

Educação Física e Docência no Ensino Superior: relato de experiência de um professor substituto na formação inicial

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12383>

José Francisco Silva Sampaio¹, Zenólia Christina Campos Figueiredo²

Resumo: O objetivo deste texto é refletir sobre experiências de práticas pedagógicas construídas no Ensino Superior em um curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física por um docente na condição de Professor Substituto. As propostas narradas foram desenvolvidas no segundo semestre de 2024. As reflexões desenvolvidas têm como fundamentação os estudos da Teoria Curricular (Pacheco, 2001), Pedagogia e Didática Crítica (Pimenta, 2023), Docência no Ensino Superior e Pedagogia Universitária (Cunha, 1989, 2006; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2010), além de autores/as das áreas de saberes da Educação e Educação Física que ancoram seus trabalhos no campo da formação docente numa perspectiva crítica. Metodologicamente, o relato de experiência possui uma abordagem qualitativa (Flick, 2013) com intenção de estudar o próprio cotidiano, de modo a entender e interpretar os sentidos e significados atribuídos aos processos vividos e construídos fora e dentro de sala. Para isso, lançamos mão da teoria de pesquisa (auto)biográfica, com foco na escrita de si (Souza; Meireles, 2018; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). À guisa de conclusões, percebemos que debates nessa perspectiva se configuram enquanto possibilidades de repensar, analisar e ressignificar a prática pedagógica na formação profissional na graduação. Por fim, o presente artigo se coloca disponível em apresentar uma prática pedagógica na intenção de despertar possíveis inquietações aos pares da área.

Palavras-chave: Educação Física. Docência no ensino superior. Relato de experiência.

Physical Education and Teaching in Higher Education: An Experience Report by a Substitute Teacher in Initial Teacher Education

Abstract: The purpose of this text is to reflect on experiences with pedagogical practices developed in higher education within a Bachelor's degree program in Physical Education by a faculty member serving as a substitute professor. The proposals described were developed during the second semester of 2024. These reflections are grounded in studies of Curriculum Theory (Pacheco, 2001), Pedagogy and Critical Didactics (Pimenta, 2023), Teaching in Higher Education, and University Pedagogy (Cunha, 1989, 2006; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2010), as well as authors in the fields of Education and Physical Education who ground their work in the field of teacher education from a critical perspective. Methodologically, this experience report employs a qualitative approach (Flick, 2013) with the aim of studying everyday life itself, in order to understand and interpret the meanings and significance attributed to the processes experienced and constructed both inside and outside the classroom. To this end, we draw on (auto)biographical research theory, with a focus on self-writing (Souza; Meireles, 2018; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). By way of conclusions, we observe that debates from this perspective offer opportunities to rethink, analyze, and reframe pedagogical practice in undergraduate teacher education. Finally, this article aims to present a pedagogical practice with the intention of sparking potential discussions among peers in the field.

Keywords: Physical Education. Teaching in higher education. Experience report.

¹ Doutorando em Educação Física (CEFD/UFES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7374-5618>. E-mail: jfssampaio.efe@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFMG). Professora Titular (CEFD/UFES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9637-4581>. E-mail: zenoliavix@gmail.com.

Introdução

Este trabalho é um relato de experiência no contexto da formação inicial, que objetiva apresentar e refletir sobre experiências de práticas didático-pedagógicas construídas no Ensino Superior (ES) em um curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física (EF) por um docente na condição de Professor Substituto³, cujas ações educativas basearam-se na ótica de estudos sobre a didática crítica.

Cabe salientar que o trabalho em questão é parte de um estudo ampliado, assim uma parte é apresentada aqui e outra parte noutro artigo⁴. Este último buscou refletir e analisar as propostas construídas em duas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física. Resolvemos dividi-lo dessa forma por razões de limitação de caracteres estabelecidos para a publicação de artigos nos periódicos.

As propostas que são narradas foram realizadas no segundo semestre de 2024, desenvolvidas entre os meses de outubro de 2024 a março de 2025. A experiência construída também se sustenta pelas narrativas de memória, as ementas das disciplinas, os planos de ensino elaborados, as anotações de relatórios e diários de campo do docente, bem como uma fundamentação teórica que discute a formação inicial docente vinculada à práxis pedagógica crítica-reflexiva.

Assim, as reflexões aqui dispostas têm como fundamentação primária os estudos da Teoria Curricular (Pacheco, 2001), Pedagogia e Didática Crítica (Pimenta, 2023), Docência no Ensino Superior e Pedagogia Universitária (Cunha, 1989, 2006; Melo, 2018, Pimenta; Anastasiou, 2010). Como fonte complementar, autores e autoras das áreas de saberes da Educação e Educação Física que ancoram seus trabalhos sobre o campo da formação docente numa perspectiva crítica.

Para fundamentar metodologicamente o trabalho, o relato de experiência possui uma abordagem qualitativa (Flick, 2013), com intenção de estudar o próprio cotidiano, de modo a entender e interpretar os sentidos e significados atribuídos aos processos vividos e construídos fora e dentro de sala. Especificamente, lançamos mão da teoria de pesquisa (auto)biográfica, com foco na escrita de si (Souza; Meireles, 2018; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Compreendemos que tal perspectiva pode contribuir ao processo de profissionalização e construção de identidade docente, por valorizar experiências vividas no contexto do ensino.

³ O Professor Substituto citado é também o autor deste texto.

⁴ A outra parte do texto já foi submetida e avaliada pelos revisores de um outro periódico.

Consideramos crucial pensar a formação de professores na formação inicial em Educação Física, principalmente propostas que se direcionam à reflexão sobre a própria prática, na busca de ressignificar a Didática na docência universitária, a fim de dirimir ações e discursos fragilizados de intencionalidade crítica e consciente. Compreendemos os desafios da produção teórica que foca seus interesses no professor universitário na área de Educação Física, portanto o presente artigo se coloca disponível em apresentar uma prática pedagógica na intenção de despertar possíveis inquietações aos pares da área.

Sendo assim, o texto foi organizado, além desta breve contextualização introdutória, em mais três partes, a saber: 1) um delineamento teórico que busca articular as aproximações entre Currículo e Didática crítica e formação de professores com a área de Educação Física; 2) a disponibilização metodológica, contendo informações a respeito das disciplinas, as propostas desenvolvidas em sala pelo professor e a materialização das aulas; e, por fim, 3) à guisa de conclusão, considerações a respeito da possível contribuição do texto ao campo da formação docente, sobretudo na área da Educação Física (EF).

Fundamentação teórica: o campo da didática e a formação inicial em Educação Física

Compreendemos que não seja possível tratarmos sobre a Didática sem mencionar sua articulação com o currículo. Desse modo, podemos considerar o currículo enquanto representação de uma produção social e que acompanha o contexto e a demanda sociopolítica, cultural e econômica da sociedade. Tratamos o Currículo aqui como uma possibilidade de tempo e espaço para reflexão, de licença ao questionamento da realidade educacional por meio de um exercício de conscientização crítica e analítica dos processos curriculares (Pacheco, 2001).

Os conceitos de currículo, no decorrer de sua historicidade e constituição, sempre nos remetem à sua característica polissêmica e ambígua. Suas tentativas de definições assinalam um caráter de planejamento, estrutura e organização de objetivos acompanhado de conteúdos e atividades. Noutros momentos perpassa pelo agrupamento de determinadas atividades específicas para a formação de estudantes.

Nesse sentido, é possível perceber uma diversidade de definições que constitui o termo e, sintetizando o processo de significações, Pacheco (2001) situa o caráter de duas perspectivas que se contrapõem. Uma considera o currículo como conjunto de conteúdos de ensino, configurado em disciplinas, temáticas e áreas de estudo e no sentido de Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

planejamento pedagógico. A outra define o currículo como um agrupamento de experiências educativas, sistematizadas de modo dinâmico, com possibilidades e complexidades diversas, não predeterminado (Pacheco, 2001).

As definições ora se mostram formais e com finalidade e, noutro momento, expressam uma informalidade, sugerindo um processo educativo referenciado pelo viés da aplicabilidade. Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um território social e cultural no qual ocorrem condicionamentos e conflitos de interesses diversos. Portanto, currículo não pode ser concebido enquanto produção neutra, pois se trata de uma intervenção pedagógica, consequência de influências recíprocas e encontros de estruturas políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares, nas quais possuem suas raízes interesses e obrigações correlacionadas.

De qualquer modo, se é um plano ou uma proposta, se o aplica ou o desenvolve, sua direção é predominantemente o ato formativo, neste caso envolvido em um ambiente de ensino que, igualmente, mira na aprendizagem. Para essa tarefa, tanto a universidade como a escola têm-se responsabilizado, mas o que vale nossa atenção e nos inquieta é a maneira como o processo formativo é construído.

A dimensão de saber que tem como foco esforços investigativos para se pensar o processo do ensinar e aprender é a Didática. Esse campo de conhecimento realiza a investigação, identificação e análise dos elementos diversos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Então, podemos conceber o currículo enquanto uma decisão e justificação do ato educativo e a Didática como o planejamento, realização e avaliação dele. Por esta razão, ambos se interdependem, se retroalimentam e não sobrepõem um sobre o outro, pois a prática educativa é, ao mesmo tempo, uma atitude didática (Pacheco, 2001; Pimenta; Anastasiou, 2010; Pimenta, 2023).

Se o currículo não é neutro, tampouco sua materialização será, independentemente das perspectivas e abordagens apropriadas no trabalho docente. Nesse contexto, a prática pedagógica escolar e universitária sofreu, ao longo dos anos, influências do tecnicismo e instrumentalização, colocando a formação na educação básica e superior no viés de racionalismo reducionista e pragmatismo de aplicabilidade. As práticas dessa natureza se explicam pela universidade ter sido pensada, a priori, fundamentalmente para a produção de pesquisa e formação técnica. Em virtude de os professores não possuírem formação pedagógica específica, tais características confirmam a forte influência da ciência moderna na docência universitária (Cunha, 2000, 2006).

Quanto às ações formativas nessas configurações, acreditamos que deslizes como esse ocorrem em razão das práticas didático-pedagógicas, no ensino básico e universitário, promoverem um processo formativo desarticulado com a sociedade em que o sujeito e/ou professor em formação está inserido. Assim, concordamos com Melo (2018), quando afirma que o ensino na formação inicial está diretamente ligado à realidade social, a qual ocupa o lugar de determinar comportamentos, mas também é determinada pelo ser e fazer dos sujeitos, portanto não devemos pensar a universidade desarticulada da totalidade social.

Da mesma forma como o currículo passou por um processo de constituição polissêmico, a Didática sofreu influências históricas e sociais a partir de meados do século XX. Pimenta (2023) apresenta um estudo em que sintetiza três períodos principais de mudança da perspectiva e produção no campo da Didática. O primeiro diz respeito à redemocratização e ressignificação no campo, que se coloca na contramão da conservação de valores hegemônicos de uma classe que se mantém no poder. O segundo manifesta a reafirmação da Didática a fim de superar, expor contradições e direcionar, concretamente, à Didática substancialmente crítica. Por fim, de modo a complementar e agregar, no terceiro momento surgem propostas numa perspectiva pós-crítica de Didática (Pimenta, 2023).

Esses processos nos incitam a pensar sobre a necessária busca de uma prática docente baseada em autorreflexão e na construção de uma práxis pedagógica que vise a formação de professores conscientes das desigualdades sociais, da simplificação do magistério e da mecanização dos corpos presentes no âmbito escolar. Além disso, pensar a formação docente numa perspectiva emancipatória requer esforços com desejo de fortalecer o percurso de constituição da identidade docente, tornando-os professores em formação interessados em sua própria trajetória e disponíveis às demandas sociais, sobretudo no seio da Educação (Melo, 2018).

Tal qual o currículo e a Didática, a Educação Física também sofre com as influências e limitações a ela estabelecidas pelas demandas histórico-sociais enquanto área de conhecimento⁵. A área já foi considerada apenas como um instrumento de aplicação de método ginástico (Soares, 2004), sofreu em seu processo de constituição

⁵ Segundo Bracht (2003, p. 28), “a chamada EF moderna é filha da modernidade. Isso significa que ela surge num quadro social em que a racionalidade científica se afirma como a forma correta de ler a realidade, em que o Estado burguês se afirma como forma legítima de organização do poder e a economia capitalista baseada na indústria emerge e se consolida. A EF moderna sofre influência, desde seus primeiros passos, do pensamento científico”.

identitária e epistemológica, pois ora a viam como ciência da motricidade humana ou ciência do movimento humano e a desconsiderando enquanto uma prática social de intervenção pedagógica (Bracht, 2003). Diante disso, é crucial repensar as práticas didático-pedagógicas na área de Educação Física com intenção de contribuir na formação de professores e professoras da área.

Sendo assim, no cenário que se manifesta, compreendemos que tanto o professor formador como o professor em formação da área devam se permitir a repensar suas práticas, analisando suas propostas e repensando-as, de forma individual e coletiva, a fim de buscar estabelecer modificações nos ambientes de sala de aula, oferecendo licença ao questionamento, para a pesquisa, a autorreflexão e a construção colaborativa de conhecimentos, viabilizando, portanto, uma identidade docente crítica e reflexiva, especialmente junto aos estudantes. Desse modo, é indispensável que se amplie “o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica no ensino superior”, pois isso permitirá que os professores em formação se atentem e reflitam “acerca das responsabilidades pedagógicas no exercício da docência, qualquer que seja o âmbito de intervenção” (Rezer; Fensterseifer, 2008, p. 322).

Diante do exposto e levando em conta a necessidade da discussão e reflexão da prática pedagógica no ensino superior em EF, no próximo tópico deste texto, apresentamos uma possibilidade de proposta didático-pedagógica realizada na formação inicial de um curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física. O trabalho desenvolvido se inspirou, especialmente, na perspectiva dos princípios da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (Pimenta, 2023).

Processos Metodológicos: a experiência didático-pedagógica construída no ensino superior

Este relato de experiência possui uma abordagem qualitativa (Flick, 2013), por intencional o entendimento e interpretações das práticas didático-pedagógicas no cotidiano da formação inicial no ensino superior, especificamente ações educativas realizadas nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, sendo uma disciplina de cada curso.

Além disso, ancoramos o trabalho na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, com foco na escrita de si por compreendermos que as experiências e propostas didático-pedagógicas apresentadas, estão intrínsecas à história de vida dos sujeitos envolvidos (docente e estudantes). Nesse movimento de análise reflexiva, as narrativas

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

compartilhadas sob a ótica do interlocutor (docente) viabilizam a produção de significados e saberes sobre a própria prática pedagógica e sobre si mesmo (Souza; Meireles, 2018).

Nos tópicos seguintes, para melhor configuração do texto, o subdividimos em três subtópicos, a saber: 1) apresentação breve dos pressupostos e dos princípios da Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE); 2) informações a respeito das disciplinas de Educação Física no Ensino Médio (EFEM – do curso de Licenciatura) e Corpo, Expressão e Linguagem (CEL – do curso de Bacharelado); e 3) análise e reflexão das propostas construídas no segundo semestre de 2024 na formação inicial de Educação Física em Licenciatura e em Bacharelado.

A didática multidimensional crítico-emancipatória – pressupostos e princípios

Partindo dos estudos, análises, interpretações e reflexões da realidade do trabalho docente, Pimenta (2023) preconiza a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (DMCE), a qual se ancora numa teoria científica, especialmente a Pedagogia Crítico-Dialética, esta que analisa as práticas educativas e seus contextos multifacetados e de múltiplas dimensões. A proposta da autora apresenta uma fundamentação consolidada, do ponto de vista teórico-metodológico, estruturando-a em trabalhos que tratam de temas relativos à educação, formação de professores e pedagogia, docência e didática.

É possível observar e citar aqui dois elementos característicos que consideramos fundamentais para se discutir. O primeiro revela uma intenção de tornar o estudo e a proposição uma referência no campo de debate sobre a didática crítica, sem ser concebido como uma proposta modelo-padrão para o trabalho docente. O segundo refere-se à valorização do que já foi construído e produzido no campo de conhecimento da Didática e na formação docente (inicial e continuada) a saber da contextualização de limites e contradições a serem enfrentados e transformados no contexto da profissão.

A prática didático-pedagógica docente na lente da DMCE é concebida em caráter multidimensional (por possuir condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais) e multirreferencial (por se articular com diferentes aportes disciplinares que se dedicam sobre o fenômeno da educação). Desse modo, compreender as contradições e seus dilemas, bem como construir diálogos que permitem uma leitura plural e complexa no ato de ensinar, constrói assim, condições de formação humana com vista a produzir ações educativas impregnadas de possibilidades transformativas. Para a promoção de ações

desse perfil, a autora apresenta cinco princípios que orientam a relação teoria e prática na DMCE e que podem ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem.

O primeiro princípio é o *ensinar com pesquisa*, entendido como um princípio formativo que alimenta a atividade de ensino por se tratar da atitude básica para promover indagação e constituição de um processo de aprendizagem consciente histórico e socialmente situado e determinado. Acompanhando esse princípio, o segundo é o de *diálogo freiriano nos processos de ensino*, o qual visa conduzir os estudantes e os professores ao processo de trocas de saberes (experiências particulares, valores e costumes culturais, vivências e experimentações da/na trajetória de vida). Seguindo esse caminho, o princípio da *mediação didática* propõe que se estabeleça um estímulo de relação entre os sujeitos e os conhecimentos com sentido e significado, para que ocorram reflexões e ressignificações em sala de aula.

Conectado a esse princípio, outro ponto de partida orientador é nomeado como *processos de rede de saberes*, cuja intenção é auxiliar na mobilização dos saberes que compõem as práticas pedagógicas. Por fim, com vista a essas mudanças e ações no âmbito formativo, é indicado também o princípio *práxis e práxis na docência*, que é apresentado como um vetor de destaque da necessidade de uma *práxis* não reprodutivista, mas que garanta um processo de indissociabilidade entre a teoria e a prática, construindo intervenções sobre a realidade social com coerência.

Reflexões sobre o trabalho docente em duas disciplinas: Educação Física no Ensino Médio e Corpo, Expressão e Linguagem

As disciplinas Educação Física no Ensino Médio (EFEM) – ofertada no 6º semestre do curso de Licenciatura e a disciplina de Corpo, Expressão e Linguagem (CEL) – ofertada no 9º semestre do curso de Bacharelado, fazem parte do Departamento de Ginástica e são ofertadas aos estudantes da formação inicial em Educação Física da instituição pública federal que o docente substituto atua. A EFEM é ofertada no período matutino e a CEL é ofertada no período noturno, pois os cursos que ofertam essas disciplinas ocorrem nos respectivos períodos.

Cabe informar sinteticamente sobre a proposta de formação docente disposta em ambos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)⁶. No curso de Licenciatura, observamos

⁶ A última versão disponível de currículo da Licenciatura no sítio dos cursos é do ano de 2014. E o PPC do curso de Bacharelado é uma versão do ano de 2016.

que o documento fundamenta seus princípios na valorização da profissão docente e destaca o trabalho coletivo na qualificação do ser professor, corroborando na sua constituição identitária com base em seu processo de escolarização, história de vida e percurso acadêmico-profissional (PPC, 2014). Os princípios balizadores do projeto de formação profissional no curso de Bacharelado, buscam refletir sobre as questões político-pedagógicas e epistemológicas da área, buscando o fomento de uma articulação indissociável de teoria e prática na formação e atuação profissional (PPC, 2016).

Quanto às ementas disponíveis nos PPCs, na disciplina de EFEM, orienta-se uma proposta de “prática docente, estudo e construção de orientações planejadas à intervenção pedagógica e à produção de conhecimento da Educação Física no Ensino Médio” (PPC, 2014, p. 35). No Plano de Ensino, o professor indicou realizar um trabalho de: a) aulas dialógicas que promovam reflexões acerca do perfil do adolescente, suas queixas, limites e potencialidades; b) discussões sobre os enfrentamentos e anseios da juventude no processo de escolarização frente aos objetivos impostos pela sociedade e família; c) mobilização de conhecimentos à produção de escritas reflexivas, propostas de projetos de intervenção na escola e sínteses críticas; d) debates e discussões a respeito da EF escolar, especialmente nos anos finais da educação básica, frente a implementação da Lei Federal nº 13.415/2017; e, e) construções de propostas didático-pedagógicas para a fase do ensino médio.

Na disciplina de CEL, em sua ementa é proposto que seja desenvolvido um trabalho no que trate da “relação Corpo-Educação Física presente em conceitos tais como atividade física, habilidade motora e cultura corporal de movimento” (PPC, 2016, p. 38) e a possibilidade de oferecer “vivências organizadas a partir de técnicas variadas de intervenção no corpo problematizando seus fundamentos teórico-epistemológicos (PPC, 2016, p. 38). No Plano de Ensino, o professor objetiva: a) discutir as raízes culturais, sociais, históricas, psicológicas e ecológicas do corpo e suas implicações no nosso cotidiano; b) problematizar as relações estabelecidas entre corpo e EF; e, c) planejar e ministrar vivências apoiadas em diferentes técnicas de expressão e conscientização corporal, com elas discutindo o conteúdo programático do curso.

Análise e reflexão sobre algumas propostas desenvolvidas nas disciplinas⁷

⁷ Destacamos que nossa intenção não é reduzir a complexidade do que seja discutir sobre o campo da Didática em apresentações com recortes narrativos sobre uma determinada experiência de curta duração. A intenção é apresentar as possibilidades de se pensar a perspectiva da Didática crítica em oportunidades de Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

Nas disciplinas de EFEM e CEL, desenvolveram-se situações intencionais que se materializaram em vivências semelhantes, entre ambas, quando se tratava de discussão, mobilização, reelaboração e produção de saberes vinculados aos textos referências e outras questões disparadoras problematizadas pelo docente nos encontros-aulas.

Particularmente, tratando-se da disciplina de EFEM, foi vivenciada uma proposta em que a turma se subdividia em grupos e, por meio dos critérios (roteiro de produção) dispostos pelo docente, realizaram uma elaboração de um Projeto Inovador⁸ para uma possível intervenção pedagógica na escola. A referência para essa construção foram os debates e reflexões realizados na disciplina, articulando com os textos e materiais audiovisuais apresentados nos encontros. A produção, que foi desenvolvida coletiva e colaborativamente (sob a mediação do professor) dentro e fora de sala (e não determinado que fosse construído “em casa”), teve a orientação de fazer uso de base dos materiais-conteúdos dispostos na disciplina, anotações manuais e outras fontes (livros, artigos, filmes, documentários) eleitos pelo grupo.

Na disciplina de CEL, uma vivência que também retirou os estudantes de sala a fim de produzir uma pesquisa a partir de questões disparadoras, foi uma situação que buscou estimular a reflexão e análise crítica sobre a temática do Corpo com base no imaginário social. Os estudantes vivenciaram um trabalho de campo nos espaços do Centro de Ensino, tendo como público-alvo outros discentes e trabalhadores do local. As análises e reflexões dos dados adquiridos foram construídas coletivamente em sala de aula sob a mediação do professor.

As propostas citadas podem ser pensadas na intenção de construir uma relação com o princípio de *ensinar com pesquisa*, levando-nos a perceber que o ensino pode provocar múltiplas conexões e fontes para além da sala de aula, sobretudo numa produção de conhecimento individual e coletivo. O ensino com pesquisa oportuniza e fortalece vivências que promovam esse movimento de relações e construções diversas, como também pode viabilizar configurações didático-pedagógicas distantes de padrões instrumentalizados de ensino.

formação educativa profissional na tentativa de mobilizar os saberes (por meio de propostas, atividades, situações etc.) desenvolvidos à luz de uma teoria crítica, reflexiva e emancipatória.

⁸ Diz respeito à proposta/projeto de caráter extensionista ou de contraturno no contexto escolar que pudesse atender, sobretudo, o público adolescente e jovem, isto é, o público presente no Ensino Médio, oferecendo atividades de interação, formação e divertimento, tematizadas com base nas práticas corporais de movimento tematizadas pela disciplina de Educação Física (jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, dança, esporte, circo etc.).

Outra vivência presente em ambas as disciplinas foi construída na medida em que o professor percebia o desejo dos estudantes de participação em debates sobre uma leitura indicada, mas manifestavam timidez, introspecção e/ou medo de realizar algum comentário equivocado e se constrangerem. Nesse sentido, buscou-se incentivar momentos de exposição de ideias e percepções sobre a leitura/referência da aula. Nessas ocasiões, os estudantes eram desafiados a escreverem suas impressões, dúvidas, palavras/termos/conceitos no quadro branco, para que, junto à turma e ao docente, fosse desenvolvida uma discussão coletiva a respeito da temática em questão. A intenção se direcionava ao objetivo de imprimir sentido e significado das referências e a construção de uma aproximação destas com o cotidiano pessoal e profissional.

Uma vivência que se atribuía a esse aspecto de dinâmica pedagógica realizada na disciplina de EFEM foi uma atividade em que os estudantes eram solicitados a contar/narrar uma memória marcante sobre si mesmo, experienciada em seu processo de escolarização no período do Ensino Médio. Assim, era necessário escrever no quadro branco uma palavra (ou mais), um nome e uma data, isto é, pessoas e situações que os marcaram pessoalmente. A intenção do docente foi a provocação de um resgate de memórias afetivas e formativas do passado que alguns estudantes poderiam ter esquecido e pudessem articular com suas escolhas pessoais, profissionais e culturais do presente.

Na disciplina de CEL, referindo-se a dispositivos metodológicos semelhantes ao citado, o docente observou que assumir a ação do estudante, a de compartilhar falas e ideias em sala, despertava mais interesse por parte da turma em falar/narrar, pois percebia que os estudantes participavam, mas se negavam a escrever no quadro. Sendo assim, ao ouvir os relatos/histórias compartilhadas pela turma, sobre situações de experiências corporais na Educação Física escolar, em centros de treinamento e/ou experimentações práticas no próprio curso, o docente realizava as anotações no quadro, destacando as falas e dúvidas de forma literal e buscava indicar uma articulação com o texto base do encontro, com os dizeres/olhares dos estudantes e dialogando com a literatura em foco no encontro-aula.

Nesses processos em que ocorrem trocas de saberes e experiências, pode gerar reciprocidade nos debates acerca da temática problematizada em sala com os/as professores/as em formação. Além disso, permite que os conhecimentos tratados ganhem sentido e significado para a turma, pois dialogam diretamente com os cotidianos vividos. Quanto a esses processos formativos, podemos nos referenciar na perspectiva do princípio do *diálogo freiriano nos processos de ensino*. O diálogo coletivo, as trocas de saberes, o Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

envolvimento do estudante em sala, com os conteúdos tratados e com o docente-mediador são imprescindíveis na formação profissional, de modo que quem aprende seja desafiado e quem ensina seja estimulado, ambos aprendem, ambos se formam e se reformam, se situam, descobrem – via problematizações e ressignificações – possibilidades de mudanças em si e no contexto ao qual pertencem.

Enveredando nesse caminho de atividades crítico-reflexivas, mas buscando não se fixar única e exclusivamente na formalidade dos textos, na disciplina de CEL foi proposta uma vivência, de modo a mobilizar as leituras de maneira mais divertida, numa releitura do jogo de tabuleiro ‘Imagem e Ação’, utilizando palavras/termos/conceitos das referências textuais das aulas. A turma se organizava em dois grandes grupos, o professor disponibilizava as palavras-chave da leitura indicada, se apropriando das regras do jogo e os estudantes deveriam “dizer/anunciar” somente por meio do uso de expressão/gestos (mímicas).

Na disciplina de EFEM, foi vivenciada uma situação semelhante, no âmbito de uma proposta cujo objetivo foi uma produção de caráter artístico, ou seja, um poema e/ou uma releitura cômica (paródia) de alguma música, literatura, teatro, filme etc., que explicasse, conceituasse e/ou reconstruísse uma significação/resposta da questão “O que é Aula?”. O docente pensou nessa atividade pretendendo estimular o engajamento da turma e constituir uma atmosfera de aprendizado mútuo e divertido em sala.

Situações e vivências dessa natureza, pensando na intenção do princípio de *mediação didática*, nos auxiliam a compreender que fomentar uma relação que faça sentido entre os sujeitos protagonistas das aulas (estudantes) e os conhecimentos mobilizados nas disciplinas (leituras diversas) requer propostas que influenciam na materialização de participações ativas e conscientes dos estudantes, porém demanda do professor – também – consciência da necessidade de ressignificar os seus próprios dispositivos teórico-metodológicos de ensino.

A mediação didática na prática pedagógica se apresenta como uma possibilidade de reflexão sobre a ação, auxiliando no trabalho de análise e compreensão dos conhecimentos e conteúdos de estudos tratados em sala de aula pelo docente com os estudantes-professores em formação. Acreditamos que dedicar esforços para o trabalho docente nessa perspectiva é emergencial, sobretudo na docência no ensino superior em Educação Física.

Destaca-se que não discutimos todos os princípios apresentados, mas conscientes que sejam possíveis de serem pensados em diferentes vivências/situações, narramos

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

algumas propostas supracitadas tendo como ponto de partida, especialmente, a perspectiva dos princípios de *ensinar com pesquisa, o diálogo freiriano e os conhecimentos e a mediação didática entre os sujeitos e os conhecimentos*. Entretanto, isso não significa que as intenções dos outros princípios ficaram silenciadas nas ações, tampouco intencionamos determinar uma certa hierarquia, sentido linear ou relevância entre eles.

Os pressupostos e princípios da Didática crítica, sobretudo a tratada neste texto (DMCE) devem ser compreendidos enquanto possibilidade de aprendizado mútuo no processo educativo, pois movimentos críticos-reflexivos, como este, atravessam a formação tanto do discente quanto do docente e têm potencial de corroborar para uma possível superação de concepções e práticas tradicionais na formação profissional. É indispensável destacar que a experiência narrada não deseja indicar que as vivências não geraram conflitos nas aulas, tampouco foram desenvolvidas na ausência de situações complexas, pois isso seria uma narrativa romantizada do trabalho docente.

Acreditamos indispensável salientar também que a lógica do modo de produção capitalista interfere diretamente no trabalho docente (Cunha, 1989; Pimenta, 2018) e quando se trata do professor em condição de trabalho temporário, vale dizer que a responsabilidade de assumir uma diversidade de disciplinas⁹, no caso da experiência do professor aqui narrada, revela um forte desafio que o substituto enfrenta no processo de planejamento, realizações das aulas, construções das propostas, atuação como profissional informal, formação continuada¹⁰ e cuidado/tempo para si. Essa condição resulta em trabalho excessivo, mesmo que a experiência seja, indubitavelmente, uma oportunidade enriquecedora. Entretanto, essa configuração e tratamento para com os professores em contrato temporário nas universidades públicas não se diferenciam de dinâmicas estabelecidas nas IES privadas.

Considerações finais

Este texto objetivou apresentar e refletir sobre experiências de práticas didático e pedagógicas construídas no Ensino Superior (ES) em um curso de Licenciatura e de

⁹ O docente em questão no semestre referenciado assumia 4 (quatro) disciplinas de 60 horas, sendo: Conhecimento e Metodologia do Ensino da Ginástica (Licenciatura); Corpo, Expressão e Linguagem (Bacharelado); Educação Física no Ensino Médio (Licenciatura); e, Introdução a Educação Física (Licenciatura).

¹⁰ O docente atua – simultaneamente – como *personal trainer* e estuda doutorado no programa de pós-graduação da instituição que trabalha.

Bacharelado em Educação Física (EF) por um docente na condição de professor substituto, cujas ações educativas basearam-se na ótica de estudos sobre a didática crítica. Percebemos que debates nessa perspectiva se configuram enquanto possibilidades de repensar, analisar e ressignificar a prática pedagógica na formação profissional na graduação.

Deste modo, ao indicarmos a importância da autorreflexão no campo das possibilidades de práticas didático-pedagógicas na formação inicial em Educação Física, desejamos ser interpretados como uma alternativa de contribuição, em nossa área e para a nossa categoria docente, para alcançar coletivamente uma coerência e consistência no âmbito do Ensino Superior, efetivando, com o tempo e a insistência, uma Educação Física de práxis sólida, crítica, consciente e interessada na transformação sociocultural a qual pertence e atua.

Por fim, cientes dos limites de nosso texto, reafirmamos o compromisso com as temáticas interligadas ao fenômeno da Educação, sobretudo à nossa própria área de saber, a Educação Física, especialmente no sentido de constantemente envolvermos com produções acadêmico-científicas teórico, conceituais e metodológicas que questionem os modos de operação, configuração e materialização de nossa intervenção profissional, a fim de alcançar um trabalho ético, aproximando-se cada vez mais de nosso discurso que sempre anuncia uma intenção de oferecer uma formação humana de qualidade, democrática e inclusiva.

Referências

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis. **Coreografias de ensino: a aula universitária**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>. Acesso em: 30 out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2024.

Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 24, n.2, p. 277-292, abr./ago., 2026.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *In*: BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; COSTA, Maria do Perpétuo Socorro de Lima (org.). **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. *In*: Morosini, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: docência e formação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAUI, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP**, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar.-maio, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i25p54-61. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/27049>. Acesso em: 4 out. 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3.ed. – Brasília: Liber Livro, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa: uma guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos à uma práxis docente transformadora. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**. v. 11/3, set./dez., p. 319-329,

2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4960>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39. jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180034>. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Submissão: 30/06/2026. **Aprovação:** 06/07/2026. **Publicação:** 31/08/2026.