

A PRÁTICA NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

*PRACTICE IN THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM AT
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS* 

*LA PRÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.155016>

 **Heuller Ruan Cedro da Silva*** <heuller05@gmail.com>

 **Ari Lazzarotti Filho*** <lazzarotti@ufg.br>

 **Heitor de Andrade Rodrigues*** <heitor@ufg.br>

* Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil.

Resumo: A pesquisa teve o objetivo de analisar como a prática é concebida e estruturada nos currículos de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva e documental, baseada na análise de seis projetos curriculares, utilizando a técnica de análise de conteúdo. Compreendeu-se a prática pelo pensamento relacional de Pierre Bourdieu, como resultado da interação entre *habitus*, situação e espaço social. Os resultados evidenciaram três categorias analíticas: práticas corporais como uma especificidade em processo de autonomização; prática pedagógica, concebida como construção de saberes vinculada à intervenção social, com forte demarcação educacional e prática profissional, associada a mudanças legislativas, como a ampliação dos estágios, a implementação da prática como componente curricular e a curricularização da extensão. Conclui-se que a prática nos currículos expressa disputas, tensões e conflitos simbólicos no campo da Educação Física, revelando arbitrariedades em sua constituição.

Palavras-chave: Prática. Teoria relacional. Currículo. Educação Física.

Recebido em: 20 abr. 2026
Aprovado em: 3 jul. 2026
Publicado em: 15 out. 2026



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO¹

Desde a aprovação do primeiro currículo de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1988 – março que coincide com a redemocratização brasileira e com a intensificação dos debates sobre a identidade do campo – o entendimento a respeito da noção de “prática” nos currículos foi sendo estruturado por distintas concepções. Ao longo das quase quatro décadas seguintes, essa compreensão tem sido diversificada e progressiva, adaptando-se a mudanças culturais e socioeconômicas que reconfiguraram a área.

Identificam-se, no campo da EF, embates históricos relacionados a dicotomias corpo/mente e teoria/prática, cujas disputas influenciam diretamente as configurações e disposições da prática na formação (Betti, 1996; Castellani Filho, 1999). Expressões como “a Educação Física não é só prática”, “a Educação Física não é só esporte” ou “Educação Física não se resume à quadra” representam tentativas de superar concepções consideradas hegemônicas na área.

No contexto da formação acadêmica, tais negações expõem o esforço de agentes em enfrentar a fragmentação do saber na área, orientando-se pela busca de maior integração epistemológica. No entanto, esses mesmos enunciados também indicam a existência de indefinições conceituais, uma vez que expressam mais negações do que afirmações substanciais acerca da natureza da EF: esta tem se desenvolvido segundo um *modus operandi* acadêmico-científico (Lazzarotti Filho, 2011), típico de áreas relativamente novas, nas quais a busca por reconhecimento e autonomia teórica se entrelaça às disputas internas relacionadas à definição de seus fundamentos e objetos de estudo, assim como de suas práticas.

No que diz respeito à formação profissional em EF, verifica-se um processo de profundas mudanças, permeado por conflitos de natureza econômica, científica, social, cultural e política, que influenciam diretamente na definição das práticas e dos objetos de estudo. Após o período da Ditadura Militar (1964–1984) e na fase de reestruturação do Estado Democrático e de Direito, os debates a respeito da formação ganharam visibilidade, revelando a existência de grupos com projetos diversos dentro do campo.

Por mais que estejam inseridos no mesmo espaço social, esses agentes ocupam posições distintas e defendem interesses muitas vezes opostos, contribuindo para um cenário caracterizado por disputas simbólicas relativas à legitimidade e autoridade científica (Bourdieu, 1983).

Neste cenário de concorrência por capitais e investimentos específicos, os agentes sociais compartilham a crença no valor daquilo que está em disputa – condição que sustenta sua adesão ao jogo social. As lutas por reconhecimento, poder e legitimidade diante dos pares acarretam tensões constitutivas entre os agentes, as

¹ Artigo baseado na dissertação de Mestrado do primeiro autor, com o título **A prática no currículo de Educação Física da Universidade Federal de Goiás** defendida em 2025. Teve suporte e amparo financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás.

quais, por sua vez, expressam-se na pluralidade de posicionamentos e formas de estruturação do campo (Bourdieu, 2004).

No âmbito da formação, “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (Sacristán, 2000, p.101). Isso posto, este estudo põe em perspectiva as condições de produção e os sentidos atribuídos à prática, com o intuito de problematizar as tensões e os critérios de definição que vêm estruturando os currículos de EF.

Analisou-se a prática com base na teoria relacional de Pierre Bourdieu a fim de compreender as relações de força, os capitais em disputa e o *habitus* que estruturam as dinâmicas curriculares, assinalando permanências, investimentos específicos e processos de transformação. Essa perspectiva de análise mostra-se relevante por tornar inteligível o *modus operandi* de conformação da realidade, a qual, conforme argumenta Marcos Roberto Brasil (2018a), é atravessada por diferentes formas de violência simbólica que incidem sobre os agentes sociais.

Observa-se um crescimento no uso da proposta teórica relacional no campo acadêmico-científico da EF (Lazzarotti Filho; Silva; Mascarenhas, 2014). Contudo, essa apropriação ainda se apresenta pouco sistematizada, carecendo de maior aprofundamento teórico-metodológico, conforme assinala Marcos R. Brasil (2018a). Segundo o autor, embora 55% dos artigos, das teses e dissertações publicadas na área faça uso dessa abordagem, seu emprego tende a restringir-se ao plano conceitual, evidenciando a ausência de um engajamento crítico capaz de explorar seu potencial analítico na compreensão das disputas e estruturas do campo. Diante do exposto, este estudo tem como objetivo analisar como a prática é concebida e estruturada nos currículos de EF da UFG.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e documental (Gil, 2008). Descreveu-se o objeto para identificar seus elementos constitutivos e suas unidades analíticas, considerando suas características, condições de produção e constituição gerais e específicas para “[...] descobrir a existência de associações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

Sobre o material empírico, o quadro 1 apresenta os seis projetos curriculares de EF da UFG e a modalidade. Destacam-se os projetos curriculares² de 1988 e 2005 – grau Licenciatura Plena; os projetos curriculares de 2014 – Licenciatura presencial e EaD; o projeto curricular de 2009 – grau Bacharelado; e o atual projeto curricular de 2021 – grau Licenciatura e Bacharelado; precedidos de Área Básica de Ingresso (ABI).

² UFG. Faculdade de Educação Física e Dança. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física.** Licenciatura e Bacharelado. Goiânia: Cegraf, 2025. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/PPC_EF_versao_final_outubro_2025.pdf. Acesso em: 15 mar. 2026.

Quadro 1 - Currículos EF da UFG

Projetos curriculares	Grau
Projeto Político Pedagógico – 1988	Graduação Licenciatura Plena
Projeto Político Pedagógico - 2005	Graduação Licenciatura Plena
Projeto Pedagógico de curso - 2009	Graduação Bacharelado
Projeto Pedagógico de curso - 2014	Graduação Licenciatura
Projeto Pedagógico de curso - 2014	Graduação Licenciatura (EaD)
Projeto Pedagógico de curso - 2021	Graduação Licenciatura e Bacharelado (ABI)

Fonte: Elaboração própria.

Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual orientou a construção das categorias analíticas a partir de três fases. Na primeira, correspondente à constituição do corpus, foram selecionados e organizados os elementos estruturantes do objeto de estudo. Na segunda, de exploração do material, os currículos foram codificados e sistematizados em unidades de análise, com o auxílio do *software* MAXQDA. Com base nesses procedimentos, foram delineadas categorias iniciais, organizadas em eixos temáticos, que subsidiaram a terceira fase, de inferência, na qual se procedeu à interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

À medida que a prática foi sendo analisada nos currículos, problematizou-se a formação em relação aos indicadores gerais e específicos para confrontar as suas condições de produção no contexto em que eram geradas no campo (Bourdieu, 1983).

Feito isso, foram elaboradas três categorias analíticas: 1) “Práticas corporais: especificidades de um objeto em (trans)formação” – indicativa de um processo de autonomização nos currículos; 2) “Prática pedagógica: o debate educacional e a formação em EF” – incorporada com ampla demarcação educacional, independentemente dos subcampos de atuação profissional; 3) “Prática profissional: formação e profissionalização docente” – mostra a presença do Estado e do mercado na formação a partir das mudanças nas legislações.

3 A PRÁTICA EM PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu concebe a prática como resultado das ações e atividades humanas socialmente situadas, por meio das quais se tornam apreensíveis os processos de produção e reprodução da vida social. Assim, “o agente social é sempre considerado em função das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global” (Bourdieu, 1983, p. 18-19).

A prática é o produto da relação dialética entre uma situação, um *habitus* e um momento vivido no espaço social. “O modo de pensamento relacional [...], leva a caracterizar todo elemento pelas relações que o unem aos outros em um sistema, e das quais ele tira seu sentido e sua função” (Bourdieu, 2009, p. 13). Essa interação reflete uma dualidade: a interioridade como mundo interno de pensamentos, emoções e sensações, e a exterioridade, que abrange a realidade externa, incluindo o espaço físico, a estrutura e as interações sociais.

Em síntese, a prática bourdieusiana relaciona dois processos: as estruturas mentais, nas quais são desenvolvidas o *habitus* – mundo interno e as estruturas objetivas – e o mundo externo. O *habitus* representa “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações [...]” (Bourdieu, 1983, p. 60) que, ao mobilizarem disposições internalizadas pelo agente, expressam simultaneamente a representação de um campo (estrutura objetiva) como produto das relações que nele se engendram. Noutras palavras, o *habitus* orienta as ações e percepções dos agentes enquanto é, ele próprio, modelado pelas estruturas socialmente constituídas no seu interior. Assim, “[...] os agentes da ‘fala’ entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas” (Bourdieu, 1983, p. 13).

Não obstante, todo campo é caracterizado por relações de força, estruturadas por antagonismos em torno de interesses comuns, nos quais os próprios conflitos reforçam o jogo e a crença em seus valores (Bourdieu, 2009). Ao mesmo tempo, afirma Bourdieu (1983), os agentes constroem estratégias objetivando obter tanto o monopólio da autoridade científica quanto o monopólio da competência científica.

À medida que as práticas são disputadas e reinterpretadas, tendem a ser impulsionadas exteriormente pelo campo e interiormente nos agentes. A interioridade se manifesta nas percepções e nos estados emocionais que emergem, enquanto a exterioridade se manifesta na resposta do corpo ao espaço ao redor e às influências externas. Essa relação é essencial, pois cada movimento pode evocar uma reflexão interna, e cada emoção pode, por sua vez, afetar a maneira como nos movimentamos.

Bourdieu (1983) ainda desenvolve os capitais, que impulsionam o desenvolvimento e permanência da prática. Os capitais sustentam o objeto no campo garantindo legitimidade e autoridade científica (Bourdieu, 2007). Podem ser divididos em quatro tipos principais: o econômico (recursos financeiros e materiais); o cultural (conhecimentos e títulos); o social (redes de relações) e o simbólico (reconhecimento), sendo este último uma síntese dos demais por reforçar o valor social de indivíduos ou grupos (Bourdieu, 1983, 2009). Os diferentes capitais determinam o posicionamento e a conservação dos agentes (Bourdieu, 1983). Logo, “o capital em ação é o decreto do princípio do campo. Ele é a realização em formas específicas do poder em geral” (Grenfell, 2018, p. 141).

3.1 PRÁTICAS CORPORAIS: ESPECIFICIDADES DE UM OBJETO EM (TRANS) FORMAÇÃO

“Práticas corporais” constitui um conceito compreendido “[...] de maneira relacional porque se remetem ao mundo social; têm como significantes os fatos ou elementos da vida social” (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014, p. 226). Não se trata de um termo voltado à explicação da realidade nos objetos, pois retém a própria realidade vivida por este fenômeno como condição para seu desenvolvimento e sua compreensão no campo. Por essa razão, não pode ser reduzido a uma questão terminológica, pois

[...] são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam às possibilidades de racionalização [...] (Silva; Lazzarotti Filho; Antunes, 2014, p. 228).

Nesse sentido, a forma de estruturação da prática nos currículos – especialmente no curso de EF (Bacharelado) – revela-se como instância de conformação e expressão da realidade social. No contexto da formação profissional, os processos de seleção e organização das práticas corporais contribuem para a produção e legitimação de esquemas de ação e percepção que, progressivamente, se convertem em formas específicas de capital corporal³ conforme eram disputados.

A atribuição de significado ao termo por parte da Faculdade de Educação Física e Dança (UFG, 2021) caracteriza-se como uma particularidade prática, demonstrando disputas por capitais corporais e investimentos específicos, cuja legitimidade é garantida e reforçada nos currículos. Nesse cenário, as práticas corporais assumem a forma de um saber-fazer socialmente construído, originado das relações estabelecidas entre os agentes e suas respectivas posições no campo. Em específico, observou-se que o Centro de Práticas Corporais⁴ medeia esse processo.

As conformações do corpo derivam de elementos arbitrários de sua constituição, em que o corpo se inscreve a partir de representações sociais e históricas – como gostos, gêneros, entre outros – que se manifestam nas práticas e nos modos de agir dos indivíduos. Essas práticas, ao serem incorporadas, constituem-se, simultaneamente, como produto e produtores de inculcação cultural. À vista disso, as práticas corporais são tais que passam a integrar uma economia simbólica no interior do campo, sendo transmitidas, apropriadas e ressignificadas nas relações entre os agentes (Bourdieu, 1983).

Identificou-se, ainda, a presença de um uso genérico do termo no currículo do Bacharelado de 2009, contrastando com uma apropriação mais contextualizada e analiticamente definida nos currículos posteriores. Apesar desse avanço, a noção permanece tensionada por desafios relacionados ao seu reconhecimento no campo, com frequência, ancorado nas Ciências Humanas e Sociais, bem como pela diversidade de suas condições de produção conceitual.

Mesmo havendo níveis de ingerência na sua usabilidade e de consenso em relação à pluralidade de sentidos e significados na produção científica, o termo apresenta-se como potencial condutor da prática na formação (Manske, 2022), influenciando inclusive sua constituição e seu desenvolvimento epistemológico. Isso ocorre em função da especificidade empírica e analítica determinada pelos campos da Saúde e Educação, em relação tanto às Ciências Biológicas quanto às Ciências Humanas e Sociais.

³ Destacam-se disciplinas criadas: Fundamentos Teórico-Metodológicos das Práticas Corporais Aquáticas e de Aventura; Práticas Corporais Temáticas e Fundamentos das Práticas Corporais Integrativas.

⁴ O Centro de Práticas Corporais é um programa de extensão com mais de 20 anos de história que representa a totalidade das ações práticas desenvolvidas na FEFD da UFG (Vieira, 2023).

De acordo com Medeiros (2011), a reflexividade empírica de Pierre Bourdieu sobre o corpo articula três eixos relacionáveis: o corpo como lugar do senso prático; o corpo como manifestação do *habitus* e o corpo como investimento de poder e dominação. Como *habitus*, o corpo constitui-se como um conjunto de predisposições duráveis, expressas nas percepções e ações individuais e coletivas. Uma vez incorporadas, as práticas corporais estabelecem uma lógica prática que orienta, intencionalmente, estratégias de poder e de dominação no campo (Bourdieu, 1983). Dado que os capitais agem como princípios estruturantes das dinâmicas do campo, o capital corporal emerge como uma especificidade progressivamente mobilizada no interior dos currículos.

Os resultados evidenciam, nesse sentido, um movimento de autonomização das práticas corporais, tanto como conceito quanto como expressão da realidade, especialmente no que se refere à sua sistematização e à definição de seus significados. À medida que se tornam objeto de disputa, essas práticas são/foram incorporadas aos projetos pedagógicos⁵ e às disciplinas.

Em consequência disso, as definições de práticas corporais derivam do acúmulo de disputas ditadas pelas necessidades da intervenção social e pelos agentes que se mobilizam em relação aos subcampos profissionais. O corpo, segundo Bourdieu (2014, p. 250), “socialmente objetivado é um produto social que deve suas propriedades distintivas a suas condições sociais de produção [...]”. E que, além disso, “[...] sempre deve uma parte de sua eficácia ao fato de que ele encontra, naquele ao qual se aplica, o reconhecimento das categorias de percepção e de apreciação que lhe são aplicadas” (Bourdieu, 2014, p. 250).

Em suma, a prática corporal constitui um denominador comum na formação em EF da UFG, configurando-se como uma especificidade dotada de capital cultural, social e simbólico, que lhe confere ampla autonomia e reconhecimento como objeto científico. Esse reconhecimento foi possível devido à sua capacidade de refração da realidade social (Bourdieu, 2004) no interior dessa componente curricular.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: O DEBATE EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO EM EF

Nos currículos, a relação entre EF e prática pedagógica estabeleceu saberes com potencial de desenvolvimento, especialmente, no que se refere às condições históricas e sociais de sua produção, contribuindo para consolidar uma base teórico-prática fundamentada, na qual o simples saber-fazer, hegemônico e próprio das instituições esportivas e militares, não seria suficiente, exigindo, outrossim, reflexão crítica, mediação pedagógica e fundamentação científica. Por isso, uma fração de pesquisadores/as nas décadas de 1980 e 1990 defendiam uma especificidade prática na EF caracterizada como pedagógica (Betti, 1996; Bracht, 2003).

A prática pedagógica é um objeto de conhecimento, influenciado por teorias e contextos socioculturais responsáveis pela produção de saberes e pelo processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma Bracht (2003, p. 45), “o objeto de uma prática

⁵ Destaca-se o surgimento de conceitos como Práticas Corporais de Aventura e Práticas Corporais Integrativas.

pedagógica é uma construção – e não uma dimensão inerte da realidade – para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso da teoria que o constrói enquanto objeto (pedagógico)”.

Durante as décadas de 1970 e 1980, impôs-se a necessidade de construir alternativas para pensar a formação em EF para além dos aspectos biológicos e práticos (Castellani Filho, 2013). Os primeiros projetos curriculares – 1988 e 2005, reforçaram esse movimento, sob influência do Movimento Renovador, que tomava força em defesa da prática pedagógica. Sob forte resistência conservadora, uma fração dos agentes era contrária a uma formação predominantemente caracterizada pelo rendimento e treinamento da aptidão física, em especial, no contexto educacional (Castellani Filho, 2013).

Castellani Filho (2013) aponta que, no final do século XX, a EF passou por rupturas paradigmáticas impulsionadas pelo Movimento Renovador, promovendo um afastamento da perspectiva hegemônica do esporte ancorada nas Ciências Biológicas e Biomédicas, em favor de perspectivas críticas que compreendessem o campo como uma prática social. O currículo de 1988, portanto, surgiu em meio a disputas impulsionadas pelo movimento crítico, buscando superar o paradigma da aptidão física incorporando à prática pedagógica perspectivas críticas fundamentadas nas Ciências Humanas e Sociais.

Entretanto, esse processo de ruptura paradigmática manteve-se inacabado até os dias de hoje, condicionado por determinantes sociopolíticos, econômicos e culturais do período de redemocratização da política brasileira, quando se consolidaram a doutrina neoliberal no campo econômico e o pensamento pós-moderno no campo político e cultural (Castellani Filho, 2019; Húngaro, 2010). Um movimento de ruptura não se apresenta como concluído, mas como um processo em permanente disputa, especialmente na atual conjuntura, marcada pela polarização das instâncias deliberativas do Estado e influência do neoliberalismo no campo e pela constante necessidade de reafirmar seu *status* profissional.

Nesse contexto, consolidaram-se dois movimentos antagônicos na EF: o Movimento Renovador Progressista, orientado pela retomada do Estado Democrático de Direito, e o Movimento Renovador Conservador, amparado por um debate cientificista cujas bases se inscreviam no referencial das Ciências Biomédicas (Castellani Filho, 2019). Por um lado, observa-se correntes teóricas articuladas ao Movimento Renovador Progressista nos currículos, problematizando o caráter técnico-biológico hegemônico e valorizando a prática pedagógica. Por outro lado, uma frente conservadora⁶, referenciada nas instâncias biomédicas, esportivas e da saúde, que aderiu ao discurso esportivo, reforçando a centralidade esportiva.

Deste modo, rupturas paradigmáticas não significam a negação e/ou superação absoluta do esporte ou da aptidão física, mas a reconfiguração de seu estatuto, que se abriu ao debate mais amplo nos currículos: a ruptura resulta das transformações

⁶ Esse conservadorismo se fortaleceu com a Lei nº 9.696 (Brasil, 1998), dividindo o campo e promovendo expansão da iniciativa privada, com empobrecimento teórico-prático e instrumentalização da formação (Figueiredo; Alves; Andrade Filho, 2021).

e reconfigurações de correlação de forças no interior do campo, onde diferentes *habitus* passaram a disputar posições e investimentos específicos (Bourdieu, 2004).

Embora o esporte tenha sido deslocado de sua posição de elemento predominante e sua interpretação tenha sido reformulada por correntes críticas, a predominância das Ciências Naturais e Biomédicas mantém-se firme em relação ao seu papel no âmbito acadêmico e científico. Essa continuidade reforça o paradigma da aptidão física como parâmetro normativo para definir tanto a identidade quanto as opções de atuação dentro do setor.

Como dito, as reflexões da prática pedagógica nos primeiros currículos foram influenciadas pelo Movimento Renovador, assumindo a formação e a compreensão do campo da Educação como eixo central. Neste cenário, os projetos curriculares passaram a atribuir amplo destaque a essa prática. No que se refere à ampla demarcação educacional, buscou-se as comissões de gestores/as (diretores/as e coordenadores/as) responsáveis pela elaboração dos currículos. Em todos, identificou-se que os agentes, majoritariamente, possuem uma forte relação com o campo educacional⁷, desenvolvendo, por exemplo, Mestrado e Doutorado nas Faculdades de Educação.

Partindo do entendimento de que os capitais culturais funcionam como fatores catalisadores das configurações sociais (Bourdieu, 1983), observa-se que a EF apresenta uma forte vinculação com a prática pedagógica. Nesse contexto, os projetos curriculares demonstram uma marcante orientação educacional – característica que se torna mais evidente na vigência do atual currículo, elaborado com base na Resolução CNE/CES nº 6 (Brasil, 2018b).

O entendimento é que a dimensão pedagógica do trabalho é constitutiva da prática social da Educação Física como um todo e, portanto, importante para a formação em Bacharelado e, ao mesmo tempo, as dimensões do lazer, saúde e esporte são fundamentais para a formação em Licenciatura, para o trabalho docente na educação básica (UFG, 2021, p. 12).

O currículo expressa uma intenção de articular “[...] organicamente a formação para a docência com os eixos da prática profissional em Lazer, Saúde e Esporte [...]” (UFG, 2021, p. 12), conforme orienta a Resolução CNE/CES nº 6 (Brasil, 2018b), integrando conhecimentos da área e os setores da Saúde, Esporte, Cultura, Lazer e formação docente. Essa diretriz indica uma visão ampliada de currículo⁸, que é característica recorrente em todos os currículos analisados.

No entanto, ao considerar a dimensão pedagógica como elemento integrante da prática social, o currículo adquire uma natureza educacional que atravessa ambas as modalidades. Por um lado, demonstra o empenho em superar a separação histórica entre Licenciatura e Bacharelado; por outro, cria ambiguidades relacionadas às identidades profissionais. Ao transferir a centralidade pedagógica para o Bacharelado

⁷ Vieira (2023) também identifica essa demarcação ao analisar a extensão universitária em EF na UFG.

⁸ Entende-se a existência de diferentes interpretações desta diretriz curricular na EF que, de um lado, enfatiza uma formação com centralidade na docência e, de outro, defende uma formação baseada em conhecimentos amplos e especializados, mantendo formações diferenciadas de atuação profissional, como no alto rendimento ou no setor *fitness*.

e simultaneamente associar temas como Lazer, Saúde e Esporte à Licenciatura, o currículo provoca tensões nas fronteiras entre os subcampos e os diferentes *ethos* profissionais em disputa, evidenciando a permanência de fragilidades no interior das disputas por capitais (Bourdieu, 2004).

O projeto revela uma ambivalência fundamental. Apesar de buscar integrar fragmentações históricas, como Licenciatura e Bacharelado, bem como teoria e prática, ele expõe as contradições estruturais que permeiam o próprio campo. Essa discrepância entre os objetivos propostos e as ações concretas resulta de bases teóricas que, ao longo do tempo, foram se consolidando de forma incipiente e fragmentada. Entretanto, independentemente da finalidade do campo de formação e de atuação profissional, a prática pedagógica vem mobilizando o *modus operandi* de tratamento dos saberes docentes e profissionais, deslocando um senso prático apenas de conformação da realidade para um movimento contestador de prática, seja nos currículos de Licenciatura ou nos do Bacharelado. Em relação aos paradigmas da aptidão física, os primeiros currículos mostram a ressignificação desses saberes na prática profissional.

Observou-se que o projeto curricular (UFG, 2021), estruturado com base na formação docente, ao mesmo tempo em que revela limites e contradições decorrentes das disputas por investimentos nesse modelo formativo, amplia a centralidade da profissionalização docente na formação em EF. Contudo, a ausência de uma delimitação mais consistente quanto às finalidades dessa escolha, especialmente diante da diversidade de subcampos de atuação profissional que ela abrange, tende a produzir uma construção fragilizada do *ethos* profissional, marcada por indefinições quanto aos seus referenciais e sentidos. Entende-se que esse processo permanece tensionado por demandas internas e externas ao campo, o que fragiliza o desenvolvimento de sua autonomia teórica e profissional. Nesse sentido, uma formação orientada para múltiplos subcampos de atuação tende a mobilizar finalidades distintas e, por vezes, concorrentes, como se observa na EF, contribuindo para a dispersão de referenciais e para a dificuldade de consolidação de um projeto formativo mais coeso.

Durante a década de 1980, a EF enfrentou uma crise que gerou significativas rupturas internas (Medina, 1987). Contudo, esse processo não foi totalmente resolvido, permanecendo até os dias atuais marcado por conflitos e debates. Nesse contexto, observa-se que a referida crise representa um paradoxo estrutural: a EF constitui-se como um campo social no qual práticas com objetivos diversos e, frequentemente opostos, são forçadas a coexistir. Ocorre porque as regras e os valores legitimados pelos objetos e disputados pelos agentes entram em conflito com as condições reais de sua reprodução (Bourdieu, 1983). Noutras palavras, o paradoxo existe quando duas forças opostas coexistem dentro do mesmo campo, configurando uma tensão interna que não se origina de fatores externos, mas é também alimentada pelo próprio *modus operandi* que organiza esse espaço social. Hipoteticamente, isso vem coagindo e condicionando a EF a repensar a prática pedagógica entre o que ela é ou foi e o que poderia ser, em conformidade com uma sociedade contemporânea complexa e diversificada.

Argumenta-se que a polarização curricular entre objetos e formações opostas é consequência da autonomia limitada (Bourdieu, 2004) que ainda permeia a EF. Por contar com uma fundamentação teórica e científica suscetível às influências externas, a área continua submetida a estruturas sociais mais amplas. Nesse contexto, seus conteúdos – assim como a escola e os currículos de modo geral – funcionam de acordo com processos históricos, econômicos e culturais, atendendo a projetos específicos de sociedade e nação.

Em síntese, a defesa de uma formação profissional centrada na docência, enquanto evidencia fragilidades estruturais e teóricas nos currículos – mantendo a reprodução de fragmentações históricas mesmo num cenário de subversão – vem corporificando um modelo de formação neoliberalista⁹ sob forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais e do contexto pós-regulamentação da profissão, marcado pela atuação fiscalizadora do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em âmbito nacional, e do Conselho Regional de Educação Física (CREF), em âmbito regional, e pela tendência à mercantilização e instrumentalização da formação em EF na UFG.

3.3 PRÁTICA PROFISSIONAL: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

As décadas de 1980 e 1990 configuraram-se como um período de intensos debates e disputas epistemológicas em torno da formação e dos objetos de conhecimento, concomitantemente à busca por legitimação e reconhecimento profissional na EF. Nesse contexto, ampliou-se a valorização do mercado de trabalho, especialmente no segmento *fitness*, do esporte e do lazer. Esse cenário tem impulsionado um processo de descentralização da formação docente, em resposta às demandas desse “novo” mercado em expansão. Ainda sob resistências, observam-se influências do campo educacional nos currículos, articuladas ao Movimento Renovador Crítico e à defesa da formação ampliada.

Neste contexto, a prática profissional foi ampliada conforme os currículos eram reformulados e debatidos, a partir da curricularização da Extensão, da ampliação dos estágios curriculares obrigatórios e da implementação da prática como componente curricular. A implementação da Lei nº 9.696 intensificou os debates no campo da formação em EF (Brasil, 1998), ao regulamentar a profissão pelo sistema CONFEF/CREF, tensionando as diretrizes curriculares e os avanços construídos a partir de uma formação com maior diálogo com às Ciências Humanas e Sociais.

Assim, estabelecem-se parâmetros de compreensão das diretrizes que tendem a assumir um caráter funcionalista nos projetos curriculares. Tal configuração produz sentidos difusos e pouco delimitados, favorecendo a compreensão da prática profissional como resultado final, em detrimento de seu entendimento como um processo formativo contínuo. Isso parece ter relação com a forte presença do Estado na formação curricular “[...] como uma camisa de forças que aprisiona os interesses de quem dele participa” (Alves; Figueiredo, 2014, p. 51).

⁹ Ver Soares, Abreu e Monte (2020).

Destacam-se os Pareceres CNE/CP nº 28 (Brasil, 2001), CNE/CES nº 138 (Brasil, 2002b), CNE/CP nº 22 (Brasil, 2019), e as Resoluções CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002a) e CNE/CES nº 7 (Brasil, 2004), que foram criticadas por sustentarem uma formação para as competências alinhada à lógica da flexibilidade do trabalho. Com os anos, o CONFEF/CREF vem atuando prioritariamente na defesa do consumidor e na regulação mercadológica, ao invés da valorização dos profissionais de EF. Sua atuação no campo reforça a lógica de mercantilização do setor (Furtado, 2009), com pouca contribuição efetiva para o debate crítico da formação docente.

Com a Resolução nº 6 (Brasil, 2018b), “[...] a referência do conhecimento, além do atendimento às regras e métodos acadêmicos, é a razão instrumental, que busca a materialização da eficiência, centrada nos meios e objetivos” (Figueiredo; Alves; Andrade Filho, 2021, p. 524). Assim, “a perspectiva curricular instrumental se articula com a formação do professor e sua intervenção profissional, repercutindo na concepção do professor como técnico especialista” (Figueiredo, Alves, Andrade Filho; 2021, p. 524)

A implementação da Resolução CNE/CES nº 6 (Brasil, 2018b) vem conferindo novos contornos à formação profissional em EF na UFG, forjados em um modelo de currículo instrumental (Figueiredo; Alves; Andrade Filho, 2021). Esse modelo, além de determinar uma organização formativa aplicada a todo o território brasileiro fortalece “[...] a organização de um modelo curricular fechado em conteúdos de ensino, científicos, técnico-instrumentais e pedagógicos, propostos de forma acrítica [...]” (Figueiredo; Alves; Andrade Filho, 2021, p. 522). Essa organização coloca em evidência uma formação profissional fechada em si mesma, fundada na lógica do capital, na qual a prática tende a ser reduzida à uma racionalidade instrumental que utiliza a teoria apenas como suporte para sua aplicação.

Ao apresentar conotações em defesa de uma formação baseada na profissionalização docente, por um lado, o currículo fortalece o trabalho colaborativo, na medida em que “a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou determinadas competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional” (Nóvoa, 2022, p. 15). Por outro lado, apresenta fragilidades quanto à sua finalidade educacional e pedagógica, historicamente condicionada como *doxa* na Licenciatura, porque contrapõe-se a qualquer possibilidade de saber-fazer como fundamento de “[...] um conhecimento que não existe fora da ação, [mas] que se constrói no seu interior” (Nóvoa, 2022, p. 9).

Grosso modo, existe forte presença do Estado na formação em EF pela racionalização da prática com as legislações, no geral, e na apropriação do discurso neoliberal em favor do sistema CONFEF/CREF de regulamentação, em específico. Esse movimento se intensificou com a expansão dos cursos superiores no setor privado.

Os currículos ainda mostram uma reestruturação na formação profissional com base na docência, embora num cenário com poucas delimitações. O que pode ter relação com uma dificuldade dos agentes sociais de reconhecerem qual profissional

é formado junto às novas determinações de currículo prescrito e moldado na EF. Comumente disputada, a prática profissional docente configurou-se de modo amplo nos currículos, mas em grande parte de forma contingente e pouco estruturada, fragilizando a construção do *ethos* profissional. Embora movimentos críticos e progressistas defendam a Licenciatura Ampliada e a valorização da docência, prevalecem nos currículos um modelo de formação instrumental, que tem limitado o processo de reconhecimento da prática e reforçado disputas hegemônicas sobre a estruturação de sua identidade profissional no contexto da UFG.

O desafio que permanece é compreender como o conhecimento da profissionalização docente pode ser entendido e desenvolvido, nesse contexto, de forma crítica, a fim de superar uma hegemonia histórica ainda permeada na supervalorização técnica e funcional de formação em EF.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar como a prática foi concebida e estruturada no currículo de EF da UFG. Identificou-se que a incorporação da formação ampliada nos currículos, iniciada com a Resolução CEPEC nº 184 (UFG, 1983), marcou o início de um processo de integração entre saberes e intervenção profissional. Os currículos de 1988 e 2005, caracterizados pela Licenciatura Plena, consolidaram uma proposta de formação que buscava articular teoria/prática, reconhecendo a prática como especificidade estruturante.

Contudo, com as sucessivas reformas curriculares e a regulamentação profissional – marcadas na implementação dos currículos de Bacharelado (2009), Licenciatura presencial (2014) e EaD (2014), além do projeto atual conforme ABI (UFG, 2021); essas reconfigurações curriculares, orientadas pelas demandas do mercado em torno do campo, fortalecem modelos neoliberais na formação profissional e nas disposições práticas da EF.

Mesmo com a reestruturação da formação profissional com base na profissionalização docente, a prática é compreendida como funcionalidade nos projetos curriculares; que revelou um percurso histórico ainda centrado no saber-fazer, condicionado por instituições externas, como a médica, militar e a esportiva. O processo de busca por uma certa autonomia teórica é recente e ainda está em disputa. As diversas reformas curriculares expõem que a prática se manteve difundida e pouco delimitada, assumindo múltiplos significados, em torno de diferentes projetos curriculares de EF na UFG.

Neste cenário, a prática concebida e estruturada nos currículos evidencia disputas, tensões e conflitos simbólicos, que se revelam na/pela coexistência de várias maneiras de ser do campo, marcadas por uma concorrência de investimentos específicos que são, em demasia, arbitrárias a sua constituição. Em específico, observou-se práticas corporais como específicas do/no campo, a prática pedagógica com uma perspectiva de delimitação e compreensão como unidade na formação

para a docência, independentemente do subcampo de atuação e prática profissional, que revelou a finalidade do profissional formado pela EF nos currículos.

Pode-se afirmar que a EF tem avançado na consolidação institucional, acadêmica e científica da prática, mas precisa avançar na autonomia de seu campo teórico, para a valorização social e a superação de fragmentações internas. Buscando alternativas de fortalecimento da interlocução entre teoria e prática, de forma que o conhecimento produzido seja incorporado de modo efetivo nas práticas profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44–54, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p44>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, v. 3, n. 2, p. 73–127, dez. 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-posições**, v. 25, n. 1, p. 247–256, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000100014>
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Coautoria de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 02 out. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2001/028.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 18 fev. 2002a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2002/rcp001_02.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 138**, de 3 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, DF: CNE, 03 abr. 2002b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ces/2002/pces138_02.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 31 mar. 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2004/rces007_04.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF, CNE, 18 dez. 2018b. Disponível em: <https://www.sesesp.org.br/legislacao/resolucao-cne-ces-no-6-de-18-de-dezembro-de-2018>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 07 nov. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2019/pcp022_19.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.696**, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF: Casa Civil, 01 set. 1998. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9696&ano=1998&ato=127oXQU1EeNpWT247>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL, Marcos Roberto. **Os usos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na área de Educação Física no Brasil (1977-2017)**. 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/7386>. Acesso em: 8 abr. 2026.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 12 maio 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus Editora, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: de expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista)” da Educação Física/ Ciências do Esporte. In: LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro; MYSKIW, Mauro; SANTOS, Romilson Augusto dos; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; ARAÚJO, Allyson Carvalho de; MOLINA NETO, Vicente (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. p. 65-75.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. A instrumentalização do currículo na formação de professores de Educação Física no Brasil. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 6, p. 520-541, 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/823>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FURTADO, Roberto Pereira. Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4862>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HUNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir: o projeto de ‘intenção de ruptura’”. In: MEDINA, João Paulo Subirá *et al.* (org.). **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. 25. ed., rev. ampl., Campinas: Papirus, 2010. p. 135-159.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari. **O modus operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil**. 2011. 147 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95808>. Acesso em: 8 abr. 2026.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; MASCARENHAS, Fernando. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento**, v. 20, n. esp, p. 67–80, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48280>
- MANSKE, George Saliba. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, v. 28, p.1-17, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118810>
- MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Habitus e corpo social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 281–300, jan./mar. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.13430>
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed., Campinas: Papirus, 1987.
- NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p.1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- SILVA, Ana Márcia; LAZZAROTTI FILHO, Ari; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 522-528.
- SOARES, Marta Genú; ABREU, Meriane Conceição Paiva; MONTE, Emerson Duarte. Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 42, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.140>
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. Faculdade de Educação Física e Dança. **Projeto Pedagógico de Graduação do Curso de Educação Física**. Goiânia: UFG, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/ABI_PPC_final_julho_2023.pdf?1691431258. Acesso em: 8 abr. 2026.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. **Resolução CEPEC nº 184**, de 19 de agosto de 1983. Fixa princípios e critérios para elaboração dos Currículos Plenos e dá outras providências, revogando-se a Resolução nº 104/CCEP. Goiânia: UFG, 19 ago. 1983. Disponível em: <https://pos.ufg.br/p/resolucoes>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- VIEIRA, Victor Fernandes. **A Extensão universitária na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG (1989-2019)**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2023.

Abstract: This research aimed to analyze how practice is conceived and structured in the Physical Education curricula at Universidade Federal de Goiás. Methodologically, it is a qualitative, descriptive, and documentary study based on the analysis of six curricular projects, using content analysis. Practice was understood through Pierre Bourdieu's relational thought, as a result of the interaction between habitus, situation, and social space. The results revealed three analytical categories: bodily practices as a specificity undergoing autonomization; pedagogical practice, conceived as the construction of knowledge linked to social intervention, with a strong educational demarcation; and professional practice, associated with legislative changes, such as the expansion of internships, the implementation of practice as a curricular component, and the curricularization of extension activities. It is concluded that practice in the curricula expresses disputes, tensions, and symbolic conflicts in the field of Physical Education, revealing forms of arbitrariness in its constitution.

Keywords: Practice. Relational theory. Curriculum. Physical Education.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo analizar cómo se concibe y estructura la práctica en los currículos de Educación Física de la Universidade Federal de Goiás. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y documental basado en el análisis de seis proyectos curriculares, utilizando la técnica de análisis de contenido. La práctica se entendió a través del pensamiento relacional de Pierre Bourdieu, como resultado de la interacción entre habitus, situación y espacio social. Los resultados revelaron tres categorías analíticas: prácticas corporales como una especificidad en el proceso de autonomización; práctica pedagógica, concebida como la construcción de conocimiento vinculada a la intervención social, con una fuerte demarcación educativa; y práctica profesional, asociada a cambios legislativos, tales como la ampliación de las prácticas profesionales, la implementación de la práctica como componente curricular y la curricularización de las actividades de extensión. Se concluye que la práctica en los currículos expresa disputas, tensiones y conflictos simbólicos en el campo de la Educación Física, revelando arbitrariedades en su constitución.

Palabras clave: Práctica. Teoría relacional. Currículo. Educación Física.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Heuller Ruan Cedro da Silva: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Visualização; Redação; Revisão e edição.

Ari Lazzarotti Filho: Análise formal; Investigação; Metodologia; Administração do projeto; Supervisão; Validação; Redação; Revisão e edição.

Heitor de Andrade Rodrigues: Investigação; Administração do projeto; Metodologia; Supervisão; Redação; Revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG).

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

COMO REFERENCIAR

SILVA, Heuller Ruan Cedro da; LAZZAROTTI FILHO, Ari; RODRIGUES, Heitor de Andrade. A prática no currículo de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. **Movimento**, v. 32, e32049, jan./dez. 2026. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.155016>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.