



Entre o gesto e o sentido: atividade epistemológica na docência e na formação humana em Educação Física escolar

Between Gesture and Meaning: Epistemological Activity in Teaching and Human Formation in School Physical Education

Entre el gesto y el sentido: actividad epistemológica en la docencia y en la formación humana en la Educación Física escolar

Adriano Lopes de Souza¹

Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Tocantinópolis/TO, Brasil

Recebido em: 22/03/2026.

Aceito em: 28/05/2026.

Resumo

O presente ensaio problematiza os desafios da atividade epistemológica para a mobilização de horizontes teórico-práticos na atuação docente em Educação Física escolar. Partindo de uma abordagem teórico-filosófica, argumenta-se que a docência em Educação Física não se reduz à aplicação de técnicas ou métodos, mas se constitui como práxis reflexiva situada, atravessada por condicionantes históricos, políticos e formativos. Para tanto, o texto discute os fundamentos da atividade epistemológica, as disputas epistemológicas que atravessam historicamente a área e seus desdobramentos para a formação docente, com destaque para o estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), compreendidos como espaços frutíferos de problematização, tensão e produção de saberes. Defende-se, assim, a Educação Física escolar como espaço privilegiado de formação humana, no qual a docência se afirma como prática de produção de sentidos, de crítica às racionalidades instrumentais e de afirmação de projetos formativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos. Conclui-se que o fortalecimento da atividade epistemológica constitui condição de possibilidade para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, capazes de tensionar racionalidades excludentes e naturalizadas no cotidiano da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Atividade epistemológica. Formação humana.

Abstract

This essay problematizes the challenges of epistemological activity for the mobilization of theoretical-practical horizons in teaching practice in school Physical Education. Based on a theoretical-philosophical approach, it argues that teaching in Physical Education cannot be reduced to the application of techniques or methods, but is constituted as a situated reflective praxis, shaped by historical, political, and formative conditions. To this end, the text discusses the foundations of epistemological activity, the epistemological disputes that have historically permeated the field and their implications for teacher education, with particular emphasis on supervised teaching practice and the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), understood as fruitful spaces for problematization, tension, and knowledge production. Thus, school Physical Education is

¹ E-mail: adriano.souza@ufnt.edu.br.

defended as a privileged space for human formation, in which teaching affirms itself as a practice of meaning-making, of critique of instrumental rationalities, and of the affirmation of educational projects committed to the emancipation of subjects. It is concluded that strengthening epistemological activity constitutes a condition of possibility for the construction of pedagogical practices committed to integral human formation, capable of challenging exclusionary and naturalized rationalities in the everyday context of school Physical Education.

Keywords: School Physical Education. Epistemological activity. Human formation.

Resumen

El presente ensayo problematiza los desafíos de la actividad epistemológica para la movilización de horizontes teórico-prácticos en la actuación docente en la Educación Física escolar. Partiendo de un enfoque teórico-filosófico, se argumenta que la docencia en Educación Física no se reduce a la aplicación de técnicas o métodos, sino que se constituye como praxis reflexiva situada, atravesada por condicionantes históricos, políticos y formativos. Para ello, el texto discute los fundamentos de la actividad epistemológica, las disputas epistemológicas que han atravesado históricamente el área y sus implicaciones para la formación docente, con especial énfasis en las prácticas supervisadas y el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), comprendidos como espacios fértiles de problematización, tensión y producción de saberes. Se defiende así la Educación Física escolar como espacio privilegiado de formación humana, en el cual la docencia se afirma como práctica de producción de sentidos, de crítica a las racionalidades instrumentales y de afirmación de proyectos formativos comprometidos con la emancipación de los sujetos. Se concluye que el fortalecimiento de la actividad epistemológica constituye una condición de posibilidad para la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la formación humana, capaces de tensionar racionalidades excluyentes y naturalizadas en el cotidiano de la Educación Física escolar.

Palabras clave: Educación Física escolar. Actividad epistemológica. Formación humana.

Introdução

“O corpo é veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”
(MERLEAU-PONTY)

A premissa de que o corpo não é um objeto no mundo, mas o nosso meio de ter um mundo, como sugere a epígrafe, exige um deslocamento profundo na compreensão do corpo como mero objeto de intervenção técnica, situando-o como condição de possibilidade da experiência, da ação e da produção de sentidos no mundo. Essa concepção tensiona frontalmente as racionalidades historicamente hegemônicas na Educação Física escolar, que tendem a reduzir o corpo ao desempenho, à funcionalidade e à normalização e/ou padronização de gestos e condutas.

Conforme argumenta Ferreira (2009), o corpo atua como um mediador das relações, das práticas, dos discursos, das apropriações do outro e do mundo a nossa volta e, por essa razão, deve ser compreendido como a base de toda a experiência social. Logo, a docência em Educação Física não pode ser considerada como simples aplicação de técnicas ou métodos, mas como prática formativa que incide diretamente sobre modos de ser, de viver e de significar a experiência corporal no contexto escolar.

É nesse horizonte que se evidencia a necessidade de refletir acerca dos fundamentos epistemológicos que orientam a compreensão sobre o corpo e o movimento. Trata-se de problematizar em que medida as práticas pedagógicas têm contribuído para a formação humana integral ou, ao contrário, para a reprodução de racionalidades de caráter instrumental, que tendem a subaproveitar ou até mesmo esvaziar o potencial formativo da Educação Física, processo que, muitas vezes, se inicia ainda na infância.

Em um estudo recente, Farias (2025) buscou investigar como as crianças percebem e ressignificam o seu cotidiano por meio da prática de soltar pipas em uma comunidade do Distrito Federal. O autor apresentou o conceito de "corpo-cotidiano" para descrever como as interações moldam a identidade e a resistência física e cultural dos sujeitos, cujo corpo atua fundamentalmente no outro e nessa interação, ao mesmo tempo que afeta, também é afetado. Outrossim, a pipa é conduzida pelo gesto e, simultaneamente, passa a conduzir aquele que a movimenta, denotando a potencialidade desse movimento dialético.

Do ponto de vista histórico, observa-se que a Educação Física, desde sua institucionalização como prática pedagógica no contexto escolar, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, constituiu-se como um campo atravessado por múltiplas influências políticas, sociais e epistemológicas. Assim como a educação de modo geral, a Educação Física também foi mobilizada para atender a distintos projetos de sociedade, nesse caso expressos em racionalidades de caráter eugênico, higienista, militar e desportivo, que não apenas orientaram conteúdos e métodos, mas conformaram modos específicos de conceber o corpo, o movimento e a própria formação humana.

Nesse processo, o corpo foi, não raras vezes, reduzido a objeto de intervenção técnica, disciplinamento moral e controle social. Um exemplo emblemático dessa perspectiva eugênica pode ser observado na obra *A Redenção de Cam*, produzida em 1895 pelo pintor Modesto Brocos, a qual buscava simbolizar o ideário do branqueamento racial no Brasil como expressão de um projeto civilizatório característico do final do século XIX.

Embora o presente texto não se proponha a empreender uma reconstrução historiográfica detalhada da área, é imprescindível reconhecer que, em distintos contextos históricos, a Educação Física foi mobilizada para a produção de corpos ajustados às demandas políticas, econômicas e culturais de cada época e lugar. Tal constatação evidencia o caráter histórico e socialmente situado da área, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de problematizar, de forma crítica, seus fundamentos, finalidades e modos de intervenção.

No Brasil, o final da década de 1970 e o início dos anos 1980 representam um período decisivo para a reconfiguração do campo da Educação Física. Inserido no contexto de abertura política e de redemocratização do país, esse momento histórico foi marcado por um movimento de valorização dos conhecimentos científicos, com destaque para as Ciências Humanas e Sociais. Até então marginalizadas durante o regime militar, essas áreas passaram a ocupar posição central nos debates acadêmicos e educacionais, contribuindo de maneira significativa para a revisão de concepções, práticas e fundamentos da área (Darido, 2003).

Nesse cenário, intensificaram-se as discussões acerca do objeto de estudo da área, ao mesmo tempo em que se consolidavam iniciativas estruturantes, como a criação de programas de pós-graduação em Educação Física e o retorno ao país de professores titulados em nível de doutorado por importantes centros de pesquisa internacionais. Tais movimentos, articulados à afirmação da vocação da Educação Física como campo científico vinculado ao estudo da motricidade humana e ao novo contexto político-social inaugurado pelo processo de abertura, contribuíram para o questionamento (ainda que, em grande medida, no plano discursivo) da valorização excessiva do desempenho como finalidade única no âmbito escolar (Darido, 2003).

Esse processo impulsionou a emergência de críticas sistemáticas à perspectiva biologicista e à centralidade da aptidão física como fundamento quase exclusivo da Educação Física escolar, tensionando a compreensão do corpo reduzido a uma máquina orientada por uma racionalidade estritamente mecânica e funcional. Como desdobramento, tal cenário fomentou o que parte da literatura reconhece como uma crise de identidade da área (Bracht, 1997), manifestada no questionamento de seus objetivos, conteúdos, métodos, processos avaliativos e, sobretudo, de seus fundamentos teórico-epistemológicos enquanto prática educacional. Esse conjunto de tensionamentos não apenas evidenciou os limites das concepções até então hegemônicas, mas também abriu espaço para a construção de novas formas de compreender a Educação Física no contexto escolar.

Conforme problematiza Fensterseifer (2001), todo período de crise configura-se como um terreno fértil para o surgimento de uma pluralidade de proposições, favorecendo a emergência de diferentes vozes e perspectivas. Nessa direção, a instabilidade epistemológica vivenciada pela Educação Física abriu espaço para a problematização de seus fundamentos e para a reconstrução de sentidos da prática pedagógica. Com efeito, foi justamente nesse contexto que emergiram distintas abordagens pedagógicas da Educação Física, orientadas pela tentativa de tensionar a lógica historicamente marcada pelo biologicismo, o tecnicismo e o esportivismo predominantes nas escolas.

Embora distintas entre si, tais proposições compartilharam o esforço de deslocar o ensino do corpo de uma perspectiva estritamente funcional para horizontes formativos mais amplos, incorporando dimensões socioculturais, políticas, críticas e emancipatórias à prática pedagógica. Ainda que não tenham se consolidado de maneira homogênea no cotidiano escolar, tais abordagens representam um marco significativo na história da área ao evidenciarem a necessidade de uma atuação docente sustentada por reflexão epistemológica contínua.

A docência em Educação Física passa a ser concebida como uma prática que extrapola a dimensão técnico-metodológica, exigindo o engajamento em uma atividade epistemológica entendida, neste ensaio, como um processo contínuo de problematização, produção e ressignificação dos conhecimentos que orientam a ação pedagógica.

Essa compreensão articula dois planos complementares: a análise crítica dos fundamentos históricos, políticos e epistemológicos que disputam sentidos na Educação Física como campo de conhecimento, e a reflexão produzida pelo professor a partir das experiências do cotidiano escolar. Embora distintos, esses movimentos se entrelaçam na constituição da docência como prática reflexiva, ética e política e constituem dimensões indissociáveis da atividade epistemológica.

Considerando as disputas epistemológicas que historicamente atravessam a Educação Física escolar e a configuram como um campo plural (Almeida, Bracht e Vaz, 2012), bem como as tensões entre discursos críticos e práticas ainda marcadas por racionalidades biologicistas e tecnicistas, coloca-se a seguinte questão: de que modo a atividade epistemológica na docência em Educação Física pode mobilizar horizontes teórico-práticos capazes de tensionar a matriz técnico-instrumental e contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral?

Nesse horizonte, o presente ensaio tem como objetivo refletir sobre os desafios da atividade epistemológica na mobilização de horizontes teórico-práticos da atuação docente em Educação Física, compreendendo-a como condição de possibilidade para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana. Parte-se da premissa de que, sem o exercício sistemático de problematização dos fundamentos do ensino do corpo e do movimento, a docência tende a reproduzir racionalidades tecnicistas e biologicistas, ainda que sob a aparência de discursos críticos.

O percurso analítico desenvolvido neste ensaio organiza-se em quatro movimentos articulados, tendo a atividade epistemológica como eixo para pensar a docência em Educação Física. Inicialmente, discutem-se os fundamentos epistemológicos da docência, problematizando as relações entre conhecimento, formação humana e concepções de corpo. Em seguida, analisam-se as disputas

epistemológicas que atravessam a área e seus desdobramentos para a atuação e a formação docente. Na sequência, o estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são abordados como espaços privilegiados de reflexão e experimentação, evidenciando contradições e desafios presentes na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. Por fim, discutem-se os horizontes teórico-práticos da atuação docente, compreendendo a atividade epistemológica como condição para a construção de ações formativas comprometidas com a formação humana.

Atividade epistemológica: fundamentos para pensar a docência

Refletir sobre a atividade epistemológica na docência em Educação Física implica reconhecer que ensinar não se reduz à aplicação de técnicas, métodos ou conteúdos previamente legitimados. Trata-se de compreender o conhecimento como uma construção histórica e social, atravessada por disputas de poder e diferentes projetos de formação humana. Nessa perspectiva, a epistemologia deixa de ser um campo abstrato, restrito à filosofia da ciência, e passa a constituir-se como um exercício permanente de problematização dos fundamentos que orientam o que, como e para que se ensina.

O exercício reflexivo sobre os fundamentos da prática manifesta-se na capacidade do professor de interrogar criticamente os saberes que circulam na escola, recusando sua naturalização. Como argumenta Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, de modo que a docência se constitui em um permanente movimento de ação e reflexão. Tal compreensão rompe com a perspectiva tecnicista que reduz o professor à condição de executor de prescrições curriculares e o reconhece como sujeito produtor de sentidos e saberes pedagógicos.

Nessa direção, a atividade epistemológica não se restringe à formação inicial, mas acompanha toda a trajetória profissional, exigindo abertura ao diálogo, à dúvida e à revisão dos próprios pressupostos. Ao problematizar os fundamentos de sua prática, o professor amplia seus horizontes de compreensão acerca do corpo, do movimento e da educação, deslocando-se de uma racionalidade instrumental para uma racionalidade crítica.

Segundo Paulo Freire (2005), o conhecimento é compreendido como prática social e ato político, uma vez que envolve a legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. Ao afirmar que ninguém educa ninguém, tampouco a si mesmo, mas que os sujeitos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, o autor evidencia que o conhecimento emerge de relações dialógicas entre sujeitos históricos e socialmente situados. Tal compreensão tensiona a lógica bancária da educação e

exige do professor uma postura epistemologicamente crítica diante dos saberes escolares, comprometida com a problematização de seus processos de produção e legitimação.

Em diálogo com essa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a noção de “ecologia de saberes”, ao defender a necessidade de reconhecer a pluralidade epistemológica e de enfrentar o monoculturalismo do conhecimento científico moderno. Para o autor, a produção do conhecimento deve ser orientada por uma “razão cosmopolita”, capaz de valorizar saberes historicamente marginalizados e ampliar os horizontes de inteligibilidade do mundo social.

No campo da Educação Física, tal perspectiva implica reconhecer que os saberes corporais não se reduzem aos referenciais das ciências biomédicas, mas se constituem na articulação de dimensões culturais, simbólicas, estéticas e políticas. Nesse sentido, amplia-se a compreensão do corpo e do movimento como produções históricas e sociais, exigindo do professor uma abordagem sensível à diversidade de experiências e significados que atravessam as práticas corporais.

Assim, compreende-se que a atividade epistemológica na docência em Educação Física exige abertura a distintas formas de compreender o corpo e o movimento, articulando ciência, cultura e experiência. Trata-se de conceber a formação humana para além da aquisição de competências, reconhecendo-a como um processo de produção de sentidos. Nessa direção, Betti *et al.* (2007) argumentam que não é necessário dominar os fundamentos biomecânicos do nado para nadar e, mais do que isso, para atribuir significados existenciais a essa experiência, compreensão que pode ser estendida às demais práticas corporais.

Sob essa perspectiva, pensar a docência em Educação Física em um prisma epistemológico implica situar o conhecimento no campo mais amplo da formação humana. O ensino, nesse horizonte, não se reduz à transmissão de conteúdos ou ao treinamento de habilidades, mas configura-se como um processo complexo, político, cultural e ético, abrangendo a produção de sentidos sobre o mundo e sobre si.

Nesse contexto, a compreensão epistemológica do corpo assume centralidade. Em oposição às concepções que o reduzem a um objeto submetido a racionalidades mecanicistas, biologicistas e funcionalistas, o corpo passa a ser reconhecido em sua dimensão simbólica e existencial. Assim, deixa de ser compreendido como mero objeto de intervenção para ser entendido como condição de existência e meio privilegiado de acesso ao conhecimento de si, dos outros e do mundo, conforme assinala Kunz (2000).

À luz do filósofo francês Merleau-Ponty (2011), o corpo constitui o veículo do ser-no-mundo,

sendo a dimensão originária da experiência e da significação. Tal compreensão reforça a necessidade de concebê-lo, no âmbito escolar, em sua densidade simbólica, sensível e existencial. Desse modo, há um deslocamento na forma de pensar o ensino do movimento na Educação Física: o corpo deixa de ser um instrumento a ser moldado e passa a ser reconhecido como agente de significações.

Nessa perspectiva, a docência em Educação Física pode ser compreendida como uma prática situada entre o gesto e o sentido. O gesto não se reduz à execução técnica do movimento ou à reprodução mecânica de padrões corporais, mas refere-se às manifestações do movimentar-se humano em suas dimensões expressiva, cultural e experiencial. O sentido, por sua vez, remete aos significados produzidos pelos sujeitos em suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Assim, o foco desloca-se da mera execução corporal para os processos de atribuição de significado às experiências vividas, de modo que a tarefa pedagógica envolve não apenas o ensino de gestos, mas também a criação de condições para a produção de sentidos acerca das experiências corporais.

Nessa direção, o estudo de Betti *et al.* (2007), ao dialogar com a fenomenologia merleau-pontyana, oferece importantes subsídios para a revisão da compreensão epistemológica do corpo e da docência. Os autores propõem uma “didática da possibilidade expressiva”, que busca articular teoria e prática no cotidiano escolar, deslocando o foco do “gesto movimentado”, entendido como repetição técnica de padrões, para o “gesto movimentante”, caracterizado pela produção de movimentos criativos, singulares e originários dos estudantes.

De fato, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento se efetivam quando as intencionalidades operantes e temáticas, bem como as significações existenciais e conceituais, se aproximam em um contexto de subjetividade intersubjetiva. Trata-se do momento em que o estudante consegue atribuir um sentido existencial ao que vivencia, convertendo o fazer corporal em um saber sobre o movimentar-se. Nesse processo, os sujeitos produzem e ressignificam sentidos no “mundo do movimento” (Betti *et al.*, 2007).

De forma sintomática, assumir o corpo como experiência vivida implica compreender a Educação Física como um campo de produção de sentidos no qual os gestos corporais expressam modos de estar no mundo, atravessados por marcadores sociais como gênero, classe, raça e geração. Nesse cenário, a atividade epistemológica permite problematizar concepções naturalizadas de corpo e movimento que sustentam práticas excludentes e normativas, favorecendo experiências corporais mais plurais e formativas.

Disputas epistemológicas na Educação Física e seus efeitos na atuação e na formação docente

A Educação Física constitui-se historicamente como um campo marcado por disputas paradigmáticas, aspecto amplamente reconhecido pela produção acadêmica da área (Oliveira, 1994; Bracht, 1997; Fensterseifer, 2001; Darido, 2003). De um lado, manifestam-se concepções ancoradas em racionalidades biologicistas e tecnicistas, orientadas por pressupostos de eficiência, rendimento e desempenho; de outro, emergem perspectivas críticas e culturais que tensionam esses fundamentos e reivindicam a centralidade da formação humana e da cultura corporal.

Essas disputas não se restringem ao plano teórico, mas atravessam o cotidiano escolar, reunindo práticas docentes frequentemente híbridas e contraditórias. Tal dinâmica expressa-se na coexistência de discursos críticos com práticas ainda fortemente orientadas por lógicas esportivistas e performativas, evidenciando tensões entre diferentes matrizes de compreensão e intervenção pedagógica. Nesse cenário, a atividade epistemológica do professor consiste em reconhecer essas tensões e posicionar-se criticamente diante delas, evitando a reprodução acrítica de modelos hegemônicos.

De acordo com Fensterseifer (2001), a crise da Educação Física não deve ser entendida apenas como fragilidade identitária, mas como possibilidade de abertura para novos sentidos e formas de legitimação pedagógica. Foi nesse cenário que, a partir da década de 1980, emergiram diferentes abordagens pedagógicas no Brasil, evidenciando projetos formativos distintos em disputa. Entre elas, destacam-se as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória, bem como perspectivas de matriz culturalista, que expressam diferentes formas de compreender as relações entre corpo, cultura e educação. Contudo, apesar de suas contribuições para a superação da lógica centrada na aptidão física, sua incorporação ao cotidiano escolar nem sempre produziu mudanças efetivas nas práticas docentes, resultando em apropriações parciais de seus fundamentos (Darido, 2003; Bracht; González, 2014).

Como problematizam Fensterseifer e González (2007), a Educação Física situa-se em um espaço “entre o não mais e o ainda não”, isto é, entre uma prática cujos pressupostos já não convencem e outra que ainda encontra dificuldades para se efetivar. Tal condição evidencia a necessidade de fortalecer a atividade epistemológica na formação e na atuação docente, de modo a sustentar escolhas pedagógicas coerentes com projetos de formação humana mais amplos. O desafio consiste em ultrapassar a adesão meramente discursiva às perspectivas críticas e avançar na construção de práticas comprometidas com novos modos de ensinar, aprender e significar o corpo e o movimento.

Assim, defende-se que a mobilização de horizontes teórico-práticos mais críticos depende da

atividade epistemológica do professor e de processos formativos que favoreçam a problematização das condições históricas e institucionais que orientam sua atuação. Todavia, em determinados contextos institucionais, a formação inicial em Educação Física ainda se estrutura sob uma perspectiva fragmentadora e reducionista, na qual os saberes biológicos, técnicos e pedagógicos são tratados de modo dissociado e hierarquizado. Essa organização curricular dificulta a articulação entre diferentes matrizes de conhecimento e compromete uma compreensão mais ampliada da docência como prática epistemológica, ética e política.

Nesse contexto, a centralidade atribuída às disciplinas de cunho técnico-instrumental, incluindo aquelas voltadas ao treinamento e à avaliação física, tende a formar professores com domínio procedimental das práticas corporais, mas com menor densidade reflexiva acerca dos fundamentos que orientam o ensino da cultura corporal na escola. Essa configuração foi amplamente problematizada por autores que identificaram a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental na constituição da área, sobretudo em sua aproximação com modelos biomédicos e esportivizantes (Oliveira, 1994; Darido, 2003; Fensterseifer; González, 2007; Bracht; González, 2014).

Como consequência, quando a formação inicial não promove espaços sistemáticos de reflexão crítica sobre os fundamentos da prática pedagógica, os futuros professores tendem a reproduzir, embora de modo não intencional, modelos historicamente consolidados na área, reiterando lógicas de ensino pouco sensíveis à complexidade da cultura corporal.

Destarte, a superação desse quadro demanda processos formativos que tensionem as formas hegemônicas de compreender e ensinar o corpo e o movimento, ampliando os horizontes de interpretação para além de perspectivas estritamente técnico-instrumentais. Torna-se, assim, insuficiente uma formação restrita à transmissão de conteúdos ou à aplicação de métodos previamente definidos, sendo fundamental a inserção dos licenciandos em contextos reais de ensino, que os confrontem com as contradições, contingências e disputas de sentido presentes no cotidiano escolar.

É nesse movimento que o estágio supervisionado e o PIBID emergem como espaços privilegiados de formação, reflexão e intervenção. Ao promoverem o contato direto com a realidade escolar, possibilitam que distintas concepções de conhecimento, docência e cultura corporal sejam colocadas em diálogo e tensão, configurando-se como territórios fecundos para a produção de saberes e práticas pedagógicas comprometidas com uma compreensão mais crítica da Educação Física escolar.

O estágio supervisionado e o PIBID como espaços de tensão epistemológica

As tensões da formação inicial em Educação Física não permanecem restritas ao currículo universitário, mas se materializam nos espaços de inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, como os estágios supervisionados e o PIBID. Nesses contextos, os futuros professores são confrontados com a necessidade de articular os referenciais teóricos construídos na universidade às condições concretas da escola, evidenciando os limites de modelos formativos baseados na mera aplicação de conteúdos e métodos. Nesse processo, torna-se visível o caráter situado e relacional da docência, exigindo dos sujeitos em formação a constante problematização e reconstrução de seus saberes diante das demandas e contradições do cotidiano escolar.

Nesse contexto, as tensões epistemológicas manifestam-se em diferentes dimensões. Uma delas refere-se à relação entre teoria e prática, na medida em que os conhecimentos construídos na formação inicial são constantemente tensionados pelas contingências do cotidiano escolar, exigindo dos licenciandos sua contínua reinterpretação. Soma-se a isso a tensão entre prescrições curriculares e realidade escolar, uma vez que as orientações normativas nem sempre dialogam com as condições concretas das escolas, demandando mediações pedagógicas contextualizadas.

Além disso, destaca-se a tensão entre saberes acadêmicos e saberes da experiência, que, nesses espaços formativos, podem ser colocados em diálogo. Nessa direção, Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes não se reduzem ao conhecimento científico ou disciplinar, constituindo-se também nas experiências do cotidiano escolar. Tal compreensão reforça a necessidade de processos formativos capazes de articular diferentes saberes e reconhecer a docência como uma prática complexa de produção de sentidos.

Ao analisar o estágio supervisionado em Educação Física, Souza e Farias (2024) recorrem ao Mito do Labirinto de Teseu para caracterizá-lo como um espaço formativo marcado por um conjunto de “idas e vindas” e “encontros e desencontros”, no qual o estagiário se vê diante do desconhecido. Nessa metáfora, o Minotauro simboliza os desafios pedagógicos cotidianos, como situações difíceis em sala de aula e problemas de aprendizagem, que o futuro professor deve aprender a enfrentar para desenvolver sua autonomia e suas capacidades profissionais. Já a orientação fornecida por professores universitários e supervisores escolares, por sua vez, é comparada ao novelo de linha de Ariadne, funcionando como suporte e guia para que o estagiário não se perca no processo formativo e consiga enfrentar as

adversidades que surgem no labirinto.

Uma situação recorrente no estágio refere-se à expectativa, por parte da escola, e por vezes dos próprios estudantes, de que a aula de Educação Física se resuma ao ato de “dar a bola”, isto é, liberar a turma para a prática esportiva sem intencionalidade pedagógica. Desse modo, quando os estagiários propõem atividades que problematizam a cultura corporal ou ampliam as formas de vivenciar o movimento, podem enfrentar resistências expressas em enunciados como “aqui sempre foi assim” ou “os alunos só querem jogar”.

Com efeito, mais do que preferências individuais, tais discursos revelam processos de socialização e culturas escolares que tendem a reproduzir determinadas concepções sobre o lugar da Educação Física na escola. Uma delas diz respeito à associação desse componente curricular com a recreação ou com o mero gasto calórico, por exemplo, revelando o quanto determinadas expectativas sociais e institucionais podem dificultar a mobilização de horizontes teórico-práticos mais críticos. A atividade epistemológica, nesse caso, consiste em compreender que tais resistências não se restringem ao plano individual, mas se inscrevem em uma cultura escolar historicamente construída, que engendra o lugar simbólico da Educação Física na escola.

Outro cenário frequente refere-se à valorização do rendimento esportivo, especialmente em escolas que priorizam competições e equipes representativas. Não raras vezes, estagiários relatam pressões para organizar aulas em formato de treino, priorizar estudantes com maior desempenho técnico e selecionar os estudantes mais talentosos e habilidosos para representar a instituição em eventos esportivos. Essa lógica reforça uma racionalidade seletiva, na qual o rendimento se torna critério central da prática pedagógica. Do ponto de vista epistemológico, tal situação exige a problematização dos pressupostos que legitimam essa centralidade, evidenciando como determinadas escolhas pedagógicas podem reforçar projetos formativos excludentes.

Também se mostram recorrentes as dificuldades para trabalhar questões relacionadas a gênero, corpo e diversidade na Educação Física escolar. Propostas que tensionam a divisão sexual das práticas corporais, que problematizam estereótipos de masculinidade e feminilidade ou que buscam incluir estudantes cujos corpos e identidades não se ajustam aos padrões hegemônicos acabam enfrentando resistências de colegas docentes, gestores e, por vezes, familiares. Situações como a segregação por gênero nas atividades, a ridicularização de meninos que não performam habilidades esportivas consideradas “masculinas” ou a invisibilização de estudantes que expressam dissidências de gênero

evidenciam como a Educação Física pode operar como espaço de (re)produção de normatividades corporais.

Nesse cenário, a atividade epistemológica do professor em formação consiste em problematizar os pressupostos naturalizados que sustentam tais práticas, reconhecendo o ensino como um campo atravessado por disputas simbólicas, culturais e políticas. Tais resistências evidenciam que a mobilização de horizontes críticos não ocorre em um vazio social, mas em contextos marcados por valores, tensões e moralidades que atravessam a cultura escolar.

Nessa direção, observa-se que o estágio supervisionado assume papel indispensável na formação docente, ao se configurar como espaço de articulação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciando confrontar os referenciais acadêmicos com as demandas concretas da escola. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido como um apêndice do currículo ou como momento de aplicação de técnicas ou reprodução de modelos, mas como campo de investigação e produção de saberes acerca da docência. Trata-se, portanto, de um espaço formativo no qual o futuro professor analisa, problematiza e ressignifica sua prática à luz de referenciais teóricos, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva diante da realidade educacional.

No âmbito do PIBID, essas tensões também se manifestam, embora mediadas por uma inserção mais prolongada no cotidiano escolar. A convivência com professores supervisores e docentes formadores da universidade (coordenadores de área) pode favorecer uma postura reflexiva sobre o fazer docente, fortalecendo a compreensão da relação entre teoria e prática como mediação dialética, e não como aplicação linear de modelos pedagógicos. Nessa direção, Lima *et al.* (2019) destacam que o PIBID contribui para superar o distanciamento histórico entre o conhecimento teórico produzido no âmbito acadêmico e a prática pedagógica desenvolvida na escola, além de favorecer o desenvolvimento de competências como o planejamento didático e a construção da identidade docente.

Ademais, o PIBID configura-se como uma política pública relevante para a formação docente e a valorização da Educação Física na educação básica. Nesse sentido, iniciativas legislativas voltadas à formação inicial de professores sinalizam o reconhecimento de sua importância estratégica, ao mesmo tempo em que tensionam sua histórica condição de descontinuidade. Nessa linha, a consolidação do programa como política de Estado mostra-se fundamental para assegurar sua estabilidade e capilaridade, criando condições estruturais para que suas potencialidades formativas se realizem de maneira mais consistente e duradoura. Desse modo, reforça-se a necessidade de garantir bases

institucionais capazes de sustentar práticas formativas críticas, articuladas e contextualizadas.

Não obstante, é preciso reconhecer que os bolsistas do PIBID também se confrontam com culturas escolares que, em muitos contextos, tendem a esvaziar a intencionalidade pedagógica da Educação Física. Isso evidencia que a potência formativa do programa não se realiza de forma automática, mas depende da qualidade das mediações construídas entre universidade e escola e do engajamento crítico dos sujeitos envolvidos.

Assim, evidencia-se que tanto o estágio supervisionado quanto o PIBID configuram-se como espaços formativos atravessados por contradições, contribuindo decisivamente para a constituição da identidade docente. As experiências vivenciadas nesses espaços demonstram que a atividade epistemológica não se reduz a um exercício abstrato, mas se constrói no confronto com as condições reais do trabalho docente, com as expectativas institucionais e com as disputas de poder presentes na escola.

Em suma, tanto o estágio supervisionado quanto o PIBID reúnem condições propícias para que o futuro professor compreenda que ensinar Educação Física implica interpretar continuamente as tensões entre gesto e sentido, deslocando a discussão da relação entre teoria e prática para a construção de horizontes teórico-práticos capazes de atribuir novos sentidos à atuação pedagógica. Desse modo, tais experiências revelam que a docência não se reduz à aplicação de conhecimentos previamente legitimados, mas demanda permanente problematização e produção de sentidos diante das demandas do contexto escolar. Nessa perspectiva, a atividade epistemológica emerge como condição para ampliar os horizontes de compreensão e intervenção pedagógica no contexto da Educação Física escolar.

Mobilização de horizontes teórico-práticos na atuação docente

Mobilizar horizontes teórico-práticos implica superar a dicotomia entre teoria e prática, compreendendo a docência como práxis. Nesse sentido, a afirmação de que “na prática, a teoria é outra” não deve ser tomada como simples desqualificação do conhecimento teórico. Ao contrário, ela expressa a complexidade da ação docente, constituída pela mediação permanente entre reflexão e ação, bem como entre gesto e sentido, compreendidos não como instâncias dissociadas, mas como dimensões que articulam a experiência corporal aos significados produzidos pelos sujeitos em sua relação com o mundo.

Ao analisar o cotidiano da Educação Física, Caparroz e Bracht (2007) argumentam que esse entendimento revela a riqueza do fazer pedagógico. Para os autores, a distância entre teoria e prática indica que o professor não é um mero executor de prescrições, mas um intelectual que interpreta e ressignifica o conhecimento científico à luz das demandas concretas da escola. Desse modo, a prática não deve ser subordinada à teoria; antes, deve estabelecer com ela uma relação dialógica, na qual o planejamento se transforma em ação contextualizada, significativa e aberta à criação, consolidando a docência como um espaço de produção de sentidos, e não de simples repetição.

Carvalho (2011) também adverte para o equívoco de tratar a educação como uma técnica de resultados previsíveis, reforçando que a teoria não deve operar como um manual de aplicação, mas como suporte para decisões de natureza ética e política. Nessa perspectiva, a prática docente não se reduz à execução de planos, configurando-se como um campo de julgamento no qual o professor reinterpreta o saber acadêmico à luz das necessidades reais de seus alunos.

Se teoria e prática coincidissem plenamente, a docência poderia ser reduzida à aplicação de prescrições e protocolos, como se o ensino se resumisse a uma “receita de bolo” capaz de garantir, por si só, o êxito pedagógico, esvaziando seu caráter crítico, interpretativo e formativo. No entanto, como adverte Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção, o que implica reconhecer a imprevisibilidade, historicidade e singularidade das situações educativas. Logo, pode-se articular que a distância entre teoria e prática não representa um fracasso do pensamento teórico, mas constitui o espaço fecundo da práxis, no qual o professor é convocado a reinterpretar criticamente os referenciais teóricos à luz das condições concretas do cotidiano escolar.

Nessa discussão, o presente ensaio aproxima-se da perspectiva de Donald Schön (1992; 2000), ao reconhecer que a atuação docente se desenvolve em contextos marcados pela incerteza e complexidade, nos quais não é possível a simples aplicação de teorias previamente estabelecidas. Nessa direção, a prática pedagógica exige uma postura investigativa permanente, mobilizando tanto a reflexão-na-ação quanto a reflexão-sobre-a-ação. Esse movimento sustenta o que o autor denomina “epistemologia da prática”, segundo a qual o conhecimento profissional é construído na interação entre experiência, ação e reflexão.

Ressalta-se, contudo, que essa aproximação não busca reduzir a atividade epistemológica a uma racionalidade prática individual, mas compreender como os professores produzem conhecimentos situados diante das demandas da ação pedagógica. Na Educação Física, isso se evidencia em situações

como a resistência dos alunos a determinadas práticas corporais, a necessidade de adaptar atividades às condições da escola ou a gestão de conflitos que emergem durante as aulas, circunstâncias que exigem decisões pedagógicas contextualizadas.

Ora, ao abordar conteúdos como danças ou lutas, por exemplo, o docente pode deparar-se com estereótipos de gênero ou resistências de ordem cultural, sendo levado a problematizar essas questões no próprio desenvolvimento da aula. Esse conjunto de situações evidencia que o saber docente não se reduz ao domínio de conteúdos específicos, mas envolve a capacidade de interpretar o contexto, tomar decisões pedagógicas fundamentadas e ressignificar continuamente a prática educativa.

Desse modo, o professor deixa de ocupar o lugar de mero aplicador de teorias e passa a assumir-se como sujeito que produz saberes situados, capazes de responder às demandas concretas do contexto educativo. A docência afirma-se, assim, como uma atividade intelectual complexa, que requer abertura ao inesperado, sensibilidade às particularidades do contexto escolar e disposição permanente para reelaborar os próprios referenciais de ação.

Nessa direção, a atividade epistemológica do docente não consiste em aplicar teorias de modo mecânico, mas em tensioná-las, ressignificá-las e recriá-las no interior da prática pedagógica. A tensão entre teoria e prática, longe de constituir um problema, configura-se como condição constitutiva da docência, na medida em que é justamente no confronto entre referenciais teóricos e situações concretas que se produz conhecimento pedagógico situado. Trata-se de um movimento contínuo de mediação entre pensar e agir, no qual o professor interpreta criticamente a teoria à luz da prática e a ressignifica à luz da teoria, produzindo sínteses provisórias ancoradas nas condições históricas, institucionais e culturais da escola.

Na Educação Física escolar, a mobilização de horizontes teórico-práticos implica reconhecer o corpo como linguagem, cultura e experiência, deslocando o foco do desempenho para a produção de sentidos. Essa perspectiva valoriza práticas corporais que promovam a expressão, a convivência e a reflexão crítica sobre a cultura corporal.

A docência, nesse contexto, configura-se como mediação cultural, na qual o professor cria condições para que os estudantes problematizem os sentidos sociais do corpo e do movimento, ampliando seus repertórios de experiência. Trata-se de compreender a Educação Física como espaço de formação humana, no qual se articulam diferentes dimensões: cognitivas, afetivas, estéticas e políticas.

Compreende-se que a transformação da prática pedagógica em Educação Física não se reduz

somente à adoção de novos métodos ou conteúdos, mas exige a reconfiguração dos fundamentos epistemológicos que sustentam a docência. Assim, a escola pode constituir-se, de fato, como espaço de acesso ao conhecimento sistematizado para emancipação e a atividade epistemológica como condição de possibilidade para a construção de práticas contra-hegemônicas (Saviani, 2008).

Nesse contexto, a noção de “otimismo crítico”, proposta por Cortella (2016), pode contribuir para a compreensão da prática docente como ação situada entre a denúncia das contradições educacionais e o anúncio de possibilidades de transformação. Distanciando-se tanto do pessimismo paralisante e ingênuo quanto do otimismo acomodado e igualmente ingênuo, essa perspectiva reforça a necessidade de uma postura ativa e comprometida do professor, aproximando-se da concepção freireana de esperança como prática e sustentando a construção de práticas educativas contra-hegemônicas.

Nessa conjuntura, ao problematizar os sentidos do corpo, do movimento e da educação, o professor amplia seus horizontes interpretativos e cria possibilidades para a emergência de experiências pedagógicas mais plurais e formativas. Essa postura implica reconhecer a docência como prática ética e política, comprometida com a formação humana em sua integralidade. Desse modo, a atividade epistemológica afirma-se como condição constitutiva da ação docente, orientando a produção de conhecimentos situados e a construção de práticas pedagógicas críticas, capazes de tensionar perspectivas hegemônicas e contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos e conscientes, em consonância com a defesa de um conhecimento prudente orientado para a construção de uma vida decente (Santos, 2008).

Considerações finais

Ao longo deste ensaio, buscou-se problematizar os desafios da atividade epistemológica para a mobilização de horizontes teórico-práticos na atuação docente em Educação Física, compreendendo a docência não como mera aplicação de técnicas, mas como prática ética, política e formativa, atravessada por disputas epistemológicas e diferentes concepções de formação humana. As reflexões apresentadas indicam que a crise de identidade da área permanece como um campo de tensões entre racionalidades biologicistas e tecnicistas e perspectivas críticas que reivindicam a centralidade da cultura, da experiência e da produção de sentidos no processo educativo.

Nesse cenário, a atividade epistemológica emerge como condição para deslocar a Educação Física da matriz técnico-instrumental para perspectivas comprometidas com a formação humana. Isso implica reconhecer que o professor não deve se limitar à reprodução de práticas naturalizadas, mas interrogar os fundamentos de seu fazer pedagógico, os sentidos atribuídos ao corpo e ao movimento e os projetos formativos que atravessam o currículo escolar.

Mobilizar horizontes teórico-práticos significa, portanto, assumir a docência como práxis reflexiva, articulando criticamente teoria e prática no cotidiano da escola, resistindo à lógica instrumental e à redução da Educação Física a um componente meramente técnico ou recreativo. Logo, tais horizontes não devem ser confundidos com a mera adoção de métodos ou modelos pedagógicos específicos, mas dizem respeito às matrizes interpretativas que orientam o modo como o professor compreende o corpo, o movimento, o conhecimento e a própria intencionalidade pedagógica da Educação Física na escola.

Como encaminhamento, destaca-se a necessidade de aprofundar investigações sobre como a atividade epistemológica se materializa nos processos de formação inicial e continuada e no cotidiano das escolas, bem como analisar o papel de experiências como a iniciação científica, a extensão universitária e os grupos de pesquisa na constituição de referenciais críticos de intervenção pedagógica. Do ponto de vista formativo, torna-se fundamental que os cursos de licenciatura em Educação Física fortaleçam a dimensão epistemológica da docência, superando modelos fragmentados e tecnicistas, que tendem a privilegiar disciplinas de cunho biomédico em detrimento daquelas de natureza sociocultural e pedagógica. Afinal, a ampliação de espaços de reflexão sobre os fundamentos do conhecimento, as concepções de corpo e movimento e os projetos educativos em disputa pode contribuir para a formação de professores mais autônomos e comprometidos com a formação humana.

Com efeito, é preciso reconhecer que o fortalecimento da atividade epistemológica na Educação Física não é apenas uma exigência acadêmica, mas uma necessidade ética e política diante dos desafios contemporâneos da educação. Esses desafios não resultam exclusivamente de escolhas individuais, mas são atravessados pelas condições objetivas do trabalho docente, pelas formas hegemônicas de organização curricular e pelos processos de socialização profissional que influenciam a atuação dos professores. Assim, em um contexto marcado por processos de desumanização, de precarização do trabalho docente e de esvaziamento crítico da escola, mobilizar horizontes teórico-práticos na atuação docente significa afirmar a Educação Física como um espaço legítimo de produção de sentidos, de

formação crítica e de resistência pedagógica.

Portanto, pode-se concluir que, entre o gesto e o sentido, entre o corpo e a cultura, a docência em Educação Física se reinventa. Nesse movimento, a atividade epistemológica deixa de ser um complemento da prática docente para constituir-se como o próprio eixo de mobilização de horizontes teórico-práticos, comprometidos com uma formação ética e política. Assim, mais do que um recurso analítico, ela se afirma como condição de possibilidade para a construção de práticas pedagógicas críticas, capazes de tensionar racionalidades hegemônicas e de afirmar a Educação Física como espaço potente de produção de conhecimentos, de sentidos e de formação humana.

Referências

- ALMEIDA, Felipe Quintão de.; BRACHT, Valter.; VAZ, Alexandre Fernandes. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições... **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.
- BETTI, Mauro *et al.* Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, 2007.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter.; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 150-156.
- 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, 2007.
- CARVALHO, José Sérgio. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- FARIAS, Mayrhon José Abrantes. "No céu das pipas": corpo e cotidiano na perspectiva infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 20, p. 1-18, 2025.
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação física na crise da modernidade**. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo.; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atividade epistemológica. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 53-57.

FERREIRA, Vitor Sérgio. **Elogio (sociológico) à carne**: a partir da reedição do texto “As técnicas do corpo” de Marcel Mauss. Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto; 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIMA, Eliaquim de Sousa *et al.* Benefícios do PIBID na formação de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física: uma revisão bibliográfica. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 15-22, 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez; 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. v. 2, p. 77-91.

SOUZA, Adriano Lopes de.; FARIAS, Mayrhon José Abrantes. “Me perdi tanto no campo... mas me

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Ensaio, e-52408, 2026.

achei!”: o estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos/as estagiários/as. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, Palmas, v. 11, n. 4, p. 1-20, jun. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Revisão de língua portuguesa e normas da ABNT realizada por: Ana Carolina de Sousa.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Lucila Carneiro Guadalupe.