya et al., (2008), é um tipo de estudo que trata de uma organização em particular, durante determinado período, procurando desvelar sua história, organização interna, gerenciamento e, até mesmo, suas relações interpessoais.

Nesse sentido, a coleta de informações foi

realizada através do acesso a sites da RIMHAS e da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), contato com a gestão para acesso a informações relevantes ao estudo, bem como a gerência de ensino e pesquisa (GEP) do Hospital Universitário para obtenção de informações relativas à contratação de pessoal e aos números de atendimento realizados pelos trabalhadores de educação física (preceptores e residentes), atuantes na residência e na Comissão de Residências Multiprofissionais da FURG.

Também, utilizamos, nesse processo de escrita, o referencial teórico-metodológico de Jorge Larrosa (2003) pela perspectiva de pensar o par experiência/sentido.

## **Descrição do caso e discussão**

Como descrito anteriormente, a RIMHAS foi criada no ano de 2010. Entretanto, a primeira turma dessa residência teve início em 2011. Nesse período, a lotação estava na Escola de Enfermagem (EEnf), que, com o decorrer dos anos, colocou à disposição para os outros institutos que compõem a residência. Como mencionado, além da EEnf, os outros dois institutos que compõem a RIMHAS são o Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), onde está lotado o curso de Psicologia, e o Instituto de Educação (IE) onde está lotado o curso de Educação Física.

Decorridos, desde então, quase 10 anos da existência deste curso de pós-graduação *lato sensu*, pode-se dizer que o mesmo vem sofrendo algumas modificações; entre elas, a troca de lotação ocorrida no ano de 2017<sup>2</sup>, quando a RIMHAS passou a ser lotada no

---

<sup>2</sup> Informações obtidas na Ata 02/2017, da COREMU-FURG, e nata 53/2017, do conselho do Instituto de Educação.

ICHI, em parceria com o IE.

O processo seletivo para a RIMHAS ocorre, anualmente, sendo disponibilizadas seis vagas, duas para cada curso que compõem a residência. Nesse processo seletivo, inicialmente, os candidatos passam por uma prova objetiva, com caráter eliminatório e, posteriormente, por uma análise de currículo lattes e avaliação de proposta de trabalho através de entrevista, etapas com caráter classificatório. São chamados para a matrícula os candidatos que ficam em primeiro e segundo lugar em cada uma das profissões. Caso esses não tenham interesse de assumir a vaga, vão sendo chamados os demais candidatos, conforme ordem de classificação (FURG – <https://siposg.furg.br/curso/987>).

No ano de 2019, no primeiro processo seletivo 2019-2020, apenas duas inscrições foram homologadas para as duas vagas disponíveis para a educação física e nenhum dos candidatos compareceu a essa seleção. Desta forma, foi necessária a abertura de um novo edital complementar ao anterior para o preenchimento das vagas remanescentes, resultando na aprovação de dois novos residentes da área (FURG – <https://siposg.furg.br/curso/987>).

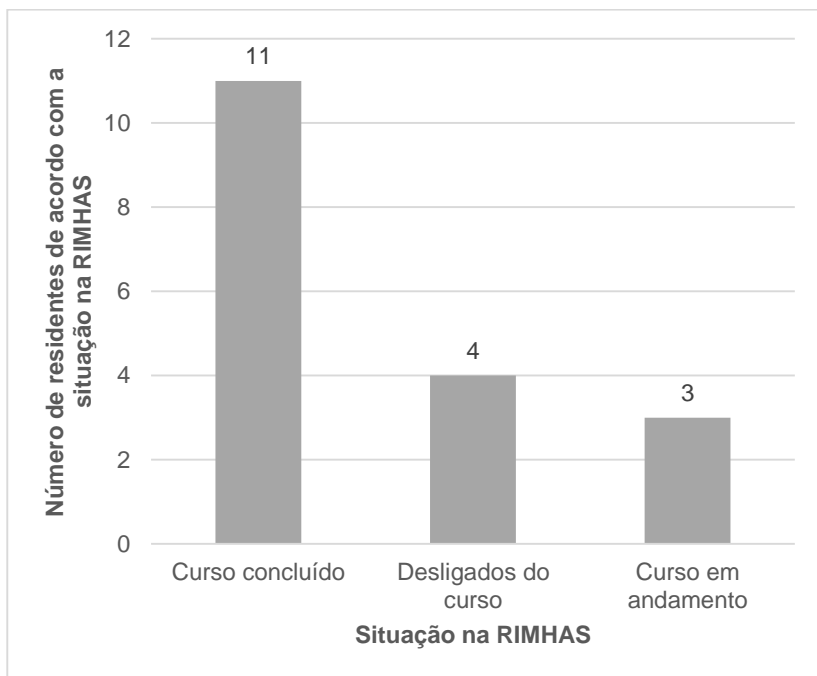
A residência é uma pós-graduação *lato sensu*, em que os residentes realizam a maior parte de sua formação (80%) em serviço, com uma carga horária de 60 horas semanais (COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE – CNRMS, 2010). Havendo a obrigatoriedade de dedicação exclusiva para o desempenho de suas ações formativas, os residentes recebem uma bolsa, paga pelo Ministério da Educação, que, atualmente, é de, aproximadamente, 3.330,47 R\$, com 11% desse valor retido na fonte para contribuição previdenciária (NOTA CGLEN nº 185/2011 – previdência social).

Nesse processo formativo, os residentes circulam por diversos ambientes do HU-FURG, de acordo com o momento de sua formação. Dentre esses espaços, estão a clínica médica, o centro integrado de diabetes, o centro de reabilitação cardiometabólico, entre outros, conforme apontado por Corrêa et al.(2014).

Os residentes de educação física, juntamente com os demais residentes, obtêm sua formação teórica a partir de disciplinas mais amplas, como os seminários integrados teórico-práticos, os núcleos específicos (onde são estudados e abordados conteúdos por área específica), além da realização da formação teórico/prática, com a participação nos rounds médicos, juntamente com residentes das demais áreas que compõem a RIMHAS e, também, com residentes médicos. Ao final do primeiro ano de residência, os residentes precisam qualificar um projeto de conclusão de residência e, para obterem o título ao final do segundo ano, precisam defender, publicamente, seu trabalho de conclusão de curso, além de comprovarem a submissão desse trabalho a uma revista científica.

Até o presente momento, já procuraram formação na RIMHAS 18 trabalhadores de educação física (egressos da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), FURG e Universidade Federal de Santa Maria). Desses, 11 concluíram sua formação, quatro foram desligados do programa por não terem finalizado as etapas necessárias para conclusão e três estão em processo de formação no atual período (FIGURA 1); tendo um deles previsão de conclusão da residência no ano de 2020 e os outros dois no ano de 2021.

**Figura 1** – Apresenta o número de residentes de acordo com sua situação na RIMHAS entre os anos de 2011 e 2020 (n=18)



**Fonte:** Comissão de Residências Multiprofissionais em Saúde – FURG (COREMU – FURG).

Com relação à formação inicial dos residentes que concluíram a residência, seis são egressos da UFPel e cinco da FURG. Daqueles que estão com o curso em andamento, dois são egressos da FURG e um da UFPel, ou seja, todos os residentes são formados em universidades públicas da região sul do Rio Grande do Sul, inclusive, aqueles desligados do programa.

Cabe salientar que, conforme o projeto político pedagógico da RIMHAS, os egressos de educação física possuirão formação integrada multiprofissional em

atenção hospitalar, com ênfase na saúde cardiometabólica do adulto e estarão qualificados para o exercício crítico, reflexivo e criativo da profissão, bem como estarão aptos para avaliar, planejar, prescrever e executar o trabalho nas dimensões educativas e assistenciais na busca por saúde. Esses trabalhadores terão, ainda, formação para intervir nos problemas de doença, na promoção e na proteção da saúde. Dessa forma, impactar o perfil epidemiológico nos distúrbios que interferem o movimento humano. Serão cidadãos comprometidos com a qualidade de vida da população, socialmente responsáveis pelo conhecimento e pela atenção à saúde a ser prestada ao usuário SUS e competentes para produzir ações que provoquem o desenvolvimento da profissão.

Não menos importante é mencionar que, devido a alguns problemas internos, no ano de 2016-2017, a RIMHAS esteve em iminência de fechamento, e a lotação que estava sob o controle da Escola de Enfermagem passou aos cuidados do Instituto de Ciências Humanas e da Informação. Nesse período e, em detrimento desses problemas, no final de 2016, não houve processo seletivo, conseqüentemente, não houve ingressantes no ano de 2017. Após a troca de lotação, por meio de um grande esforço dos institutos de Educação e de Ciências Humanas e da Informação, juntamente com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, o processo seletivo voltou a ocorrer no final de 2017 e, em 2018, já havia mais dois novos trabalhadores de educação física em formação nessa residência.

Com a adesão da Universidade, em julho de 2015, à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), empresa pública, vinculada ao Ministério da Educação, que atua no sentido de modernizar a gestão dos hospitais universitários, novas possibilidades de



trabalho foram abertas. Até o ano de 2015, quando ainda administrado pela FAERG, o HU-FURG contava com apenas dois trabalhadores de educação física auxiliando como preceptores na RIMHAS. A partir desse período, houve a abertura de concursos para contratação de trabalhadores da área, o que permitiu a ampliação de vagas e, conseqüentemente, de preceptorias para a residência, bem como a ampliação dos atendimentos devido ao aumento do número de profissionais (<http://www2.ebserh.gov.br/web/hu-furg/nossa-historia>).

Cabe salientar que, além da importância da EBSEH para ampliação do número de profissionais, a empresa (sem discutir a política governamental) facilitou, também, as relações com a gestão do HU. Da mesma forma, o fato de termos, junto ao grupo gestor, profissionais que já vivenciaram a residência, conhecem suas limitações e potencialidades, sabem quais caminhos devem ser seguidos e as pessoas certas a serem acionadas, contribui, expressivamente, para o fortalecimento da RIMHAS dentro da instituição.

Atualmente, contamos com cinco trabalhadores de educação física atuando como preceptores da RIMHAS, sendo que dois deles atuam na gerência de ensino e pesquisa do HU-FURG/EBSEH. Além desses trabalhadores, estão envolvidos com a educação física da RIMHAS dois tutores - um professor do curso de educação física da universidade e uma professora do Instituto de Ciências Biológicas que atende ao curso de educação física - que, além dessa atividade, estão diretamente envolvidos com a gestão da residência, exercendo cargos de coordenador e coordenador adjunto.

Cabe destacar que, a partir do ano de 2017, com a administração do HU passando para a EBSEH, o número de profissionais preceptores aumentou de dois para cinco. Pensando nos atendimentos feitos entre

preceptores e residentes no ano de 2018 e 2019, foram realizadas 428 consultas (avaliações e reavaliações antropométricas/físicas) e 5837 atendimentos (sessões de exercício físico na reabilitação física), uma média de  $85,6 \pm 14,5$  consultas entre residentes e preceptores e de  $1167,4 \pm 948,0$  consultas, respectivamente.

Com base nas informações obtidas do serviço de faturamento do HU-FURG/EBSERH, nesses serviços prestados, foram atendidos 138 pacientes (com 12 tipos diferentes de morbidades, sendo que as mais prevalentes, neste grupo, foram hipertensão, obesidade e diabetes tipo 2, e os pacientes, em sua grande maioria, apresentavam mais de uma morbidade).

Desde o início desse ano de 2020, que vem sendo bem atípico devido à pandemia de COVID-19, muitas modificações tiveram que ocorrer no processo formativo dos residentes de uma forma geral, estendendo-se a todas as áreas da RIMHAS. Essas alterações, de certo modo, têm interferido no processo de formação específica dos residentes de segundo ano, tendo em vista o cancelamento dos atendimentos ambulatoriais do HU, em que os residentes desenvolvem as atividades (centro de reabilitação cardiometabólica, avaliações ergométricas, consultas multiprofissionais com endocrinologista, cardiologista e nos grupos de diabéticos). No entanto, tem servido como uma forma de eles se apropriarem de conhecimentos para o atendimento de pacientes com a doença e darem sua contribuição social à população brasileira.

No momento em que este trabalho está sendo escrito, todas as atividades teóricas da residência, assim como as da universidade, estão canceladas conforme Portaria nº 0533, de 2020, da FURG, que prevê a suspensão de aulas, eventos e atividades acadêmicas extracurriculares para os cursos de graduação e de pós-

graduação na modalidade presencial. No entanto, foram mantidas as atividades práticas conforme orientação do Ministério da Educação.

Para essas práticas, os residentes com curso em andamento foram organizados, inicialmente, em equipes com escalas semanais para desenvolver atividades diversificadas conforme orientação da preceptoria. Os residentes de primeiro ano têm atuado junto à clínica médica e têm participado de alguns *rounds* junto aos preceptores médicos; já a residente de educação física, do segundo ano, vem fazendo planejamento de atividades e levantamento dos pacientes que estavam em atendimento no ambulatório da área.

Em meados do mês de maio, os residentes voltaram ao cumprimento das 40 horas semanais de atividades práticas nos ambientes do hospital. E a residente de segundo ano passou a desenvolver atividades junto ao setor de infectologia (setor de referência do HU-FURG) a partir da pactuação feita pela coordenação com os coordenadores do setor e com a gestão do hospital. Através dessa aproximação, espera-se qualificar e ampliar a formação dos residentes da RIMHAS.

## **Conclusão**

O trabalho pode servir como base para que leitores tenham conhecimento sobre as áreas de atuação da residência dentro do HU-FURG, bem como sobre como é o desenvolvimento da formação teórica dos residentes. Também, para dar noção do número de consultas e atendimentos realizados por trabalhadores e residentes de educação física junto à instituição. Ademias, apontar as dificuldades vividas e as situações passadas no período da pandemia.

## Referências

BRASIL, Ministério da Economia. **Portaria Nº 914/2020**. Dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social – INSS e dos demais valores constantes do Regulamento da Previdência Social – RPS. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-914-de-13-de-janeiro-de-2020-237937443>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria Nº 580 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre a Ação Estratégica "O Brasil Conta Comigo - Residentes na área de Saúde", para o enfrentamento à pandemia do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-580-de-27-de-marco-de-2020-250191376>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE: **Resolução CNRS Nº 2/2012**. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15448-resol-cnrms-n2-13abril-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15448-resol-cnrms-n2-13abril-2012&Itemid=30192). Acesso em: 03 de ago. 2020.

COMISSÃO NACIONAL DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE: **Resolução CNRMS nº 3, de 4 de maio de 2010**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15449-resol-cnrms-n3-04maio-2010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15449-resol-cnrms-n3-04maio-2010&Itemid=30192). Acesso em: 22 de jun. 2020.

CORRÊA, LQ. et al. A atuação da educação física nas residências multiprofissionais em saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 27(3), p. 428-433, jul./set., 2014.

DE OLIVEIRA, Stella Minasi; ROCHA, Laureize Pereira. Residência multiprofissional hospitalar com ênfase na atenção à saúde cardiometabólica do adulto. In: KNUTH, AG;

AREJANO, CB; MARTINS, SR.(Org.). **Trajetórias de composição do Sistema Único de Saúde pelas residências multiprofissionais em saúde.** Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2017. p.75-87.

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES (EBSERH). **Guia para residentes e estagiários.** Disponível em:  
<http://www2.ebserh.gov.br/documents/1688403/3817516/GUIA+PARA+RESIDENTES+E+ESTAGI%C3%81RIOS.pdf/ac4c2eb1-33b6-4663-a00c-2b02924589e0>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

GAYA, Adroaldo. **Ciências do movimento humano: introdução a metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28(2), p.101-115, jul./dez., 2003.

LOCH, MR; Florindo AA. A educação física e as residências multiprofissionais em saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, v.17(1), p. 81-2, abr., 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA INTEGRADA MULTIPROFISSIONAL HOSPITALAR COM ÊNFASE NA ATENÇÃO À SAÚDE CARDIOMETABÓLICA DO ADULTO – RIMHAS – HU/FURG. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Julho. 2012. 69p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Nossa história. Disponível em: <http://www2.ebserh.gov.br/web/hu-furg/nossa-historia>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Portaria Nº 0533 de 2020 da FURG.** Disponível em:  
<https://www.furg.br/arquivos/Noticias/2020/Institucional/20-03-20-portaria-0553-furg.pdf>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE: PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. Disponível em: <https://siposq.furg.br/cursos/987>

## **BIOGRAFIA DOS/AS AUTORES/AS**

Organizadoras:

### **LEILA CRISTIANE PINTO FINOQUETO**

Formada em Educação Física (UFSM). Especialista em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Mestre em Educação (UFSM). Doutora em Educação (UFPEl). Professora Associada do curso de Educação Física lotada no Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenadora do Festival de Artes Corporais do Rio Grande e Seminário de Estudos e Pesquisas em Educação Física & Danças. Criadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares na Educação Física (GEPCEF) e 'Corpografias Laboratório de estudos da cultura corporal, movimento e gesto: as danças em suas múltiplas manifestações'. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade. Ingressou, na FURG, como docente em agosto de 2008. E-mail: cristianefinoquetto@gmail.com

### **ÂNGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH**

Doutora em Educação Ambiental pelo PPGEA-FURG. Graduada em Educação Física. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – FURG. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no Centro de Referências em Apoio às Famílias (CRAF-FURG). Coordena os grupos de

estudos e pesquisa: ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade. ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade. Atuou como professora substituta, na FURG, no período de fev/2014 a jul/2015 e atua como docente efetiva desde out/2017. [angelabersch@gmail.com](mailto:angelabersch@gmail.com)

### **ALAN GOULARTE KNUTH**

Doutor em Epidemiologia (UFPel). Docente do curso de Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública e da Residência Multiprofissional em Saúde da Família, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua, na FURG, desde 2011. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Integra o Grupo de Estudos em Saúde Coletiva dos Ecossistemas Costeiros e Marítimos (GESCEM/FURG). Membro do Grupo de Trabalho Temático (GTT) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) [alan\\_knuth@yahoo.com.br](mailto:alan_knuth@yahoo.com.br)

### **ANDRÉ DE OLIVEIRA TEIXEIRA**

Professor de Educação Física graduado pela Universidade Federal de Pelotas UFPEL(2006). Mestre pelo Programa em Ciências da Saúde-Faculdade de Medicina-FURG (2010-2012). Possui especialização em Musculação e Treinamento de Força - UGF- (2007-2008). Atualmente, é Profissional de Educação Física do hospital Miguel Rieth Correa Jr. - HU-FURG-EBSERH. Preceptor da Residência Integrada Multiprofissional, com Ênfase em Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS), representando do hospital na Comissão de Residência multiprofissionais (COREMU). Atualmente, Chefe da Unidade de Gerenciamento das Atividades de Pós-Graduação HU-FURG-EBSERH, possuindo experiência

em treinamento físico, exercícios de força, flexibilidade e capoeira. Atuou como docente do curso de Educação Física da Universidade do Rio Grande (FURG) (2009-2010), tendo experiência docente, também, em séries iniciais, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico (ergonomia).

### **ARISSON VINÍCIUS LANDGRAF GONÇALVES**

Professor Adjunto no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio grande. Doutor em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Rio Grande – PPGec-FURG (2016). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – PPGec-FURG (2012). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2009). E-mail: arissonvinicius@yahoo.com.br

### **BILLY GRAEFF BASTOS**

Possui graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) e doutorado na Lough borough University (2018), em Sociologia do Esporte. Foi professor temporário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004 – 2006), atuando, principalmente, no seguinte tema: futebol. Foi docente da União de Ensino do Sudoeste do Paraná (2007-2009), onde lecionou Sociologia aplicada à Educação Física, Metodologia do ensino da Educação Física, Futsal, Metodologia da pesquisa científica, Didática e orientou estágios e práticas de ensino. Atualmente (desde 2009), é docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – Curso de Educação Física, no



qual leciona as disciplinas de Sociologia do Esporte, Futebol, Estágio I e II, História e Organização da Educação Física Brasileira, Esportes, Relações de Trabalho e Futebol de Sete. Nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, lecionou as disciplinas Olympic Studies e Introduction to Sociology of Sports na Lough borough University (Reino Unido). E entre 2016 e 2017, também lecionou a disciplina Sports Coaching Pedagogy na Nottingham Trent University (Reino Unido). E-mail: [billygraeff@gmail.com](mailto:billygraeff@gmail.com)

### **BRUNO PEDRINI DE AMEIDA**

Residente pós-graduando pela Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar, com Ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS – HU/FURG). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: [brunopedrini@gmail.com](mailto:brunopedrini@gmail.com)

### **CAMILA BORGES RIBEIRO**

Licenciatura em Educação Física/UNESP-Bauru. Especialização em Ginástica Especial Corretiva/UniFMU. Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola/USP. Mestrado e Doutorado em Ciências da Motricidade/UNESP/Rio Claro. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociológicas e Pedagógicas em Educação Física (GESP/UNESP/FC/DEF/Bauru); ECOINFÂNCIAS/FURG e Líder do Grupo Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade (ECCOS/FURG); Professora da FURG desde de abril de 2018. E-mail: [camilaborges@hotmail.com](mailto:camilaborges@hotmail.com)

## **DÉBORA DUARTE FREITAS**

Professora do Instituto Federal Farroupilha – Campus Avançado Uruguaiana. Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). Mestre pelo Programa de pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2012). Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas (2009). Integra o Grupo de Pesquisa em currículo e contemporaneidade – GPCC, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Processos de In/Exclusão – GEIX e o Grupo ECCOS – Educação, Corpo, Cultura do movimento humano e Sociedade. Desenvolve trabalhos relacionados ao corpo, inclusão escolar e social, infância e saúde. Tem experiência docente no ensino superior na educação básica. Atuou como professora de Educação Física na Secretaria Municipal de Saúde e na Secretaria Municipal do Turismo, Esporte e Lazer do Rio Grande/RS. Atuou no curso de Educação Física/FURG, no período de agosto de 2012 a julho de 2014. Email: freitasdeboraduarte@gmail.com

## **ELISABETE BONGALHARDO ACOSTA**

Licenciada em Educação Física pela ESEF –UFPEl e Mestre em Enfermagem e Saúde pelo Programa de pós-graduação em Enfermagem – FURG. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Rio Grande. Atuou como professora substituta junto ao curso de Educação Física na FURG, em dois momentos, compreendendo períodos distintos: set. 2007 a jul. 2009 e fev. 2012 a maio de 2013. E-mail: elisabete.acosta@riogrande.ifrs.edu.br

### **GUSTAVO DA SILVA FREITAS**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Doutor em Educação em Ciências PPGE/C/FURG. É professor adjunto no Instituto de Educação/FURG, atuando no curso de Educação Física. Criador e líder do Grupo de Pesquisa ESC: estudos socioculturais em educação física, esporte e lazer. Mantém interesse nos seguintes temas: memórias das práticas de corporais e de divertimentos; ginásticas; práticas de aventura na natureza; educação física escolar; esportes e mídias. Docente, na FURG, desde maio de 2009 (11 anos). E-mail: [gsf78\\_ef@hotmail.com](mailto:gsf78_ef@hotmail.com)

### **JOSIANE VIAN DOMINGUES**

Possui graduação nos cursos de Pedagogia habilitação Anos Iniciais (2007) e Educação Física licenciatura (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande. É mestra em Educação em Ciências: química da vida e saúde (associação ampla – UFSM, UFRGS, FURG) e doutora em Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande. É professora da Secretaria de Município da Educação de Rio Grande, atuando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Martins Mano, ministrando a disciplina de Educação Física para turmas de Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [jo\\_pedagoga@yahoo.com.br](mailto:jo_pedagoga@yahoo.com.br)

### **JULIANA COTTING TEIXEIRA**

Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, pela FURG, na linha de pesquisa "Implicações das práticas científicas na

constituição dos sujeitos". Mestre em Educação em Ciências: química da vida e saúde/FURG na mesma linha de pesquisa. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Membro do GEECAF –grupo de estudos sobre educação, cultura, ambiente e filosofia (IE/FURG). Atua, principalmente, nos seguintes temas: memórias da educação física e esporte, com ênfase na história oral; práticas corporais de ação e aventura, com ênfase na prática do skate; cartografias urbanas, ocupação da cidade e processos de produção de subjetividades; juventudes, escola e criações políticas. Atuou como professora substituta no curso de Educação Física, Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande, no período de março a julho de 2020. E-mail: juliana.cotting.tx@gmail.com

### **LEANDRO QUADRO CORRÊA**

Possui Doutorado pelo Programa de pós-graduação em Educação Física. da Universidade Federal de Pelotas. É mestre em ciências pelo mesmo programa (2009) e concluiu a especialização em Atividade Física e Saúde por esta mesma universidade (2007). É graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (2005) e em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (1998). É professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com atividades no curso de Licenciatura em Educação Física e na Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar, com ênfase na Atenção à Saúde Cardiometabólica do Adulto (RIMHAS), onde também exerce função de coordenador desta Residência.

### **LEONARDO COSTA DA CUNHA**

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande.

Mestre em Educação Física pela ESEF/UFPel. E-mail: [leocunha78@yahoo.com.br](mailto:leocunha78@yahoo.com.br)

### **LUCIANA TOALDO GENTILINI AVILA**

Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF) da Universidade Federal do Rio Grande. Período de atuação FURG: Março de 2018 até o momento. E-mail: [lutoaldo@msn.com](mailto:lutoaldo@msn.com)

### **LUCÉLIA MEDEIROS LÚCIO**

Possui graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (2008) e pós-graduação em Treinamento Desportivo e Personal Trainer pela Faculdade Sogipa de Educação Física (2012). Atuou como personal trainer de 2010-2018. Atualmente, trabalha como Profissional de Educação Física no setor de Reabilitação Física do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr (HU/FURG)

### **LUIZ FELIPE ALCÂNTARA HECKTHEUER**

Graduação em Educação Física – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado no Programa de pós-graduação em Educação em Ciências – FURG (2012). Atualmente, é professor de nível superior – Associado III, no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, exercendo docência no Curso de Educação Física – Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área da Educação, com

ênfase em Educação Física, atuando, principalmente, nos seguintes temas: estudos foucaultianos, esportes, educação física, projetos educativos e programas sociais, currículo e formação inicial.

### **MANOEL LUÍS MARTINS DA CRUZ**

Licenciado em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel,1984) e Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc, 1999). Foi Professor na FURG, de 06 de Agosto de 1991 a 14 de Fevereiro de 2020. Na Educação Física, atuou com ênfase nos estudos do Lazer e ensino de Esportes, sendo docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da FURG, do qual é um dos fundadores. Na mesma instituição, também foi um dos fundadores do Curso de Especialização em Educação Física Escolar, onde foi Coordenador do Curso na sua 3a. edição. Criou, em 2006, o Núcleo de Estudos do Lazer e, na sequência, ajudou na formação do Núcleo da Rede CEDES, na FURG. Por dois anos, foi Professor no Curso de Gestão Desportiva e de Lazer, no Instituto Federal do Ceará, Campus de Fortaleza. Foi, também, militante e dirigente sindical, com passagens pelas Diretorias da APROFURG-Seção Sindical e do ANDES-Sindicato Nacional.

### **MAURÍCIO CRAVO DOS REIS**

Graduado em Educação Física (Licenciatura) pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2010). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2012). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2014). Doutor em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2019). Atualmente, atua como Professor Adjunto A no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação Física e Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos ECOINFÂNCIAS – Infâncias, ambientes e ludicidade e o Grupo Rede de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Possui experiência profissional com a disciplina de Educação Física na rede de ensino privada da cidade de Rio Grande/RS, atuando nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

### **MICHELI VERGINIA GHIGGI**

Doutorada em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta na Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora do Projeto de Extensão Bricolagem Esporte Clube; é líder do Grupo de Pesquisa Escola Cultura e Sociedade (GECS); é coordenadora de área do PIBID Educação Física/UFF; é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Esporte e Sociedade (NEPESS-UFF). Atuou, na FURG, de 2009 a 2011. E-mail: [michelighiggi@gmail.com](mailto:michelighiggi@gmail.com)

### **MIRELLA PINTO VALÉRIO**

Professora da Universidade Federal do Rio Grande de 1994 a 2019. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1983). Especialização em Educação Física Escolar (1986) pela mesma Universidade. Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2001). Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (2011) e pós-doutorado na Universidade do Porto, Portugal (2015). Na FURG,

desenvolveu suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Educação Física, na residência multiprofissional em saúde da família e no Núcleo Universitário da Terceira Idade.

### **PRISCILA AIKAWA**

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Cidade de São Paulo (2003), especialista em Fisioterapia Cardiorrespiratória e Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) pelo Departamento de Fisiopatologia Experimental. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS/Brasil.

### **RAQUEL DA SILVEIRA**

Doutora em Ciências do Movimento Humano (ESEFID/UFRGS). Professora adjunta da Escola Superior Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF/UFRGS). Atuou no curso de educação Física da FURG, de 10 de julho de 2008 até 04 de janeiro de 2018. E-mail: [raqufrgs@gmail.com](mailto:raqufrgs@gmail.com)

### **ROSELI BELMONTE MACHADO**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA/Canoas (2010). Pós-graduação em Biomecânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança-ESEFID/UFRGS (2007). Graduada em Educação Física-Licenciatura Plena – pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA/Canoas (2006). Atuou, do ano 2000 ao ano 2013, como professora em



escolas de Educação Básica e foi professora em instituições de ensino superior, trabalhando com graduação em Educação Física e em cursos de pós-graduação. Em 2013, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde atuou como professora Adjunta vinculada ao Instituto de Educação, atuando no Curso de Educação Física e na pós-graduação em Educação Física Escolar. Desde 2018, é professora adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação Física escolar e da Educação, trabalhando com Educação Física e Inclusão e Formação de Professores. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Docência e Avaliação em Educação Física (vice-coordenadora) (GEDAEF/UFRGS/CNPq), ao Grupo de Pesquisa em In/Exclusão (GEIX/FURG/CNPq), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS).

### **SILVIA DE QUADRO DORNELES**

Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2006-2010). Possui experiência em programas de alongamento, com ênfase em treinamento de flexibilidade. Ex-integrante do Grupo de Pesquisa Promoção da Saúde, na linha de pesquisa intervenções nãofarmacológicas em Ciências da Saúde. Especialista pelo Programa de Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar, com ênfase na atenção à saúde cardiometabólica do adulto (RIMHAS), do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. (HU / FURG).

### **THAÍS FARIAS COLLARES**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade

Federal de Pelotas, mestrado e doutorado em Biotecnologia pela Universidade Federal de Pelotas e pós-doutorado com bolsa DTI/CAPES e DOCFIX CAPES/FAPERGS, atuando no Laboratório de Imunodiagnóstico do Núcleo de Biotecnologia. Desenvolveu suas atividades de ensino e pesquisa junto aos cursos de graduação e pós-graduação em Biotecnologia do CDTec/UFPel, onde atuou na linha de pesquisa em imunofarmacologia, desenvolvendo imunoreagentes para utilização em diagnóstico imunológico e molecular e para detecção de proteínas e patógenos. Contribuiu nas disciplinas de Biotecnologia, Biossegurança e Bioética e Biotecnologia Microbiana e, também, coorientou estudantes de iniciação científica, Mestrado e doutorado. Atualmente, é Profissional de Educação física do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. - HU-FURG/EBSERH.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO  
GRANDE-FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO-IE**

**RESUMO DA OBRA  
EDUCAÇÃO FÍSICA FURG:  
15 ANOS DE (RE)EXISTÊNCIAS**

Organizadoras:  
Leila Finoqueto e Ângela Bersch

Este livro propõe a celebração dos quinze anos do curso de Educação Física – Licenciatura – da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Em 06 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), através da Resolução nº 06, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Essa reforma curricular encerra, no caso da FURG, quinze anos de uma configuração curricular que construiu identidades profissionais marcadas por propostas pedagógicas pautadas na perspectiva da docência como base para a atuação dos/as egressos/as dessa instituição.

Diante da eminência do encerramento de um ciclo, instigou-nos registrar, em um documento histórico, a trajetória do curso de Educação Física da FURG a partir de vozes autorais, propositivas, caminhantes que investiram em diferentes projetos que se consolidaram e, simultaneamente, consolidaram o Curso.

Assim, foram convidados/as a compor esta obra todos/as os/as docentes que atuaram no curso de Educação Física ao longo dos últimos quinze anos. Desse

modo, o livro reúne 28 professoras e professoras com diferentes níveis de envolvimento com a FURG: professores/as substitutos/as, egressos/as da Educação Física/FURG, professores/as efetivos/as, professores/as aposentados/as. As trajetórias profissionais serão mais bem apresentadas em suas respectivas biografias, mas é, de suma importância, apresentarmos a diversidade dos seus caminhos profissionais, tendo a FURG como um dos locais de suas atuações.

As escritas são provenientes das experiências que cada autor/a se propôs a compartilhar por entendê-la como significativa em suas vivências e práticas pedagógicas. Desse modo, o livro é composto de quatro partes, as quais congregam suas naturezas: Parte I – sobre o início, o meio e o porvir; Parte II – sobre o nosso chão da sala de aula; Parte III – sobre a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no curso de Educação Física; Parte IV – sobre outras projeções e potências do curso de Educação Física.

Ao total, chegamos a 15 capítulos que versam desde a constituição do curso de Educação Física; as subjetividades dos/as egressos/as, o currículo e suas potências transformadoras, até as práticas de sala de aula, tais como, estágios supervisionados, lutas, saúde e inclusão, temáticas presentes na formação inicial.

Os capítulos versaram ainda sobre os eventos e programas, de caráter extensionista, que se ampliam, associando, articuladamente, o ensino, a pesquisa e a extensão; a projeção e a inserção dos/as docentes em periódicos, nas Residências Multiprofissionais e Cardiometabólica até a produção de conhecimento em Educação Física, a partir das análises dos trabalhos de conclusão de curso de Graduação.

Ao fim, este livro é um registro das práticas e de suas potencialidades frente a um modelo de formação não

hegemônico, de resistência e de qualidade socialmente referenciada. Talvez, essa seja a motivação mais forte, pois, ao longo de 15 anos, esse curso consolidou tempos e espaços de formação inicial e continuada no município situando Rio Grande no cenário da Educação Física nacional.

**EDITORA E GRÁFICA DA FURG**  
**CAMPUS CARREIROS**  
**CEP 96203 900**  
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-119-7



9 786557 541197