

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROEF: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA

PROBLEMATICS OF PHYSICAL EDUCATION IN PROEF: FORMATIVE EXPERIENCES AND THE PRODUCTION OF MEANINGS ABOUT TEACHING

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROEF: EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA DOCENCIA

Alan Silva da Luz¹

Idenilde Maciel Rodrigues²

Ivanilson Ribeiro Mousinho³

Mateus Filipe Maciel da Silva Barbosa⁴

Nayhara Almeida Inacio⁵

Ruhena Kelber Abrão⁶

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência coletivo de cinco professores de Educação Física matriculados no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), polo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Miracema. O texto narra as experiências vividas na disciplina Problemáticas da Educação Física, composta por nove semanas de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dois encontros presenciais realizados no campus Palmas (TO), sob coordenação do professor doutor Kelber Abrão. A metodologia é qualitativa, com abordagem de relato de experiência. A análise se organiza em três eixos que acompanham a sequência cronológica da disciplina: reflexões sobre a prática docente e o enfrentamento do rola-bola; inclusão, gênero e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física; e ressignificações das práticas docentes a partir da formação no PROEF. Os relatos evidenciam que a formação no PROEF mobiliza mudanças concretas na prática docente ao colocar os professores diante de suas próprias contradições e dotá-los de ferramentas teóricas para nomeá-las e enfrentá-las.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Formação docente. Prática pedagógica.

¹Mestrando em Educação Física em Rede (PROEF). Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Capes.

²Mestrando em Educação Física em Rede (PROEF). Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Capes.

³Mestrando em Educação Física em Rede (PROEF). Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde na Faculdade (CEPELS). Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Capes.

⁴Mestrando em Educação Física em Rede (PROEF). Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Capes.

⁵Mestrando em Educação Física em Rede (PROEF). Universidade Federal do Tocantins. Bolsista Capes.

⁶Docente do curso Mestrado em Educação Física em Rede (PROEF). Centro de Formação, Extensão, Inovação e Pesquisa em Educação, Lazer e Saúde na Faculdade (CEPELS). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ABSTRACT: This article presents a collective experience report by five Physical Education teachers enrolled in the National Network Professional Master's in Physical Education (PROEF) at the Federal University of Tocantins (UFT), Miracema campus. The text narrates the experiences lived in the discipline Problems of Physical Education, consisting of nine weeks of activities in the Virtual Learning Environment and two in-person meetings held at the Palmas campus. The methodology is qualitative, using an experience report approach. The analysis is organized around three axes following the chronological sequence of the discipline: reflections on teaching practice and confronting the so-called rola-bola; inclusion, gender and student participation in Physical Education classes; and the resignification of teaching practices through PROEF training. The accounts show that PROEF training mobilizes concrete changes in teaching practice by confronting teachers with their own contradictions and providing them with theoretical tools to name and address them.

Keywords: School Physical Education. Teacher training. Pedagogical practice.

RESUMEN: Este artículo presenta un relato de experiencia colectivo de cinco profesores de Educación Física matriculados en la Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional (PROEF), polo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), campus Miracema. El texto narra las experiencias vividas en la asignatura Problemáticas de la Educación Física, compuesta por nueve semanas de actividades en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y dos encuentros presenciales en el campus Palmas. La metodología es cualitativa, con enfoque de relato de experiencia. El análisis se organiza en tres ejes que siguen la secuencia cronológica de la asignatura: reflexiones sobre la práctica docente y el enfrentamiento del rola-bola; inclusión, género y participación de los estudiantes en las clases; y resignificaciones de las prácticas docentes a partir de la formación en el PROEF. Los relatos evidencian que la formación en el PROEF moviliza cambios concretos en la práctica docente al enfrentar a los profesores con sus propias contradicciones y dotarlos de herramientas teóricas para nombrarlas y afrontarlas.

Palabras clave: Educación Física escolar. Formación docente. Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa, há décadas, um lugar ambíguo dentro da escola brasileira. Reconhecida como componente curricular obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, ela ainda enfrenta resistências que vão da naturalização das dispensas ao esvaziamento pedagógico das aulas, situação que evidencia uma tensão persistente entre o que os documentos prescrevem e o que acontece nas unidades escolares.

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) é um programa de pós-graduação stricto sensu voltado para professores de Educação Física em exercício na Educação Básica. Ofertado em rede por diferentes universidades federais brasileiras, tem como propósito aproximar a produção acadêmica da área da realidade das

escolas públicas, reconhecendo o professor não apenas como objeto de pesquisa, mas como sujeito produtor de conhecimento a partir de sua experiência cotidiana.

Este artigo reúne os relatos de cinco professores de Educação Física que cursaram a disciplina Problemáticas da Educação Física na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Miracema do Tocantins/TO. A disciplina foi estruturada em nove semanas de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e dois encontros presenciais realizados no campus Palmas da UFT, conduzidos pelo professor doutor Kelber Abrão. Os autores atuam em escolas públicas de municípios distintos do Tocantins e do Pará, com histórias de formação diferentes e com problemas que, ao longo da disciplina, revelaram-se mais parecidos do que cada um imaginava.

O relato de experiência, enquanto gênero textual científico, permite que saberes construídos na prática ganhem visibilidade e contribuam para o campo do conhecimento. O texto se organiza em três eixos que acompanham a progressão cronológica da disciplina: reflexões sobre a prática docente e o enfrentamento do rola-bola; inclusão, gênero e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física; e ressignificações das práticas docentes a partir da formação no PROEF.

MÉTODOS

Este artigo adota abordagem qualitativa, com formato de relato de experiência coletivo. Trata-se de um gênero textual científico que permite a sistematização e o compartilhamento de vivências com potencial de contribuição para o campo do conhecimento. Diferentemente do estudo de caso, o relato de experiência não busca generalizar resultados, mas iluminar processos, reflexões e aprendizagens que emergem de situações concretas e situadas.

Os dados que fundamentam o texto são os próprios relatos individuais produzidos pelos cinco autores ao final da disciplina Problemáticas da Educação Física, cursada no PROEF/UFT. Esses relatos foram escritos de forma independente por cada professor e, posteriormente, analisados coletivamente para identificar os eixos temáticos que organizam este artigo. Os critérios de organização dos eixos foram: a recorrência de temas entre os relatos, a articulação com os referenciais teóricos estudados na disciplina e a sequência cronológica das semanas. Os referenciais teóricos que fundamentam a análise são os mesmos estudados ao longo da

disciplina, o que garante coerência entre o processo formativo vivido e o quadro interpretativo utilizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reflexões sobre a prática docente e o enfrentamento do "rola-bola"

As primeiras semanas da disciplina foram estruturadas a partir de quatro dimensões de análise da atuação docente em Educação Física propostas por González (2020): o processo de transformação da área, as condições objetivas de trabalho, a cultura escolar e as disposições sociais do professor. Esse enquadramento analítico não nos apresentou apenas conceitos novos, mas funcionou como instrumento de diagnóstico da nossa própria prática, revelando que muitos dos impasses vividos no cotidiano escolar não têm origem individual, mas são expressão de determinações históricas, culturais e estruturais que atravessam a Educação Física escolar brasileira (Lopes et al, 2026).

Um dos efeitos mais imediatos dessa reflexão foi o reconhecimento do chamado desinvestimento pedagógico, definido por Fensterseifer e Silva (2011) como o abandono do compromisso ético, político e pedagógico de ensinar por parte de professores que permanecem no emprego, mas abdicam de sua função docente, muitas vezes em razão das condições adversas do ambiente escolar. O fenômeno foi reconhecido por todos nós, em diferentes graus e situações. Ivanilson Mousinho percebeu que as dificuldades enfrentadas no cotidiano não eram de ordem pessoal, mas estrutural, o que modificou sua forma de analisar a própria prática. Idenilde Rodrigues identificou traços do rola-bola em suas próprias aulas, atribuindo-os não à falta de compromisso, mas à combinação de fatores como a falta de estrutura física, turmas numerosas, materiais escassos e excesso de demandas administrativas, condições que, segundo González (2020), compõem a roda viva que consome as boas intenções gestadas nos espaços de formação.

A atividade de entrevistar professores de outras disciplinas sobre a Educação Física produziu dados reveladores. Os colegas reconheciam a importância da disciplina, mas não conseguiam justificá-la com clareza. Mateus Maciel observou que, para as disciplinas de Português, Matemática ou Biologia, a justificativa seria imediata, já para a Educação Física, havia hesitação. Esse dado ilumina algo que Fensterseifer e Silva (2011) apontam como problema ainda não resolvido o fato de a disciplina lutar pela legitimação de sua especificidade pedagógica dentro da própria escola, em igualdade com as demais áreas do currículo. Darido (2020) reforça

essa questão ao discutir a relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física. Ela argumenta que, quando as aulas se restringem à dimensão procedimental, sem integrar conteúdos conceituais e atitudinais, a disciplina perde a oportunidade de se afirmar como componente curricular com função educativa própria.

A terceira semana aprofundou as discussões sobre os aspectos legais do componente curricular e o fenômeno das dispensas. A leitura de Impolcetto e Darido (2020) revelou que a Educação Física demorou décadas para ser reconhecida como componente curricular obrigatório pela LDB de 1996 e que esse reconhecimento ainda convive com dispositivos legais que permitem o afastamento formal dos alunos. Souza Júnior OM e Darido (2009) demonstram que, em determinados contextos escolares, as dispensas chegaram a atingir quase metade dos alunos do Ensino Médio, e identificam como causas principais: a oferta das aulas fora da grade horária regular, a fragilidade dos critérios de triagem dos atestados, a ausência de qualquer avaliação para os dispensados e a naturalização cultural desse afastamento, transmitida entre gerações de estudantes.

Nossos relatos revelaram situações análogas. Todos nós descrevemos episódios em que as aulas de Educação Física eram cedidas para a organização de eventos escolares, sem qualquer resistência da nossa parte, prática que reforça a percepção de que a disciplina pode ser interrompida sem prejuízo pedagógico. A disciplina nos levou a compreender que resistir a esse esvaziamento é, antes de tudo, uma postura em defesa do direito dos alunos ao acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento. Ivanilson Mousinho relacionou o tema das dispensas à falta de significado pedagógico das aulas ao destacar que muitos alunos, mesmo sem estarem formalmente dispensados, se afastavam porque as atividades não faziam sentido para eles. O que aponta para uma dimensão que a lei não resolve, mas a prática pedagógica pode.

As semanas quatro e cinco aprofundaram a discussão sobre o afastamento dos alunos e o ensino dos esportes. Alan Luz, ao mapear os esportes vivenciados durante toda a Educação Básica, constatou que a experiência se limitou ao futsal, muitas vezes praticado de forma recreativa, sem sistematização pedagógica. Esse dado dialoga diretamente com o que Barroso (2020) aponta como inquietação no tratamento do esporte na Educação Física escolar. Para o autor, a predominância de poucas modalidades, tratadas apenas pela lógica da prática, reduz as possibilidades de formação dos estudantes e contribui para o afastamento dos que não se identificam com esse modelo.

Idenilde Rodrigues reconheceu que sua prática esteve historicamente associada à lógica do rendimento e do desempenho técnico, e que essa perspectiva, quando assumida como única referência, exclui estudantes que não alcançam o padrão esperado. Betti M (2007), ao propor uma perspectiva fenomenológico-semiótica para a Educação Física, ajuda a compreender esse equívoco ao argumentar que a área supervaloriza a terceiridade, isto é, os códigos, técnicas e regras dos esportes institucionalizados, em detrimento da secundidade, que é o plano das experiências singulares, dos encontros concretos e imediatos do sujeito com o mundo. Para Betti (2007), o ponto de partida da Educação Física deve ser a experiência vivida, não o código estabelecido. Quando isso se inverte, a disciplina exclui justamente quem mais precisaria dela.

Inclusão, gênero e participação dos estudantes nas aulas de Educação Física

A sexta semana foi dedicada às relações de gênero na Educação Física e gerou os relatos mais imediatos de mudança na nossa prática. As atividades combinaram leituras teóricas e a análise de três vídeos que funcionaram como experimentos sociais sobre estereótipos de gênero no esporte.

O primeiro vídeo apresentava silhuetas de atletas realizando gestos esportivos, como marcar um gol, fazer uma cesta de basquete e surfar uma onda, sem revelar a identidade dos atletas. Praticamente todos os espectadores atribuíam os gestos a homens. Todos os atletas eram mulheres. O segundo vídeo mostrava adultos e crianças sendo convidados a realizar movimentos “como meninas”, revelando que os adultos exageravam na fragilidade dos gestos, enquanto as crianças simplesmente realizavam o movimento sem qualquer diferença. O terceiro registrava um experimento com crianças sendo ensinadas a separar bolas por cor, azul para meninos e rosa para meninas, e recompensadas de forma desigual por isso. O conjunto dos vídeos evidenciou como os estereótipos de gênero são aprendidos e reproduzidos socialmente, muitas vezes de forma inconsciente.

Brito e Santos (2013) oferecem o suporte teórico para compreender o que os vídeos tornaram visível. Os autores demonstram, a partir de pesquisa de campo com uma turma masculina de Educação Física do Ensino Fundamental, que a masculinidade hegemônica opera nas aulas por meio da competitividade exacerbada e do domínio das habilidades motoras esportivas como critérios de inclusão e exclusão. O mecanismo central de exclusão não costuma ser a intenção do docente, mas a ausência de uma prática pedagógica que problematize esses

critérios. A análise dos autores aponta ainda que formas subordinadas e marginalizadas de masculinidade são constantemente pressionadas pela forma hegemônica, gerando um ambiente que exclui não apenas meninas, mas também meninos que não se enquadram no padrão dominante.

Nossos relatos evidenciaram o impacto direto dessas reflexões na prática. Levamos os vídeos para turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e conduzimos discussões das quais os alunos saíram reflexivos e dispostos a questionar os estereótipos. Mateus Maciel relatou que a leitura de Souza Júnior (2020) lhe apresentou um dado que não conhecia: a privação histórica de experiências corporais como causa da suposta inferioridade motora das meninas, o que mudou sua forma de planejar e conduzir as aulas. Nayhara Inacio reconheceu que havia reproduzido, ao longo de anos de docência, algumas dessas lógicas sem perceber, e que a disciplina lhe deu instrumentos para identificá-las e agir de forma diferente. Ivanilson Mousinho relatou situações vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente relacionadas à participação de meninas em modalidades esportivas consideradas masculinas, e apontou que a necessidade de construir estratégias pedagógicas mais inclusivas se tornou mais clara após as leituras e discussões da semana.

Françoso e Neira (2014), articulando o legado freireano ao currículo da Educação Física, apontam que a conscientização, entendida como o desvelamento crítico da realidade com o propósito de transformá-la, não pode existir fora da práxis. No contexto das relações de gênero, isso significa que não basta reconhecermos os estereótipos: é preciso problematizá-los nas aulas, criando situações que permitam aos alunos questionar o que foi naturalizado. A invasão cultural, conceito freireano retomado pelos autores, ocorre quando o professor desconsidera as experiências prévias dos estudantes e impõe sua visão de mundo sem diálogo. O caminho oposto é partir da realidade dos alunos para ampliar seus repertórios críticos. Idenilde Rodrigues e Alan Luz sintetizaram esse movimento ao compreender que as aulas não devem se limitar ao fazer pelo fazer, mas promover reflexões sobre corpo, cultura e sociedade.

A articulação entre as leituras teóricas e os vídeos mostrou-se especialmente eficaz para mobilizar mudanças concretas em nossa prática. Betti (2007) argumenta que a Educação Física deve ser concebida como interlocução, não como intervenção, não um processo autoritário de transmissão de conteúdos, mas um encontro dialógico em que professor e aluno produzem sentidos conjuntamente, cada um a partir de seu repertório de experiências. Quando levamos

os vídeos para as salas de aula e abrimos espaço para a discussão, estávamos praticando exatamente essa interlocução.

Ressignificações das práticas docentes a partir da formação no PROEF

A sétima semana trouxe o terceiro capítulo de *Pedagogia do Oprimido*, de Freire P (1987), dedicado à dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade. A leitura chegou em um momento da disciplina em que já havíamos acumulado reflexões sobre nossas práticas, nossas contradições e os problemas que a escola coloca, o que tornava o texto ao mesmo tempo mais exigente e mais preciso em seu alcance (Abrão, De Alcântara, 2025).

Freire (1987) define a palavra verdadeira como práxis, caracterizada pela união indissociável entre ação e reflexão. Sem reflexão, a ação se torna ativismo vazio; sem ação, a reflexão se torna verbalismo. Para o autor, o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, e funda-se no amor, na humildade, na fé nos homens e na esperança (Lopes et al, 2026). Não há diálogo verdadeiro sem pensamento crítico, capaz de perceber a realidade como processo e não como algo estático. Françoso e Neira (2014), ao articular essas categorias ao currículo da Educação Física, mostram que a rigorosidade metódica freireana não significa cumprir um programa de conteúdos predefinido, mas aprofundar criticamente aquilo que emerge da realidade dos alunos, mesmo que um único tema ocupe meses de trabalho.

As reflexões mobilizadas por Freire (1987) produziram deslocamentos significativos na forma como passamos a olhar para o desinteresse dos alunos. Ivanilson Mousinho, que havia identificado como situação-limite a falta de engajamento de parte dos estudantes nas aulas, especialmente quando as atividades se afastavam do esporte tradicional, passou a compreender esse desinteresse não como falha dos alunos, mas como dado pedagógico a ser investigado. O que nossas aulas comunicaram a esses estudantes sobre o que é a Educação Física? Essa mudança na qualidade da pergunta é o que Freire (1987) chamaria de superação da percepção ingênua pela percepção crítica: não se trata de adaptar os alunos à realidade dada, mas de problematizá-la para transformá-la.

Compreendemos que o ensino fundamentado no diálogo e na valorização das experiências dos alunos representa uma mudança de postura que vai além da metodologia, é uma escolha política sobre quem tem o direito de dizer a palavra na aula de Educação Física. Freire (1987) é enfático ao afirmar que ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Essa premissa desautoriza tanto o professor que impõe conteúdos sem considerar a realidade dos alunos quanto o professor que abdica de sua função docente sob o pretexto de não interferir. Françaço e Neira (2014) reforçam que liberdade e autoridade não são excludentes na perspectiva freireana, uma vez que o professor é responsável por criar as condições do diálogo, não por conduzir seus resultados (De Brito et al, 2026).

Os dois encontros presenciais em Palmas ampliaram a dimensão coletiva da nossa formação que o ambiente virtual, por si só, não consegue reproduzir integralmente. Reunimo-nos com professores de contextos escolares muito distintos. Havia quem trabalhasse em escola com estrutura adequada e havia quem lecionasse em pátio de cimento ao sol, com turmas numerosas e materiais insuficientes. O que a conversa presencial revelou, mediada pelo professor doutor Kelber Abrão, foi que os problemas que cada um de nós carregava como seus eram compartilhados, e que as soluções encontradas por um podiam ser úteis para os outros. Descrevemos os encontros como momentos em que o aprendizado que acontece no olho a olho com um colega na mesma situação tem uma qualidade diferente do que ocorre nos fóruns do AVA, evidenciando que a dimensão presencial do encontro humano não é substituível pela mediação tecnológica (Ferreira et al, 2026).

Fensterseifer e Silva (2011) mostram, a partir de estudos de caso com professores que realizam práticas pedagógicas inovadoras, que a participação em grupos de estudo e a reflexão compartilhada sobre a prática são condições mais determinantes para a mudança pedagógica real do que cursos de formação nos moldes tradicionais. Os autores também alertam para a solidão do professor, que muitas vezes não dispõe de interlocutores para compartilhar dúvidas, soluções e incertezas do cotidiano. O PROEF, ao criar esses espaços de troca tanto no AVA quanto nos encontros presenciais, enfrenta diretamente esse problema.

A escrita coletiva deste artigo é, ela mesma, expressão desse processo formativo. Nós, cinco professores que nunca havíamos escrito juntos sobre a própria prática, fomos levados a narrar nossas experiências, identificar os pontos em que os relatos se cruzavam e organizar o que havia sido vivido em uma estrutura que pudesse ser lida e compreendida por outros. Esse ato de narrar e sistematizar é o que Freire (1987) descreve como o movimento de emersão: sair da imersão na realidade cotidiana para admirá-la criticamente, ganhando condições de agir sobre ela de forma consciente. Nayhara Inacio e Alan Luz sintetizaram esse movimento ao reconhecer

que, embora os desafios da realidade escolar permaneçam, a experiência na disciplina fortaleceu a necessidade de construir uma prática pedagógica mais crítica, intencional e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Betti (2007) contribui para pensar esse processo ao afirmar que professor e aluno devem ser compreendidos como produtores de signos em fluxo contínuo de semiose. Na perspectiva da semiótica peirceana, o ensino não é transmissão de conteúdo de um polo ativo para um polo passivo, mas processo de produção conjunta de sentidos. O professor apresenta quase-signos, possibilidades abertas, e o aluno as reelabora a partir de seu próprio repertório de experiências. Quando passamos a olhar para nossos alunos como produtores de sentidos, e não apenas como receptores de técnicas, algo mudou na forma como planejávamos e conduzíamos as aulas. Essa mudança não é apenas metodológica: é uma ressignificação da própria identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina Problemáticas da Educação Física não resolveu os problemas que nomeou. Não era esse o seu papel. O que ela fez foi mais preciso e, em certo sentido, mais difícil, deu a cada professor instrumentos para ver o que sempre esteve diante dos olhos, mas que, sem o vocabulário teórico adequado, permanecia invisível ou naturalizado.

O professor que antes descrevia seus alunos como desinteressados passou a perguntar por que eles se desinteressam. A professora que reproduzia lógicas de gênero sem percebê-las passou a reconhecê-las e nomeá-las. O professor que cedia as aulas sem resistência compreendeu que defender o espaço da Educação Física é garantir o direito dos alunos ao acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento. O que mudou, em todos os casos, foi a qualidade da pergunta que cada um passou a fazer sobre sua própria prática. E perguntas bem formuladas, como Freire (1987) já sabia, têm mais valor do que respostas prontas.

O PROEF, ao colocar professores em exercício em contato com a produção acadêmica da área e ao tomar a prática desses professores como objeto legítimo de investigação, opera em um nível que a formação inicial raramente alcança. A experiência da docência cotidiana, com seus impasses, suas repetições e suas soluções improvisadas, é um material de reflexão que só se torna plenamente disponível depois de anos de prática. A formação continuada, nesse sentido, não substitui a formação inicial, ela a completa, ao criar condições para que a experiência acumulada seja sistematizada e transformada em conhecimento.

Este artigo é um relato, mas também é um argumento, o de que a formação continuada de professores de Educação Física, quando feita com rigor teórico e abertura ao diálogo, produz mudanças reais. Não de forma espetacular ou imediata. Mas de forma concreta, uma aula diferente, uma pergunta nova, uma divisão de grupos que deixou de reproduzir o estereótipo, uma dispensa que passou a ser contestada com argumento. São mudanças que, somadas, constroem uma Educação Física mais coerente com o que ela pode e deve ser.

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Kelber; DE ALCÂNTARA, Caio Vinícius Freitas. Do saber pensar ao saber sentir: experiências formativas em Educação Ambiental e lazer no escopo do CEPELS. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 30, n. 3, p. 1-18, 2025.

ABREU, Vitor Pachelle Lima; ABRÃO, Ruhena Kelber. RECREAÇÃO HOSPITALAR COMO ESTRATÉGIA PARA HUMANIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA EM SAÚDE. **Multidebates**, v. 9, n. 3, p. 11-26, 2025.

BARROSO ALR. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE DIP, DEL-MASSO MCS (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BETTI M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, 2007; 18(2): 207-217.

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

BRITO LT, SANTOS MP. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2013; 27(2): 235-246.

DARIDO SC. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE DIP, DEL-MASSO MCS (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DE BRITO, Layon Christian Lima et al. CEPELS E AS PRÁTICAS DE LAZER E MOVIMENTO NO RECREIO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO 1º AO 5º ANO. **REMUNOM**, v. 13, n. 08, p. 1-17, 2026.

FENSTERSEIFER PE, SILVA MA. Ensaio o novo em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2011; 33(1): 119-134.

FRANÇOSO S, NEIRA MG. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2014; 36(2): 531-546.

FERREIRA, RUHENA KELBER ABRAO et al. COMUNICAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CEPELS TOCANTINS. **REMUNOM**, v. 13, n. 11, p. 1-18, 2026.

FREIRE P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; 218p.

GONZÁLEZ FJ. Educação Física escolar: entre o rola-bola e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE DIP, DEL-MASSO MCS (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

IMPOLCETTO FM, DARIDO SC. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE DIP, DEL-MASSO MCS (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LOPES, FABIANA RIBEIRO et al. JOGOS, BRINCADEIRAS E LAZER: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA VINCULADA AO CEPELS. **REMUNOM**, v. 13, n. 11, p. 1-17, 2026.

SOUZA JÚNIOR OM. Educação Física escolar e a questão de gênero. In: ALBUQUERQUE DIP, DEL-MASSO MCS (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOUZA JÚNIOR OM, DARIDO SC. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, 2009; 12(2): 1-12.