

Práticas Corporais de Aventura na Graduação em Educação Física: estudo comparado UFSC-UFG

**Humberto Luís de Deus Inácio^I
Jaison José Bassani^{II}**

^IUniversidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

^{II}Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

RESUMO – Práticas Corporais de Aventura na Graduação em Educação Física: estudo comparado UFSC-UFG. Analisou-se a inserção das Práticas Corporais de Aventura na graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Federal de Goiás, realizada durante o processo de reformulação curricular ocorrido nos últimos anos. A metodologia utilizada foi a de Educação Comparada. A Universidade Federal de Goiás criou uma disciplina introdutória, enquanto a Universidade Federal de Santa Catarina criou três – uma introdutória, uma específica para a licenciatura e outra optativa. Ambos os casos apresentam similaridades e distanciamentos na compreensão das novas diretrizes e na forma como isso se refletiu em seus Projetos Pedagógicos Curriculares, havendo forte influência dos territórios onde as instituições estão situadas. O artigo é concluído com a identificação dos avanços em cada instituição de ensino superior sobre esse conteúdo, desde a perspectiva da Educação Comparada. **Palavras-chave: Formação em Educação Física. Práticas Corporais de Aventura. Reformulação Curricular. Educação Comparada.**

ABSTRACT – Adventure Body Practices in Undergraduate Physical Education Programs: a comparative study between UFSC and UFG. The insertion of the Adventure Body Practices in the undergraduate Physical Education programs of the Federal University of Santa Catarina and Federal University of Goiás carried out during the curricular reformulation process in the last years was analyzed. The methodology used was Comparative Education. The Federal University of Goiás created an introductory course, while the Federal University of Santa Catarina created three – an introductory course, a licentiate-specific course, and an optional course. Both cases present similarities and differences in the understanding of the new guidelines and how this was reflected in their Curricular Pedagogical Projects, with a strong influence of the territories where the institutions are located. The article concludes with the identification of the advances in each higher education institution on this content from the perspective of Comparative Education.

Keywords: Physical Education Training. Adventure Body Practices. Curricular Reformulation. Comparative Education.

Introdução

A Educação Física (EF) brasileira apresenta inúmeras faces ao longo de sua trajetória de acordo com os contextos históricos de seu desenvolvimento (tecnicista, esportista, relacionada com as ginásticas ou com o lazer, militarizada, crítica e emancipadora etc.) e com conformações calcadas em paradigmas teóricos que também são dinâmicos (Castellani Filho, 1988; Soares, 2017).

Faces por vezes tão distintas, mas com pontos em comum: a necessidade de formação acadêmica e profissional em nível superior. Daí que, de tempos em tempos, são apresentadas novas diretrizes para a formação inicial, requerendo das instituições de ensino a tarefa de reformular seus projetos pedagógicos de curso (PPC), repensando e reformulando, entre outros aspectos formais constituidores desses documentos, a organização/divisão de perfis de formação, cargas horárias, rol de disciplinas e sua distribuição na grade curricular, conteúdos, ementas, referências obrigatórias e complementares. Ao observarmos a produção científica sobre o tema, percebemos tanto a preocupação político-acadêmica com essas reformulações curriculares – como em Metzner e Drigo (2021) e Furtado e Rios (2021) – quanto posições de diversos segmentos sociais sobre o assunto – como em Maia e Sacardo (2020).

A última versão das diretrizes curriculares para formação em EF é a Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (Brasil, 2018). A ela somou-se a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual estabelece as diretrizes de formação de professores de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Brasil, 2019), ampliando a tarefa de rever os PPCs, uma vez que a EF oferece duas formações: a de licenciatura, para atuação no componente curricular obrigatório da Educação Básica, e a de bacharel, para atuação em outros campos de intervenção, como esporte, lazer, saúde, atividades físicas etc. Concomitante e internamente a esse processo, temos observado proposições em torno da inserção de um novo conteúdo no contexto da EF: as práticas corporais de aventura (PCAs).

Inácio (2014) aponta que as PCAs são as práticas comumente chamadas de esportes de aventura ou esportes radicais. Todavia, ao enfocá-las tendo o lazer e/ou a escola como âmbito de seu desenvolvimento, ganha outros contornos, que as distinguem de quando realizadas de modo esportivo/competitivo:

[...] objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes – terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (Inácio, 2014, p. 532)¹.

Desde a década de 1990 (Coletivo de Autores, 1992) até os dias de hoje (Morais, 2021), formulam-se críticas aos conteúdos tradicionais e predominantes na/da EF escolar, que são os esportes de quadra – especialmente o futsal, o voleibol, o basquetebol e o handebol, e as ginásticas, as lutas, e o atletismo. Todavia, a busca por novos/outros conteúdos tem movido a prática docente, alavancada pelo surgimento e oferta de “atividades físicas” no lazer/turismo e no *fitness*. É nesse processo que as PCAs são alçadas como alternativa para a atuação de professores ou bacharéis em EF.

As PCAs vem sendo apresentadas por diversos autores como um conteúdo novo e motivante para um alunado já desanimado com as aulas tradicionais de EF, que se repetem há décadas. Elementos como o risco, a incerteza, a flexibilidade, a necessidade de adaptação ao meio durante a atividade, entre outros, são distintos daqueles presentes nos esportes mais comuns na EF escolar. São apontados como motivantes porque apresentam novos desafios em termos motores, cognitivos e emocionais. Em uma boa parte das PCAs não há competição explícita, diminuindo o preconceito com os menos fortes, os menos altos, os menos eficientes (Cauper, 2018. Inácio et al. 2016; Franco; Cavasini; Darido, 2014; Tahara; Carnicelli Filho, 2013).

O meio no qual podem ser realizadas também é uma diferença para a EF tradicional – em que a quadra é o espaço quase hegemônico, transferindo-se para as árvores, o pátio aberto, praças e áreas verdes próximas das escolas e, quando possível, montes e montanhas, rios, mares, cavernas etc. Esse contexto gerou, entre outros efeitos, a inclusão das PCAs na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, figurando entre os conteúdos indicados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. E, como consequência, os cursos de nível superior em EF, especialmente na licenciatura, mas com disseminação no bacharelado, também passaram a incluir disciplinas relacionadas às PCAs em suas grades curriculares.

Neste texto, apresentamos uma análise da inserção das PCAs em dois cursos de formação inicial em EF de duas instituições federais de ensino superior, realizada durante o processo de reformulação curricular derivado das resoluções acima mencionadas.

Reflexões sobre Currículo e Formação Superior

Optamos aqui por sustentar nosso olhar desde alguns aspectos da Formação e do Currículo. Ainda que seja de 2001, a seguinte colocação de Carvalho (2001, p. 76) mantém-se atual, afinal, formação de professores é um desafio permanente:

A centralidade de debates e estudos sobre a formação do magistério inscreve-se na ordem do dia tanto na produção acadêmica quanto no âmbito das políticas públicas e [...] há necessidade de empenho dos governos para elaboração de uma política global de formação, já havendo, no Brasil, uma expressiva produção teórica que permite esta formulação.

Ao seu turno, Bianchini, Lima e Gomes (2019, s/p), considerando a formação em matemática, dizem-nos que “[...] um primeiro aspecto a considerar é o perfil do profissional que se busca formar” e, nesse sentido, um ponto a ser observado é que a formação inicial de professores (de matemática, nesse caso) deve ser necessariamente diferente de um curso que visa formar investigadores ou bacharéis. Asseveramos que essa assertiva é válida para todas as áreas que formam tanto professores quanto bacharéis, de modo que os PPCs devem ter isso em conta em sua organização.

Os autores acima mencionados, apoiados em Viana (2009), também ressaltam alguns objetivos a serem considerados na formação de professores, entre eles, propiciar domínio de conteúdos, formação psicopedagógica e/ou didática, desenvolvimento de criatividade e/ou bom humor, a compreensão da relação entre teoria e prática e a oportunidade de desenvolver a autonomia (Bianchini; Lima; Gomes, 2019).

Por sua vez, a formação do bacharel, que no caso da EF é historicamente subsumida por interesses do mercado, não pode se eximir de uma formação crítica. Ainda no contexto da EF brasileira, esse processo formativo é disputado e delineado por setores como os conselhos profissionais, os quais disputam, com outras instituições – inclusive as governamentais –, as oportunidades e os espaços para definir a formação profissional. Afinal, o território do currículo/da formação “[...] não foge à regra, seus enunciados estão ligados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (Neira; Borges, 2018, s/p).

Não raro se observam críticas a uma formação pelo bacharelado em EF sustentada em princípios de produtividade, racionalidade, competências e performances. Ball (2010) argumenta que, em uma política curricular baseada nesses princípios, a formação inicial é medida pela eficiência e pela produtividade, consoantes com interesses econômicos hegemônicos em nossa sociedade.

Hallal et al. (2010, p. 7), como base nas reflexões de Barretto, Tamanini e Silva (2004), e referindo-se à educação superior no Brasil nos anos 1970 (no caso em questão, vinculado ao curso de turismo), portanto, ainda em tempos de ditadura cívico-militar e censura, destacam que o ensino universitário foi se constituindo mais como curso técnico, porém ministrado em outro nível. Assim, forjou uma qualificação na qual as pessoas acreditavam estar tendo formação universitária, mas que não passavam de uma capacitação técnica.

Hallal et al. (2010), dissertando sobre a formação do bacharel em turismo, destacam que, no período da ditadura cívico-militar, ela era muito pragmática, atendia a demanda do mercado, utilizava terminologia economicista e tecnicista, menosprezando aspectos sociais e políticos que hoje se requerem a qualquer formação profissional. E destacam que “[...] essa ênfase nos aspectos técnicos ocorria de forma geral em *todos os cursos*, segundo a visão desenvolvimentista do período” (Hallal et al., 2010, p. 11, grifo nosso). Argumentamos que essa

dinâmica continua presente na formação superior contemporaneamente no Brasil.

No âmbito da EF, a constituição e implementação de cursos de graduação de bacharéis foi objeto de disputas históricas, que duraram mais de 30 anos. Quelhas e Nozaki (2006² *apud* Ribeiro, 2012, p. 37) dizem que tal formação busca(va) um perfil profissional de empreendedor, liberal, flexível, mas que era (é), na verdade, um trabalhador precarizado, típico do novo mundo do trabalho evidenciado desde a década de 1990.

Segundo Metzner e Drigo (2021, p. 2), “[...] a consolidação do campo de trabalho da educação física ocorreu quando a Constituição de 1937 tornou obrigatória a educação física no âmbito escolar”, requerendo uma formação para a atuação profissional baseada em pressupostos curriculares mínimos. Naquela ocasião, aconteceu a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em 1939, pelo Decreto-lei nº 1.212, de 1939, o qual estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Essa proposta foi revisada em 1945, com o Decreto-lei nº 8.270 (Metzner; Drigo, 2021). Foram muitas as alterações oriundas desse decreto e depois dele, por anos, alterando as conformações dos cursos em EF.

Além de campo de formação profissional, a EF também iniciava seus passos em busca de legitimação científica. Naquele contexto, no final da década de 1980, foi gestado um anteprojeto, enviado ao Conselho Federal de Educação (CFE), com uma proposta de superação da concepção do currículo mínimo em favor da flexibilidade e autonomia. (Metzner; Drigo, 2021). Isso culminou no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 215/1987, resultando na legislação curricular de 1987, Resolução CFE nº 03, a qual fixou os mínimos de conteúdo e duração para os cursos de graduação em educação física bacharelado e/ou licenciatura plena, determinando que os cursos passassem a ter uma “[...] duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula” (Brasil, 1987). Até os dias de hoje, reconhece-se que houve um avanço significativo com essa mudança, permitindo uma formação mais geral e humanística, menos focada em aspectos técnicos.

Ainda assim, Furtado e Rios (2021) entendem que os currículos desenvolvidos sob a luz de tais diretrizes não proporcionaram as mudanças necessárias à formação em EF, mantendo procedimentos diretivos nos quais as decisões são tomadas pelo corpo docente, pouco importando as opiniões e intervenções dos estudantes no que se refere às direções e concepções da formação inicial na área.

Todavia, tal qual o contexto social mais amplo no qual está inserido, o campo da EF não parou de se modificar, de apresentar novos requerimentos – acadêmicos e mercadológicos – de se expandir. No começo dos anos 2000, por meio da Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, demarcando claramente a distinção entre a formação para “ser professor” e outra para

atuar fora da escola – o bacharelado. A promulgação dessas diretrizes resultou também no que se definiu chamar “graduação em Educação Física” (o bacharelado), enquanto se manteve a “licenciatura” para a formação de professores.

De lá para cá, outras mudanças foram implementadas, tanto na formação para a atuação na Educação Básica quanto na de bacharel; mas o que interessa neste texto são as alterações geradas com a Resolução nº 06, de 18 de dezembro de 2018, bem como as determinações/indicações da BNCC, também publicada em 2018, para a formação em EF.

Essa resolução define que a graduação em EF terá carga horária de 3.200 horas com articulação entre formação inicial e continuada; terá ingresso único (Área Básica de Ingresso (ABI)) e se desdobrará em duas etapas – a comum e a específica. A integração entre as áreas específicas (bacharelado e licenciatura) é possível, mas sem a supressão de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas indicadas (Metzner; Drigo, 2021).

Furtado e Rios (2021, p. 5) denunciam que a formação preconizada nessas diretrizes se funda em uma concepção praticista (historicamente presente em nossa história na formação superior, em geral, como destacado anteriormente, e na EF, em específico), com interesses mercadológicos claramente evidenciados:

[...] há um retrocesso na articulação teoria e prática e uma forte inspiração praticista que põe a prática e seus ‘saberes’ tácitos, cotidianos e subjetivistas como referência fundante do processo de formação. Esse aspecto, relega para segundo plano o conjunto de conhecimentos científicos fundamentais para a formação em determinada área de conhecimento ou campo acadêmico profissional e também para formação humana ampliada.

Argumentam também que as atuais diretrizes praticamente ignoraram o debate, as avaliações e as proposições desenvolvidas ao largo dos 15 anos que separam essa diretriz da anterior, incorporando a prática – de forma à crítica – como orientadora do processo formativo (Furtado; Rios, 2021).

Por sua vez, Maia e Sacardo (2020, p. 2) alertam para o fato de que, historicamente, as alterações e promulgações de novas diretrizes curriculares no Brasil acompanham “[...] o desenvolvimento das forças produtivas, caracterizadas enquanto sustentáculo hegemônico do capital”, culminando com ‘novas’ DCNs que pouco alteram e até mesmo retrocedem no tocante aos avanços epistemológicos, científicos e pedagógicos do campo da EF. Ainda na crítica aos pressupostos e proposições presentes nas DCNs anteriores e na atual, Furtado e Rios (2021, p. 6) destacam que

[...] as DCNs da Educação Física apresentam um conjunto de outros aspectos que dificultam ainda mais as instituições comprometidas com uma formação de qualidade. Destacamos dois destes aspectos: 1. O primeiro deles é a formalização e evidencição da divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado na própria Diretriz Curricular, aspecto não presente na Resolução

anterior [...]. 2. O segundo é a característica etapista que acrescenta uma nova divisão (fragmentação) na formação. Nos referimos à divisão entre etapa comum e etapas específicas.

Isso posto, e desde as perspectivas apontadas nos textos acima citados, cabe-nos agora dedicarmo-nos ao propósito deste estudo, focalizando como duas propostas de reformulação curricular em curso em instituições federais de ensino superior, abordam o conteúdo PCAs em seus PPCs.

Metodologia

Para o estudo aqui relatado, propusemo-nos a analisar comparativamente as propostas de inclusão do conteúdo PCAs nos PPCs da Universidade Federal de Goiás (Goiânia) e da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis), ambos com sua implementação indicada para início do ano letivo de 2022³ e desenvolvidos à luz das novas diretrizes.

O acesso aos dois documentos se deu após solicitação a membros das comissões de reestruturação curricular de cada instituição, pois ainda não se encontravam disponibilizados nos websites das instituições. Por se tratar de documentos públicos, não houve nenhum tipo de conflito, restrição ou ilegalidade nessa ação. Também nos foi informado que, naquela ocasião, ambos os documentos correspondiam às suas versões finais.

Desenvolvendo a análise comparada, os PPCs foram lidos em sua integralidade e depois esmiuçados à luz do referencial teórico acima apresentado e sob os pressupostos dos Estudos Comparados (EC).

A pesquisa em história da educação (e considerando que o estudo aqui relatado se circunscreve no contexto de uma história do presente)⁴, “[...] está determinada pela perspectiva da escrita de uma história curricular, com base em uma versão bem particular, que transita entre as análises de documentos curriculares oficiais” (Silva, 2016, p. 209). A autora objetivou a escrita de uma história curricular particular, sob à luz da metodologia dos EC, exatamente o que também aqui fazemos.

Mas os ECs não podem ser vislumbrados tão somente como “ferramentas” de análise de dados, uma vez que o funcionamento dos sistemas educativos deve se basear em princípios comuns e universais (Carvalho, 2013, p. 418). Com o mesmo posicionamento, Meyer e Ramirez (2002⁵ *apud* por Carvalho, 2013, p.422) entendem que “[...] existe um processo de homogeneização mundial da educação produzido pela globalização”.

De acordo com Malet (2004) e Carvalho (2013), na proposta de análise dos ECs, apesar de distintas perspectivas teórico-metodológicas assumidas em diferentes momentos de seu desenvolvimento, alguns aspectos comuns foram mantidos em seus procedimentos: 1) os Estados-nação como referência da análise dos sistemas

educativos; 2) a ideologia do progresso; 3) a crença na ciência e no conhecimento objetivo para a compreensão dos fenômenos; 4) esses estudos desenvolvem-se como uma reação contra: a) as condições objetivas e fechadas dos fenômenos educativos e culturais; b) as perspectivas de evolucionismo social que tende a descuidar dos processos de mudanças social, e, c) o consensualismo, que acaba por restringir a empreitada científica de questionar seus fins.

Carvalho (2011) vai somar às observações acima o fato de que reformas educacionais foram empreendidas seguindo uma inspiração gerencial e produtivista e submetidas à uma lógica de mercado. Observa-se assim uma concordância com as críticas presentes nas produções sobre as reformas na EF já apresentadas. A mesma autora, ao discutir as determinações transnacionais vislumbradas nos projetos educacionais, alerta-nos para a necessidade de

[...] não perder a especificidade local do fenômeno e tratá-lo dentro das complexas relações sociais que o constituem enquanto preparação para o trabalho, em um mundo cultural e economicamente globalizado. O que significa compreendê-lo enquanto resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural (Carvalho, 2011, p. 429).

Assim, os ECs não devem se limitar ao reconhecimento de semelhanças e diferenças textuais nos documentos, mas buscar uma explicação sobre porque ocorrem ou porque o comportamento da parte é diverso do todo. A análise deve ter a finalidade de descobrir o que há de universal nos processos singulares, mas sem deixar de levar em conta que o particular não existe sem o universal – e vice-versa.

Na condição de objetos, os PPCs podem ser tomados como fontes, uma vez que selecionam e legitimam conhecimentos, mobilizando discursos no processo de escolarização. “Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos” (Silva, 2016, p. 214).

Dados e Análises

O estudo aqui relatado debruçou-se sobre os novos PPCs da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Federal de Santa Catarina, com foco no conteúdo das PCAs. Elaborados a partir das últimas diretrizes para a formação em EF e de professores, ambos objetivam atender a um projeto nacional de formação presente em tais diretrizes. Compreende-se que estes PPCs acabam por reproduzir a lógica presente nas diretrizes, a qual é criticada por apresentar poucos avanços na direção de uma formação mais progressista e, até mesmo, retrocessos (Furtado; Rios, 2021; Maia; Sacardo, 2020).

Abib e Knuth (2021) também tecem críticas às diretrizes por seus limites e imprecisões, em especial, no caso refletido por esses autores, na relação das proposições na mesma com a Saúde Coletiva e o SUS. Para eles, a principal diferença entre as diretrizes atuais e as an-

teriores, acaba “[...] sendo a divisão da graduação em duas etapas formativas, sendo a primeira chamada de ‘comum’ e a segunda de ‘específica’, na qual os/as estudantes, após concluírem a primeira etapa, optam em cursar licenciatura ou bacharelado” (Abib; Knuth, 2021, p. 8).

No PPC da UFG se pode observar que a determinação dessa entrada única gerou conflitos e desafios, não apenas burocráticos e/ou de organização das disciplinas, mas também estruturais, levando a instituição a ter que reestruturar seu projeto histórico de formação. Em contraponto a isso, o texto destaca que foram acrescentados ao novo ordenamento legal os acúmulos da trajetória, das escolhas e dos perfis teórico-metodológicos desenvolvidos e defendidos por aquela faculdade ao longo de mais de três décadas de contribuição com a formação, acompanhando os debates e desenvolvimentos do campo, e a defesa da educação pública de qualidade. O documento indica que considerou também as políticas institucionais da UFG, a partir das orientações de seu Fórum das Licenciaturas (UFG/FEFD, 2021).

Um aspecto claro e comum nos dois documentos é a preocupação com a formação de qualidade para ambas as saídas, sem distinção ou privilégios para a licenciatura ou para o bacharelado. Na UFSC, o PPC diz que

[...] antes da apresentação da licenciatura e do bacharelado e seus currículos próprios e, portanto, diferenciados, indica-se que os professores/profissionais formados, tanto em um como no outro curso, precisam ser capazes de analisar de forma crítica os conhecimentos pertinentes aos diversos campos de intervenção que oportunamente venham atuar, buscando compreender as condições e os processos em que estes saberes foram produzidos, com vistas à sustentação de sua prática profissional (UFSC/CDS, 2021, p. 12).

Já a UFG, ao mesmo tempo que também ressalta a busca de uma formação equivalente nas duas saídas, revela que compreende que “[...] os princípios orientadores da formação de professores contribuem para o curso como um todo, inclusive para a formação do Bacharelado”, reconhecendo que “[...] as dimensões dos eixos do esporte, saúde e lazer são fundamentais para a formação em Licenciatura, para o trabalho docente na educação básica” (UFG/FEFD, 2021, p. 7), de modo que o documento da UFG declara buscar estratégias de articulação entre esses conteúdos nas duas formações. Ainda assim, a instituição ressalta que há incoerências entre as diretrizes próprias da EF e a de formação de professores, “[...] o que dificulta ainda mais a construção do Projeto” (UFG/FEFD, 2021, p. 5).

Nos anos que antecederam a publicação da diretriz atual, inúmeros debates foram realizados, nos quais se criticava contundentemente a ingerência do Sistema CONFEF/CREF, defensor da formação em duas etapas, dando às diretrizes um caráter mercadológico e corporativista. Logicamente, o próprio sistema também promoveu seus debates, buscando reforçar seus argumentos e captar aliados.

Outro importante aspecto presente nas diretrizes é a proposição de uma formação baseada em aquisição/desenvolvimento de “competências”. Sobre isso, ao assumirem a obrigatoriedade de atendimento deste quesito, os PPCs assim se pronunciam:

Alerta-se que o pressuposto de competência profissional, segundo Contreras (2002), transcende o sentido estritamente técnico e racional dos recursos didáticos disponibilizados para o ensino, não se referindo apenas ao capital de conhecimento disponível. Assim, estabelece relação direta com os recursos intelectuais de que se dispõe para tornar possível a ampliação e desenvolvimento do conhecimento profissional. Pizani (2011) acrescenta que não podemos reduzir o entendimento de competência profissional desvinculada de experiências, de situações reais do ensino, pois o professor não se torna competente se não tiver a possibilidade de tomar decisões em relação à sua intervenção (UFSC/CDS, 2021).

Do ponto de vista da orientação teórica predominante, estas Resoluções intensificam o processo de formação pela e para as competências. Este aspecto pode desdobrar-se na deterioração de processos formativos pautados pelo domínio e rigor teórico-científico em articulação consistente com a prática social da formação profissional. Um dos principais desafios está em assumir a realidade social não apenas como tempo e espaço de experimentação empírica que se desdobra em produção de saberes tácitos. Ao contrário, o caminho que propomos preserva conceitos e categorias como mediações teóricas indispensáveis para a compreensão das estruturas e formas de produção da realidade social onde o trabalho em Educação Física se desenvolve (UFG/FEFD, 2021).

Inferimos que os PPCs buscam uma compreensão mais ampliada de “competência”, distanciando-se da concepção tecnicista presente na resolução.

Finalmente, parece-nos estar claro que, no âmbito do Estado-Nação, as duas particularidades se moldaram às determinações oficiais, mas sem deixar de imprimir características particulares aos seus PPCs.

Sobre particularidades, um dos aspectos tratados nos EC foi o curso de EF da UFG, criado em setembro de 1989, um dos primeiros no estado de Goiás. Oferecido pela UFG, no campus Samambaia, região norte de Goiânia, que à época era zona rural, fez parte do projeto de expansão e ampliação da instituição. David (2012⁶ *apud* UFG/FEFD, 2021, p. 1) salienta que

[...] construir um currículo fundado numa concepção epistêmica de conhecimentos, aberto na sua dinâmica de formação, crítico reflexivo no tratamento dos conhecimentos acadêmicos, mediado pela produção de conhecimentos e, articulado com as demandas da sociedade, era, destacadamente, inovador do campo da Educação Física Brasileira.

Aquele foi um período de profundas reformulações na formação em EF brasileira (Metzner; Drigo, 2021). O curso da UFG, localizado

na então criada Faculdade de Educação Física (FEF)⁷, foi balizado pela Resolução CFE nº 03, a qual estabeleceu que a formação poderia ser de licenciatura ou de bacharelado. A UFG ofereceu apenas a licenciatura, haja vista a proposta de uma “[...] formação de professores direcionada para a atuação profissional na escola e demais espaços de prática social da Educação Física” (UFG/FEFD, 2021, p. 1).

Foram designadas para o novo curso as instalações e equipamentos da já extinta Coordenadoria de Esportes, responsável pela prática desportiva dos alunos da universidade durante metade de seus prazos curriculares. O campus Samambaia, destaca-se ainda, mantém-se como um ambiente verde, com rica presença de fauna e flora do bioma Cerrado. Apesar deste privilégio – e por causa dele –, sofre com o distanciamento de infraestrutura mais desenvolvida no bairro e adjacências. É sabido, no âmbito da EF crítica brasileira, que o curso da UFG, desde sua implantação, movia-se/move-se na direção de uma educação progressista, resistente aos ditames do mercado e de proposições liberais de educação (David, 2012).

Com um número reduzido de docentes e grandes dificuldades – em especial, as de recursos financeiros e a distância para os grandes centros produtores do conhecimento no Brasil (regiões Sul e Sudeste) –, foi apenas em 2019 o êxito na criação do programa de pós-graduação, nível de mestrado, sendo ainda o único programa de mestrado em EF do estado de Goiás. Isso se deu após a ampliação de cursos e vagas, e graças à contratação e/ou formação de professores doutores, originadas a partir do Plano Reuni de expansão das universidades federais,

Já na UFSC, em Florianópolis, o curso foi criado bem antes, em 1974, com início da primeira turma em 1975. Assim como na UFG, suas instalações foram herdadas/compartilhadas com a Coordenação de Prática Desportiva, no Campus Trindade, hoje chamado Campus Reitor João David Ferreira Lima. Situa-se em uma região não central, mas que se desenvolveu e cresceu muito e rapidamente. Atualmente, o bairro da Trindade é um dos mais populosos da cidade, contando com grande infraestrutura em termos de serviços, comércios, transporte, saúde e lazer.

Seu programa de pós-graduação iniciou em 1996 com o mestrado, e o doutorado em 2006. Diferentemente da UFG, onde uma licenciatura em EF pautada no campo crítico era hegemônica, na UFSC, distintas concepções disputavam espaços e posições, as quais repercutiam na formação inicial e na pós-graduação.

Ainda sobre as particularidades, a UFG situa-se em um ambiente rural, no interior do Brasil, de menos aportes, seja pelo governo federal e suas instituições como Capes e CNPq, seja pelas instituições estaduais e municipal. A UFSC está localizada em uma cidade litorânea, das mais requisitadas pelo turismo, conhecida nacional e internacionalmente; tem sido palco nos últimos anos de importantes eventos esportivos, como, por exemplo, a etapa brasileira do *Iron*

Man, o triatlo mais importante do mundo, ou etapas da Liga Mundial de Surf (WSL).

Essas informações, relacionadas com a localização e algumas características mais específicas, são significativas para o exame dos PPCs de duas instituições tão distintas entre si: um curso localizado em uma cidade com estilo de vida mais praiano, esportivo e despojado; o outro, em uma cidade movida pelo agronegócio e com fortes traços do mundo rural. Haverá particularidades nos PPCs oriundas dessas características?

Como já dito, outro aspecto da metodologia dos ECs é a especificidade do objeto que se pretende analisar, sem deixar de articular tais aspectos com outros mais abrangentes. Nessa direção, focamos nossa mirada para a inserção do conteúdo das PCAs nos dois PPCs.

Inúmeros estudos têm demonstrado que tal conteúdo vem ganhando força, visibilidade e espaço na EF escolar (Inácio et al., 2016; Franco; Cavasini; Darido, 2014; Armbrust; Pereira, 2010; Franco, 2008). Mais do que isso, a inclusão das PCAs na BNCC é um dado altamente significativo e que confirma sua relevância social. Na mesma direção, apontam a necessidade de o conteúdo ser inserido na formação inicial, propiciando uma capacitação mínima para que esse conteúdo seja desenvolvido na escola.

Sabe-se que, aos poucos, as PCAs vêm ocupando espaço nos cursos de EF, totalizando, segundo Correa e Delgado (2021), 351 cursos que já apresentam em seus PPCs alguma disciplina relacionada com o tema, o que representa cerca de 21% do total de cursos de EF do país. Destarte, sabe-se que a reestruturação curricular determinada pelas novas diretrizes criou uma “oportunidade” para a expansão desse quantitativo, com a inserção de disciplinas na matriz curricular, que é exatamente o caso dos dois PPCs aqui detalhados.

Na UFG, outros componentes curriculares já foram criados e ofertados anteriormente, mas na forma de Núcleo Livre, que são disciplinas optativas e abertas a todos os discentes da universidade, independentemente do curso que realizam. Foram elas: Práticas Corporais na Natureza (2009 e 2010), Estudos Introdutórios Sobre o Ensino das Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar (2020) e Práticas Corporais de Aventura (2021). Com exceção da turma de 2009, que foi ministrada por um coletivo de professores, todas as outras foram ministradas pelo Professor Humberto L. D. Inácio, do quadro permanente da instituição. Além disso, foi ofertada a disciplina Ensino das Práticas Corporais de Aventura (2019 e 2021) para os programas de pós-graduação em EF da FEFD, pelo mesmo professor⁸.

Já no PPC atual, os componentes curriculares foram distribuídos em quatro áreas do currículo: 1) Fundamentos Biodinâmicos do Movimento Humano; 2) Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação Física; 3) Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 4) Pesquisa e Prática Profissional. Nas duas primeiras, as disciplinas (ou componentes curriculares) são obrigatórias e estão alocadas na etapa comum, nos quatro primeiros semestres da etapa es-

pecífica, com disciplinas obrigatórias e optativas; finalmente, a quarta área compõe os anos finais, portanto nas etapas específicas.

No rol de componentes curriculares aparece no terceiro semestre, a disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos das Práticas Corporais de Aventura, com 48 horas-aula (h/a), etapa comum – obrigatória a todos os discentes. Dessa forma, pela primeira vez em sua trajetória, a UFG/FEFD vai ofertar em sua matriz curricular uma disciplina com o tema das PCAs, com a seguinte ementa:

Conceitos, aspectos histórico-culturais e manifestações sociais das Práticas Corporais de Aventura. Lazer, meio ambiente e Educação. Fundamentos didático-pedagógicos do ensino das Práticas Corporais de Aventura e suas contribuições para a educação ambiental (UFG/FEFD, 2021, p. 69).

Na bibliografia básica/obrigatória estão listados um capítulo de livro⁹, um artigo publicado em periódico nacional¹⁰, e um livro de autor estrangeiro¹¹. Inferimos que a primeira bibliografia é conceitual; a segunda está relacionada com a EF escolar; e a terceira aborda as PCAs de maneira mais ampla. Assim, é possível dizer que houve uma preocupação em atender, na etapa comum, tanto os interesses da licenciatura quanto do bacharelado.

Por sua vez, na UFSC, na primeira metade dos anos 2000, foi criada uma disciplina optativa cujo conteúdo era fundamentalmente o “Surfe”, ministrada pelo professor Sidney Farias. Ele residia na Praia do Campeche e era surfista, o que sugere a oferta a partir de um interesse mais pessoal do que institucional (informações de um professor já aposentado). A mesma fonte nos informou que, em reforma curricular realizada alguns anos depois, foi criada a disciplina obrigatória Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura, para o bacharelado e a licenciatura.

Na atual proposta, o PPC foi organizado a partir de dimensões curriculares, quais sejam: Dimensão Biodinâmica do Movimento Humano, Dimensão Comportamental do Movimento Humano, Dimensão Socioantropológica do Movimento Humano, Dimensão Pedagógica do Movimento Humano, Dimensão Científico-Tecnológica do Movimento Humano, Dimensão das Manifestações da Cultura do Movimento Humano e a Dimensão Técnico-Funcional Aplicada ao Movimento Humano (UFSC/CDS, 2021, p. 16).

Estão listadas três disciplinas, todas no âmbito da Dimensão das Manifestações da Cultura do Movimento Humano: a primeira, localizada na etapa comum, segundo semestre, Introdução às Atividades de Aventura, com 54 h/a; a segunda, Prática Docente na Escola e o Ensino das Práticas Corporais de Aventura, 36 h/a, situa-se no sétimo semestre, portanto, etapa específica. Já a terceira, Atividades de Aventura na Natureza, é disciplina optativa, com 54 h/a.

Pelos títulos das disciplinas e sua distribuição no fluxo, podemos inferir que a primeira busca apresentar aos ingressos noções introdutórias sobre o tema. Sua ementa diz:

Contextualização histórica e cultural das atividades de aventura. O significado social das atividades de aventura (incluindo discussões de gênero, pessoa com deficiência, as relações étnico-raciais). Caracterização e classificação das atividades de aventura nos diferentes ambientes (urbano e na natureza, terrestres e aquáticos). Fundamentos básicos da prática segura. Aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem das atividades de aventura. Interação didático-pedagógica com diferentes espaços de atuação profissional em Educação Física (UFSC/CDS, 2021, p. 97).

Nas referências presentes na bibliografia básica, vemos uma obra sobre educação ambiental¹², ainda que esse tema não esteja na ementa; todavia, tem sido comum a articulação entre as PCAs e a educação ambiental, o que justifica sua presença. A segunda (artigo publicado em periódico), discute relações de gênero¹³ nos esportes de aventura – esse é um tema de interesse crescente em todas as dimensões da EF e adequado para uma disciplina introdutória. A terceira referência é um capítulo de livro, do qual se pode encontrar indicações para o ensino, questões conceituais e de classificação das PCAs¹⁴.

A segunda disciplina está listada apenas na grade curricular da licenciatura. Sua bibliografia básica está claramente relacionada com a EF escolar¹⁵. A ementa, em que se vê uma articulação adequada com as bibliografias básica e complementar, está assim descrita:

Sistematização e reelaboração crítica dos conhecimentos das Práticas Corporais de Aventura a partir de progressões de complexidade no decorrer dos anos escolares. Elaboração de estratégias para o ensino e avaliação das Práticas Corporais de Aventura em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física escolar. Diálogo das Práticas Corporais de Aventura com os conhecimentos produzidos nas demais áreas e componentes curriculares, incluindo discussões de gênero, pessoa com deficiência, as relações étnico-raciais. Prática pedagógica sob orientação e supervisão docente compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (UFSC/CDS, 2021, p. 150).

Por sua vez, a terceira disciplina, Atividades de Aventura na Natureza, é optativa para a licenciatura e para o bacharelado. Sua ementa é:

Interfaces entre atividades de aventura, lazer e educação ambiental. Gerenciamento de risco e segurança nas atividades de aventura. Atividades de aventura na natureza (terrestres e aquáticas): Caracterização, estruturação e processos de ensino-aprendizagem-treinamento. Inclusão e acessibilidade nas atividades de aventura. Prática pedagógica sob orientação e supervisão docente compreendendo atividades de reflexão, observação dirigida e/ou experiências de ensino (UFSC/CDS, 2021, p. 206).

Chama-nos à atenção nessa ementa a indicação de PCAs terrestres e aquáticas, e a ausência das PCAs aéreas. Isso se justifica, parece, quando identificamos que as PCAs ditas “aéreas” requerem recursos (equipamentos, apoio profissional, financeiro etc.) que, geralmente, não são acessíveis a uma parcela significativa da população e,

provavelmente, nem para o conjunto de alunos/as. No caso das PCAs aquáticas, infere-se que práticas (Surfe, canoagem, *Standup Padlle*, caiaque), realizadas em mar e em águas fechadas (Lagoas da Conceição e do Peri), estejam no horizonte de vivências da disciplina, especialmente pela citação às contribuições de Cisco Araña, importante surfista paulista, sobre o ensino do surfe nas referências complementares. Em suas referências básicas, encontram-se três livros, todos organizados em capítulos, com autores e temas diferentes, abrangendo uma ampla gama de aspectos relacionados às PCAs¹⁶.

Observa-se ainda que a disciplina introdutória e a optativa apresentam em seus títulos a expressão “atividades de aventura”. Por sua vez, a disciplina exclusiva da licenciatura tem a expressão “práticas corporais de aventura”. Isso pode indicar uma opção pelo uso do conceito “práticas corporais de aventura” na disciplina voltada ao seu ensino na EF escolar, seguindo a BNCC. As outras duas parecem destacar que, se e quando as PCAs são desenvolvidas fora do âmbito escolar, então são “atividades”. O debate sobre os conceitos de prática corporal e atividade física estão postos desde a primeira metade da década dos anos 2000 no campo da EF, espalhando-se para suas dimensões, caso das práticas corporais consideradas de aventura.

Finalmente, observamos a indicação de “equivalência” da disciplina Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura, ofertada para turmas anteriores a esse PPC, com a disciplina Introdução às Atividades de Aventura. Nesse caso, os/as discentes que a tenham cursado, ao migrarem para o novo currículo, não precisam cursar a disciplina no novo PPC.

Diagnosticando agora nos dois PPCs as aproximações e os distanciamentos relacionados com as PCAs, logo se destaca a questão quantitativa, quando a UFG apresenta apenas uma disciplina, e a UFSC apresenta três. Isso pode reverberar como uma preocupação na UFSC de que seus egressos tenham um contato significativo com a temática; ainda que, para os que finalizam apenas a formação do bacharelado, caso não realizem a disciplina optativa, terão somente um contato com as PCAs e de forma introdutória. Já na licenciatura, haverá obrigatoriamente dois momentos, na disciplina introdutória e na seguinte. Na UFG, ao ofertar somente uma disciplina e na etapa comum, parece haver um objetivo de que todos tenham um contato mínimo sobre as PCAs, podendo expandir seus conhecimentos quando e se for ofertado algum dos Núcleos Livres mais acima relatados.

Dado significativo para compreender esses dois contextos distintos é que na UFG já há um professor do quadro permanente que atua com esse tema, mas também com a temática do lazer, e que, pela distribuição dos componentes no fluxo curricular, trabalhará, a cada ano, em um semestre com a disciplina Educação Física e Lazer, e no outro com a de PCAs. Já na UFSC, derivado desse novo PPC, foi realizado, em 2022, concurso específico da temática para professor permanente.

Todavia, o PPC da UFG apresenta uma flexibilidade importante em 05 disciplinas obrigatórias, que são: Estágio de Ensino das Práticas Corporais (6º período, licenciatura e bacharelado), Estágio em Lazer Esporte e Saúde (8º período, bacharelado), Estágio em Ensino, Pesquisa e Extensão (sem definição de período, licenciatura e bacharelado), Práticas Corporais Temáticas I e Práticas Corporais Temáticas II (2º e 3º períodos respectivamente). Esses componentes do currículo podem ser ofertados por qualquer professor/a da FEFD, individual ou coletivamente, com conteúdos diversos da Cultura Corporal, inclusive as PCAs. A partir dessa perspectiva, as PCAs poderão, ao final de ciclos formativos, ser abordadas inúmeras vezes, em suas diversas dimensões constitutivas.

Outro distanciamento diagnosticado é a não indicação, na UFG, de PCAs terrestres, aquáticas e/ou aéreas, ficando aberta à liberdade de cátedra a eleição de PCAs a serem realizadas pela turma. Nessa direção, a presença escassa de espaços aquáticos na região, como lagos e lagoas, deve restringir significativamente o acesso às práticas aquáticas, a não ser quando realizadas/simuladas em piscinas; além das limitações já apontadas para as PCAs aéreas.

Um aspecto que tem sido frequentemente debatido no campo das PCAs é sua articulação com o meio ambiente (MA) e/ou com a natureza. Sendo que na maior parte das vezes o MA diz respeito a tudo que cerca o ser humano, seja o ambiente urbano, rural, artificial, preservado. Já natureza está mais vinculada com áreas pouco urbanizadas, muitas delas já constituídas como áreas de preservação permanente (APA).

Nessa linha, observa-se que o PPC da UFSC se ocupa de apontar a necessidade de levar isso em conta. Tal aspecto se vê refletido nas ementas e referências das disciplinas logo acima analisadas e em seu texto introdutório:

A costa da Ilha de Santa Catarina é composta por 172 km de extensão, sendo repleta de praias, costões, restingas, manguezais e dunas. A morfologia da Ilha é descontínua, formada por cristas montanhosas, que chegam a alcançar 532 m de altitude no morro do Ribeirão da Ilha e terrenos sedimentados de formação recente, compondo as planícies litorâneas. *Logo há muitas possibilidades de exploração e inserção da Educação Física a partir das diversas manifestações do movimento humano existentes/praticadas nesta cidade* (UFSC/CDS, 2021, p. 06-07, grifo nosso).

Tal preocupação não se vê explicitada no PPC da UFG, a não ser por uma menção ao MA na ementa da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos das Práticas Corporais de Aventura. Destarte, o professor responsável pela temática apresenta publicações relacionadas¹⁷, o que sugere, indiretamente, que o debate sobre MA e PCAs estará presente.

Sobre aproximações, parece que as propostas de inserção das PCAs nos dois PPCs se situam num âmbito mais geral, de compreensão da relevância social e da visibilidade que esse conteúdo vem assumindo/alcançando no cenário nacional desde suas articulações

com a cultura, o turismo e o lazer, com a economia, com as mídias, com a instituição “esporte”. Também com a Educação e a Educação Física, sempre em busca de novos conteúdos e novas estratégias educacionais e/ou de consolidação de propostas teórico-metodológicas já desenvolvidas no ambiente acadêmico e escolar.

Considerações Finais

Optamos por finalizar este texto tecendo considerações sobre outros aspectos listados na Metodologia, quais sejam: os dois PPCs se baseiam em princípios comuns e universais? É possível observar nos mesmos um processo de homogeneização produzido pela globalização? Quais as determinações oriundas do Estado-Nação brasileiro nos novos currículos? Há uma ideologia de progresso presente neles? Há uma concepção de ciência nos PPCs? E, ainda, qual a intenção objetiva de inserir esse conteúdo na formação em EF?

Que princípios seriam comuns e universais na oferta de disciplinas sobre as PCAs em cursos de graduação em EF? Nos parece que essa é uma tendência em países da Europa e da América do Sul, duas realidades que conhecemos relativamente. Nesses contextos, tem sido concordante ofertar as PCAs diferenciando-as quando são conteúdo da EF escolar e quando estão em outros âmbitos, notadamente no lazer e no esporte. Todavia, enquanto em países mais ricos há um objetivo de apresentar as PCAs na EF escolar de forma a introduzi-las como conteúdo a ser consumido no lazer e/ou praticada como esporte, percebe-se que em países nos quais as sociedades carecem até mesmo de recursos para uma sobrevivência digna, as PCAs são colocadas na EF escolar como, talvez, o único momento da vida dos/as alunos/as em que será possível experimentar tais práticas. A presença das PCAs na formação em EF pode ampliar também sua relevância e inclusão na EF escolar, apontando caminhos alternativos de atuação profissional. Temos aqui uma situação típica do conflito entre capital e trabalho, pois sua presença nos cursos superiores pode significar uma ampliação do público consumidor com conseqüente incremento da exploração da classe trabalhadora que venha a atuar com as PCAs; mas também pode, dialeticamente, contribuir para a criação de uma cultura de vivências dessas práticas de maneira autônoma e criativa.

Por outro lado, pode se constituir em um processo de homogeneização das PCAs, fundamentalmente se sua apropriação se der pela reprodução de sua prática dominante – tecnicista, racionalizada, instrumental. Nesse sentido, é importante perspectivar criticamente as PCAs na formação inicial como manifestações da cultura corporal, as quais são passíveis de mudanças, de ressignificações, de serem tratadas por outros meios.

E o Estado-Nação brasileiro, de que forma influenciou as duas reformas curriculares aqui analisadas? E como tais reformas se subsumiram (ou não) a essas influências? No PPC da UFG há manifestações explícitas de manter o projeto progressista de formação presente desde sua implementação:

[...] os princípios norteadores e constitutivos dos projetos formativos da Unidade Acadêmica são preservados, ao passo que incorporamos resultados de outros processos avaliativos realizados ao longo dos períodos de vigência destes últimos PPCs. Sendo estes, portanto, os principais balizadores das decisões tomadas na presente reformulação (UFG/FEFD, 2021, p. 2).

O documento expõe o processo longo, aberto e participativo na sua construção, a importância das avaliações curriculares desenvolvidas em inúmeras ocasiões, e destaca que considera as condições objetivas e subjetivas que compõem a realidade nacional e institucional local, nas suas dimensões estruturais, políticas, teóricas e normativas, mas seu objetivo é manter-se respaldado pelos princípios que balizaram a formação na FEFD desde sua criação. Observa-se então uma clara resistência às determinações “de cima para baixo”, por meio da qual a FEFD atende burocraticamente às novas diretrizes, mas implementa estratégias de organização de seu PPC para sustentar uma formação crítica.

Na UFSC também se observa que os processos avaliativos realizados ao longo de alguns anos anteriores à reformulação influenciaram o atual PPC. Todavia, praticamente não há referências a PPCs anteriores e/ou a uma “política de fundo” que seja identificadora do curso. Ainda assim, alerta para “[...] novos contingentes da formação com uma visão crítica aos ‘modismos’ da área” (UFSC/CDS, 2021, p. 33).

A proposta pedagógica parece aceitar as mudanças preconizadas nas diretrizes como se elas confluíssem com a ideia geral de formação na/da aquela unidade acadêmica de ensino, interpretação balizada pelas altas notas recebidas em edições do ENADE, e ainda atribui à nova geração de professores/as do CDS papel importante nesta dinâmica:

De forma geral, a análise de cada ciclo do ENADE demonstra notas gerais e específicas superiores relativamente a outros cursos da mesma área na Unidade Federativa, Grande Região e do Brasil. O cenário apresentado não é de todo negativo, ao contrário, sinaliza avanço na condução e consolidação do curso. [...] Muitos dos desafios apresentados já foram superados, como a significativa atualização do corpo docente ocorrida nos últimos anos (UFSC/CDS, 2021, p. 34).

A UFSC aponta para a necessidade de superar o debate curricular simplista centrado na definição de novas disciplinas e cargas horárias, e destaca ser necessário olhar para as “[...] reais necessidades do futuro profissional [...] construção e execução de um projeto pedagógico realista e consistente para a formação do graduado em Educação Física na UFSC” (UFSC/CDS, 2021, p. 34). Não se veem aqui nem expressões nem frases que possam ser interpretadas como um projeto progressista de formação; a UFSC parece receber com certa afinidade as alterações presentes nas novas diretrizes.

Não nos é possível avaliar com clareza a inserção das PCAs nos cursos da UFG na linha do que se discute nos parágrafos anteriores, e

nem a expansão de sua presença nos cursos da UFSC. Em ambos, tal inserção parece responder/atender, em um mesmo tempo, aos ideais de atualização dos PPCs e de adequação a novos campos de atuação, quanto à importante oportunidade de oferecer o acesso às PCAs à população brasileira, seja nos espaços escolares, ou em outros âmbitos da atuação profissional.

No escrutínio dos PPCs, buscamos definir expressões que pudessem contribuir para a análise sobre alguma ideologia de progresso presente neles. Iniciamos buscando a própria expressão “progresso”; não a encontramos em ambos. Elegemos então a palavra “atualização” como possível expressão de uma noção de progresso linear, alinhado com o mercado, mesmo cientes de que essa escolha pudesse ser equivocada e nos levasse a erros na análise dos PPCs.

Na UFSC, a “atualização” aparece em alguns trechos:

Atualização dos materiais didático-pedagógicos e das estratégias de ensino, bem como melhoria na qualidade das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, pensando no currículo como construção humana (UFSC/CDS, 2021, p. 25, grifos nossos).

Foi apontada também, especialmente no Bacharelado, a necessidade de *atualização* curricular no sentido de articular a formação profissional às necessidades mais atuais da área (UFSC/CDS, 2021, p. 33, grifos nossos).

Entretanto, são observados os dinamismos na área, os quais impõem ao currículo constante *atualização* e reflexão (UFSC/CDS, 2021, p. 34, grifos nossos).

Assim, delinea-se o perfil de um profissional crítico, realizador e agregador, com capacidade de transformar o conhecimento, prontidão para resolver os problemas, habilidade para lidar com pessoas e trabalhar em equipe, autônomo, responsável, ético, qualificado e preocupado com sua contínua *atualização*, que administra o presente criando o futuro e transforma dificuldades em oportunidades (UFSC/CDS, 2021, p. 166, grifos nossos).

Nossa análise compreende que “atualização” parece estar sendo utilizada como sinônimo de dar respostas aos requerimentos mais imediatos, contemporâneos – o que nem sempre corresponderia a uma formação crítica e progressista. A última frase acima citada – “[...] preocupado com sua contínua *atualização*, que administra o presente criando o futuro e transforma dificuldades em oportunidades” –, poderia estar em anúncios de cursos do Sebrae e/ou do Sistema S.

A seu turno, no PPC da UFG não encontramos nem uma nem outra. Há sim, a expressão “qualificação”, repetida algumas vezes para argumentar a favor da contínua formação dos servidos da unidade acadêmica. Por outra via, ao referir-se ao compromisso ético e profissional dos futuros egressos, e parecendo ser um intento de não apontar alguma ideia de progresso, mas sim de destacar a presença do con-

traditório nos processos sociais, os quais requerem contínua reflexão, o PPC destaca a busca pela:

Compreensão crítica da realidade e compromisso social e político com a transformação social [...]. Compreensão dos movimentos contraditórios de avanços e retrocessos nas políticas públicas relacionadas com a prática profissional da Educação Física e da necessidade da participação social no processo de organização para a defesa dos direitos sociais; formação continuada, de qualificação (UFG/FEFD, 2021, p. 13).

Nosso penúltimo aspecto de análise trata da presença, explícita ou não, de alguma concepção de ciência e, consequentemente de produção do conhecimento nos documentos. Para tanto, afinamos nossa busca nos termos “ciência” e “conhecimento”, e outros daí derivados.

Na UFG, pela citação a seguir, podemos inferir que há sim uma concepção de ciência pensada para o currículo, sustentada pelos princípios da práxis, o que nos leva a uma produção do conhecimento de cunho materialista-histórico: “O desenvolvimento da formação é baseado na articulação entre teoria e prática, tendo a práxis como fundamento do processo ensino-aprendizagem, da produção do conhecimento e da atuação profissional” (UFG/FEFD, 2021, p. 12). Atentamos ao fato de que outras ciências estão postas e podem estar presentes na formação; o PPC ressalta: “Há o reconhecimento das contribuições de diferentes ciências e outras formas de conhecimentos para o desenvolvimento teórico do campo acadêmico e profissional da Educação Física e para a formação humana em geral” (UFG/FEFD, 2021, p. 12). Assim, o PPC destaca que conteúdos relacionados ao fazer científico e à produção do conhecimento estão distribuídos em diversas disciplinas, e isso se pode aferir ao olhar para as referências dos componentes curriculares, nas quais se podem encontrar 19 obras que contêm a expressão “conhecimento” em seus títulos.

Por sua vez, o PPC da UFSC indica que o estudo do movimento deve ser interdisciplinar e, por isso mesmo, baseado nas diferentes ciências que o investigam: “Intervenção profissional em Educação Física fundamentada em princípios, conceitos e métodos integrantes das ciências envolvidas no estudo interdisciplinar do movimento humano” (UFSC/CDS, 2021, p. 15). E, ao referir-se ao perfil esperado para o egresso, reforça essa ideia interdisciplinar e científica em sua formação:

Assim, visualiza-se um profissional que domine as seguintes *competências e habilidades gerais*: - Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática (UFSC/CDS, 2021, p. 171, grifos no original).

Dessa maneira, parece-nos claro que a UFG propõe uma formação progressista e de base crítica, ainda que não engesse o PPC nessa

perspectiva, enquanto a UFSC projeta uma formação mais interdisciplinar, sem uma eleição explícita por um ou outro projeto científico.

Resta reforçar que este estudo buscou identificar as características, os aspectos e as determinações que levaram as duas instituições estudadas a ofertar disciplinas com o conteúdo das PCAs em seus novos PPCs implantados – em ambas, no primeiro semestre letivo de 2022. Neste percurso, acabamos também analisando alguns aspectos mais gerais dos PPCs, sem o que não seria possível realizar, com o rigor que desejávamos, nosso objetivo geral.

Concluimos reafirmando nossa avaliação de que a oferta de disciplinas com esse conteúdo, em ambos os casos, parece atender a requerimentos do mundo do mercado e do trabalho, e que, apesar das diferenças destacadas, os dois PPCs intentam não perder as especificidades locais, tratando o fenômeno no âmbito das

[...] complexas relações sociais que o constituem enquanto preparação para o trabalho, em um mundo cultural e economicamente globalizado. O que significa compreendê-lo enquanto resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural (Carvalho, 2013, p. 429).

Mas, dialeticamente, apresentam propostas que possibilitam ampliar o acesso às PCAs, tanto na formação quanto na atuação de seus futuros egressos, sejam docentes ou bacharéis.

Recebido em 8 de maio de 2023
Aprovado em 23 de janeiro de 2024

Notas

- ¹ Para saber mais do conceito de Práticas Corporais de Aventura, ver Inácio *et al.* (2016).
- ² QUELHAS, Alvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politecnicidade. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.
- ³ Por questões relacionadas aos trâmites administrativos internos para reformulação curricular na UFSC, sabe-se que o no PCC de Educação Física dessa instituição iniciará em 2025/1 apenas.
- ⁴ Sobre o tema da história do presente, conferir, entre outros, Dosse (2012).
- ⁵ MEYER, John; RAMÍREZ, Francisco. La insitucionalización mundial de la educación. In: SCHRIEWER, Jürgen (Org.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. P. 69-90.
- ⁶ DAVID, Nivaldo. *A Formação de Professores na Universidade: reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente*. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

- ⁷ Atualmente, após a criação do curso de Licenciatura em Dança, passou a denominar-se Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD.
- ⁸ Informações disponíveis no SIGAA (2022), sistema de gerenciamento acadêmico da UFG.
- ⁹ INÁCIO, Humberto. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo (Org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2014. P. 531-535.
- ¹⁰ INÁCIO, Humberto. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 43, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/JBt8mVCrp38pdD6KxPWjPZM/#>. Acesso em: 1 jan. 2023.
- ¹¹ LE BRETON, David. *Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ¹² BAETA, Anna Bianchini et al. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ¹³ CARDOSO, Fernando; MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano. Questões de gênero em universitários praticantes de esportes de aventura. *Revista da Educação Física*, Maringá, UEM, v. 24, n. 4, p. 597-608, 2013.
- ¹⁴ GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Suraya; OLIVEIRA, Amauri (Org.). *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: EDUEM, 2017.
- ¹⁵ CORRÊA, Liciane; BADARÓ, Luiz; SOUZA, Juliano; PIMENTEL, Giuliano. Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na Educação Física Escolar. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 7, n. 10, 2020; PEREIRA, Dimitri. *Pedagogia da aventura na escola: proposições para a base nacional comum curricular*. Várzea Paulista: Fontoura, 2019; PORTELA, Andrey. *Os esportes de aventura na Educação Física Escolar: formação e atuação de professores*. Curitiba: CRV, 2020.
- ¹⁶ MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloísa (Org.). *Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza*. São Paulo: Manole, 2006; DIAS, Cleber; ALVES JUNIOR, Edmur (Org.). *Em busca de aventura: múltiplos olhares sobre esporte, lazer e natureza*. Niterói: EdUFF, 2009; SCHWARTZ, Gisele (Org.). *Aventuras na natureza: consolidando significados*. Jundiaí: Fontoura, 2006.
- ¹⁷ INACIO, Humberto; BAENA, Antonio; SOUSA, Marcel. ¿Es el deporte de aventura una práctica ecológica? Análisis en Brasil y España en el contexto de la educación física. *Educacion Física y Deporte*, Medellín, v. 35, p. 313-333, 2016; SANTOS, Oromar; INACIO, Humberto. Práticas Corporais de Lazer, Consciência e comportamento Ambiental no Rio Araguaia: A Praia do Goiano. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Licere, v. 01, p. 24-42, 2015; INACIO, Humberto; Moraes, Thaís; SILVEIRA, Amanda. Educação Física e educação ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. *Conexões*, Campinas, Unicamp, v. 11, p. 1-23, 2013.

Referências

ABIB, Leonardo; KNUTH, Alan. As diretrizes curriculares nacionais da educação física de 2018 e as imprecisões em torno da saúde coletiva e o SUS. **Pensar a Prática**, Goiânia, UFG, v. 24, e67182, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/67182>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ARMBRUST, Igor; PEREIRA, Dimitri. **Pedagogia da aventura na escola**. Várzea Paulista: Fontoura, 2010.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BARRETTO, Margarita; TAMANINI, Elizabete; SILVA, Maria da. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papyrus, 2004.

BIANCHINI, Barbara; LIMA, Gabriel de; GOMES, Eloiza. Formação de Professor: reflexões da educação matemática no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623677732>. Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 set. 1987. Seção 1. P. 172.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2018. Seção 1. P. 48 e 49.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2019. Seção 1. P. 46-49.

CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 75-87, 2001.

CARVALHO, Elma. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 416-435, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus Editora, 1988.

CAUPER, Dayse. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidades e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora**. 2018. 388 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Cidade de Goiânia, 2018. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/095c61a4-b15a-4080-bd55-6f8fe87de6eb>. Acesso em: 10 out 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

CORREA, Evandro; DELGADO, Mônica. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Minas Gerais, v. 8, n. 2. p. 114-135, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/29059>. Acesso em: 27 jun. 2022.

DAVID, Nivaldo. **A formação de professores na universidade: reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Nivaldo_A_Nogueira_David.pdf. Acesso em: 1 fev. 2023.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2012.

FRANCO, Laércio; CAVASINI Rodrigo; DARIDO Suraya. Práticas Corporais de Aventura. In: GONZÁLEZ Fernando; DARIDO Suraya; BÁSSOLI, Amauri (Org.). **Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura**. Maringá: Eduem, 2014. P. 101-135.

FRANCO, Laercio Claro Pereira. **Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96064>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FURTADO, Roberto; RIOS, Gleyson. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física: resistências necessárias e possíveis. *Revista Fluminense de Educação Física*, Niterói, Edição Especial, p. 01-09, 2021.

HALLAL, Dalila et al. O contexto de criação dos cursos de bacharelado em turismo no Brasil. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10., 2010, Mar del Plata. *Anales [...] Mar del Plata: CIGUAS*, 2010.

INÁCIO, Humberto et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivência*, Florianópolis, UFSC, v. 28, n. 48, p. 168-187, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p168>. Acesso em: 1 jan. 2023.

INÁCIO, Humberto. Práticas corporais de aventura na natureza (verbetes). In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo. **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí. 2014. P. 531-535.

MAIA, Júlio; SACARDO, Michele. A produção científica sobre as diretrizes curriculares para a educação física (DCNEF): determinações históricas e implicações para formação e intervenção profissional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26037, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.97618>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

METZNER, Andreia; DRIGO, Alexandre. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em educação física. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 21, p. 01-27, 2021.

MORAIS, Gleison. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar: uma proposta de ensino com base na metodologia Crítico-superadora**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física-PROEF, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10607/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gleison%20Gomes%20de%20Morais%20-%202020.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

NEIRA, Marcos; BORGES, Clayton. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEEF para a Educação Física escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664150>. Acesso em: 2 maio 2023.

RIBEIRO, Daniele. **Licenciatura e Bacharelado**: a formação profissional na área da Educação Física. 2012. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.

SIGAA. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Autenticação UFG**. Goiânia: UFG, 2022. Disponível em: <https://sigaa.sistemas.ufg.br/sigaa/portais/docente/turmas.jsf>. Acesso em: 24 maio 2022.

SILVA, Fabiany. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016.

SOARES, Carmen. **Educação física**: raízes europeias. Campinas: Autores Associados, 2017.

TAHARA, Alexander; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de educação física. **Arquivos de Ciências do Esporte**, Minas Gerais, UFTM, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2013.

UFG/FEFD. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Goiânia: Coordenadoria dos Cursos de Educação Física UFG, 2021.

UFSC/CDS. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física**. Florianópolis: Coordenadoria dos Cursos de Educação Física UFSC/CDS, 2021.

VIANA, Marger. Representações sociais acerca da formação do bom professor de Matemática. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4., 2009, Taguatinga. **Anais [...]**. Taguatinga: SPEM, 2009. P. 1-26.

Humberto Luís de Deus Inácio é Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Áreas de interesse: Educação Física e Meio Ambiente; Lazer.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5683-7454>

E-mail: betoinacio@ufg.br

Jaison José Bassani é Professor do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2769-8747>

E-mail: jaisonbassani@uol.com.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editor responsável: Luís Armando Gandin

