



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Monteiro, Marcos Vinicius Pereira; Siqueira, Vera Helena Ferraz de  
Transformando experiências em demandas: interações entre o centro acadêmico  
e a escola de educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Revista Brasileira de Educação, vol. 26, e260031, 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782021260031

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27566203023>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## ARTIGO

# Transformando experiências em demandas: interações entre o centro acadêmico e a escola de educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marcos Vinicius Pereira Monteiro<sup>I</sup> 

Vera Helena Ferraz de Siqueira<sup>II</sup> 

### RESUMO

Com base em entrevistas com estudantes e docentes do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mediante análise de iniciativa do Centro Acadêmico de Educação Física, o artigo evidencia visões que enfatizam a contribuição dessa entidade estudantil para os processos formativos, bem como sobre hiatos percebidos quanto à formação oferecida no curso. Partindo de breve discussão sobre o papel dos centros acadêmicos na formação política dos/as estudantes e com respaldo nos resultados obtidos, é defendida a pertinência de se assumir a dimensão político-pedagógica da educação e de contemplar no currículo formal as experiências do alunado em instâncias extracurriculares, como as oferecidas pelos centros acadêmicos. Essas experiências poderiam ancorar os conteúdos, dando a estes a devida relevância e propiciando a formação de um/a professor/a que reconheça que a prática docente vai muito além da transmissão de conteúdos.

### PALAVRAS-CHAVE

movimento estudantil; educação física; educação.

---

<sup>I</sup>Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>II</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

***TRANSFORMING EXPERIENCES INTO DEMANDS:  
INTERACTIONS BETWEEN THE ACADEMIC CENTER  
AND THE PHYSICAL EDUCATION SCHOOL AT  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO***

**ABSTRACT**

Based on interviews with students and professors from the Physical Education teacher certification course at Universidade Federal do Rio de Janeiro and an initiative of its Academic Center and Physical Education, the present article highlights perspectives that emphasize the contribution of the latter to the formative processes, as well as addresses perceived gaps regarding the training offered in the course. Starting with a brief discussion about the role of academic centers in the political education of students and supported by the results obtained, the relevance of taking on the pedagogical political dimension of education and contemplating the experiences of students in extracurricular instances in the formal curriculum, such as those offered by academic centers is pointed out. These experiences can anchor content, granting proper relevance and providing the formation of professors who recognize that the teaching practice goes far beyond just conveying content.

**KEYWORDS**

student movement; physical education; education.

***TRANSFORMANDO EXPERIENCIAS EN DEMANDAS:  
INTERACCIONES ENTRE EL CENTRO ACADÉMICO  
Y LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO***

**RESUMEN**

El artículo destaca, basado en entrevistas con estudiantes y profesores del curso de grado en Educación Física de la Universidade Federal do Rio de Janeiro y una iniciativa de su Centro Académico e Educación Física, visiones que enfatizan la contribución de este último a los procesos formativos, así como en las carencias percibidas con respecto a la formación ofrecida en el curso. Partiendo de una breve discusión sobre el papel de los centros académicos en la formación política de los estudiantes. En función de los resultados obtenidos, se defiende la pertinencia de asumir la dimensión pedagógica política de la educación y contemplar las experiencias de los estudiantes en instancias extracurriculares en el currículo formal, como ofrecido por los Centros Académicos. Esas experiencias podrían anclar los contenidos, dándoles la debida relevancia y proporcionando la formación de profesores que reconocen que la práctica docente va mucho más allá de la transmisión del contenido.

**PALABRAS CLAVE**

movimiento estudiantil; educación física; educación.

## INTRODUÇÃO

A luta pelo ensino de qualidade em todos os níveis implica reconhecimento efetivo do trabalho docente, cujo bom desempenho é influenciado pela formação inicial, sem desconsiderar as formas plurais e diversas dos processos de socialização e formação das juventudes, que se dão nos circuitos informais de lazer, amizade e encontro entre pares (Dayrell, 2007).

Não resta dúvida de que o exercício docente extrapola em muito a dimensão técnica, não se restringindo à aplicação de prescrições curriculares pensadas e decididas por outros/as. Em seu cotidiano, o/a docente também produz conhecimentos, toma decisões, insere-se em debates entre pontos de vista diferentes, o que exige reflexão, tomada de posição e encaminhamentos. Assim, constatamos a importância de uma formação que não se resume a transmitir conteúdos, mas que desperte questionamentos, forme cidadãos dotados de espírito crítico e autorreflexivo, atuantes na sociedade. Poderíamos, assim, denominar esta como uma formação político-pedagógica, que atualmente sofre crescente ameaça no contexto de governos neoliberais, para os quais não interessa o cidadão que pensa, reflete e critica.

Em estudo recente realizado com professores/as e alunos/as do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>1</sup>, inúmeras críticas foram feitas à formação então oferecida, com afirmativas apontando ser este um ensino muito “técnico” e “tradicional”, com uma “cara esportivizante” e pouco voltado a processos que estimulam o senso crítico. Ao mesmo tempo, observamos uma valorização do papel do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEFD)<sup>2</sup> como instância de formação crítica, assim como o estabelecimento de relações entre essa formação e hiatos percebidos no currículo formal. O centro acadêmico foi identificado como motivador de ação, de intervenção em situações concretas vistas como problemáticas na universidade e na sociedade com o intuito de modificá-las. Contudo, para os/as participantes da pesquisa, esse aprendizado não é proporcionado pelo currículo formal do curso de educação física da UFRJ.

De maneira especial, chamaram atenção as falas dos/as licenciandos/as que apontavam para determinada intervenção desencadeada pelo centro acadêmico com a finalidade de “denunciar” por meio de um mural colaborativo atitudes preconceituosas, de desrespeito às minorias por parte dos/as professores/as. Tal ação foi nomeada por eles/as de #Meuamigosecretoéumprofessor.

1 A pesquisa objetivou identificar e analisar como a formação do/a professor/a de educação física da UFRJ contemplava as relações de igualdade e diferença, principalmente no que diz respeito a questões de gênero. A princípio, a atuação do CAEFD não seria analisada, entretanto a importância atribuída por alunos/as e docentes a tal espaço motivou sua investigação. O recorte ora apresentado foca especificamente sobre a atuação do centro acadêmico no cotidiano do curso, como importante instância política e formadora daqueles/as docentes.

2 Embora o centro acadêmico tenha sofrido alteração em sua organização, manteve a nomenclatura com a letra D, em referência ao curso de Dança, que antes integrava a entidade.

*Naquela época, estava tendo a campanha #MeuAmigoSecreto nas redes sociais, que consistia em relatos de assédios e que meninas começaram a compartilhar. “O meu amigo secreto fez tal coisa, tal coisa”, e isso “bombou” durante um tempo. Uns meses depois, já estava até esfriando essa questão aí, eu levo para uma reunião no CAEFD essa ideia, porque os relatos de assédio naquela época começaram a aumentar. Levei essa ideia de a gente fazer o “Meu Amigo Secreto é um Professor”, colocar lá no mural do CAEFD, garantindo o anonimato. Essa discussão que é central e não pode ser abafada numa formação de professores. A gente coloca uma caneta lá. E ali se torna um espaço de garantia de anonimato, que não acontecia quando a aluna fazia a denúncia, por exemplo, para a direção ou na ouvidoria. Então, minimamente, a gente conseguiu cumprir um papel muito importante ali contra o corporativismo de vários professores. (Fernando)*

Foi a partir dessa ênfase que surgiu a motivação para buscar mais informações e refletir sobre o papel cumprido pelo centro acadêmico na formação do alunado, articulando tais reflexões à formação oferecida pelo curso de Educação Física.

Analisando os relatos dos/as alunos/as e professores/as nos momentos de entrevista, inúmeras questões surgiram: Qual o lugar dos centros acadêmicos na formação estudantil? Como contribuem para a participação política do alunado? Que demandas são encaminhadas por meio dos centros acadêmicos? Quais os valores e princípios que fundamentam suas práticas? E como esses elementos se relacionam com as práticas pedagógicas? Nossa hipótese e o que procuramos argumentar neste artigo é que deveria haver um diálogo entre o currículo e o que acontece nos centros acadêmicos no intuito de proporcionar espaços para a escuta da fala discente nos fóruns que discutem a formação acadêmica. Com base nos resultados obtidos, defendemos a importância de uma formação inicial mais ampla, que enfatize o questionamento, o desafio àqueles que estão no poder. Trata-se, como sugere Giroux (2016, p. 57, tradução nossa), de tornar a pedagogia mais política, o que supõe que o/a professor/a fique mais atento/a “àqueles tantos momentos em que identidades estão sendo produzidas e grupos estão sendo construídos, ou objetos estão sendo criados”.

Assim é que neste artigo, com base em depoimentos de estudantes e docentes do curso de licenciatura em educação física da UFRJ, discutimos a formação proporcionada pelo CAEFD, evidenciando aspectos presentes no mural #Meuamigosecretóéumprofessor que permitem caracterizá-lo como uma forma de encaminhamento político-pedagógico de reivindicação estudantil. Para tanto, apresentamos uma articulação entre os discursos sobre os centros acadêmicos e aqueles que contemplam a formação oferecida pelo mencionado curso de educação física para refletir sobre a formação do futuro professor pelas licenciaturas. Fundamentamos a análise na abordagem crítica da educação também contemplando breve discussão sobre a participação política juvenil.

Tendo esses aspectos como pano de fundo, este artigo se estrutura apresentando, a seguir, uma breve discussão sobre os centros acadêmicos e o papel que vêm cumprindo historicamente em nosso contexto na formação estudantil, para então caracterizar brevemente o CAEFD. Na sequência, discorreremos sobre a metodo-

logia do estudo discutindo, amparados nas noções da teoria crítica da educação, a respeito dos afastamentos e das possíveis interseções entre a formação no curso de licenciatura e as aprendizagens resultantes da participação nos centros acadêmicos. Por fim, apresentamos os resultados e as principais conclusões do estudo relatado.

## O PAPEL DOS CENTROS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS/AS ESTUDANTES: BREVE HISTÓRICO

Mendes Jr. (1982) situa no transcorrer do Segundo Império e da Primeira República, estendendo-se até o início do Estado Novo (1937), o período em que aparecem as sociedades acadêmicas, a maior parte delas de cunho eminentemente cultural e intelectual, mas que tiveram grande importância política em períodos decisivos, como na Campanha Abolicionista, por exemplo, ou no Movimento Republicano. No entanto, o momento que considera o mais significativo é aquele que traz a “fase de atuação organizada”, que tem início em 1937 com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Pela primeira vez articulava-se uma entidade de caráter nacional com objetivos claramente políticos e que pretendia unificar a voz dos/as estudantes em âmbito nacional, pois até então a atuação era apenas de caráter local, o que tornava as ações apenas pontuais.

“Daí para frente, em todos os grandes momentos da vida nacional, os estudantes jamais deixaram de estar presentes pela voz da UNE e, em inúmeras oportunidades, formaram uma vanguarda nas grandes lutas do período” (Mendes Jr., 1982, p. 10).

Fiegenbaum, Schneider e Machado (2012) afirmam que, como qualquer outro movimento social, a UNE alternou momentos de maior ebulição e de apaziguamento. A partir de meados do século XX, praticamente todas as décadas apresentaram episódios significativos com relação à mobilização estudantil, e como exemplos os autores citam:

- o posicionamento e as ações contra o nazifascismo durante a Segunda Guerra Mundial (quando, a partir da ocupação do Clube Germânia, a UNE conquistou sua sede);
- o movimento “O petróleo é nosso” que levou à criação da Petrobras e à monopolização estatal do petróleo no Governo Vargas;
- a resistência e os protestos contra a ditadura (quando a sede da entidade foi incendiada e suas lideranças perseguidas, presas e mortas);
- a campanha por eleições diretas e a mobilização que levou ao *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello.

A Lei nº 7.395, de 11 de outubro de 1985, artigo 4, assegurou aos/as estudantes de cada curso de nível superior o direito à organização de um diretório acadêmico como sua entidade representativa. Assim, um diretório acadêmico surge composto de todos/as os/as estudantes de determinado curso, com intuito de representar interesses, reivindicações e promover lutas estudantis dentro da instituição de ensino e na sociedade.

Ao longo dos anos, reivindicações de mudanças de diversas ordens, de caráter mais ou menos radicais, têm perpassado os movimentos estudantis, e a literatura sobre a participação juvenil nesses movimentos levanta várias indagações em torno dos seus sentidos. Martins Filho (1986) aponta a complexidade na compreensão dos movimentos estudantis e a necessidade de uma análise histórica concreta para entender seus objetivos e práticas. Brenner (2018), em estudo sobre como tem se dado, nos últimos tempos, o engajamento de jovens na política, cita Fellicule (2001), para quem teria havido um deslocamento do “sujeito revolucionário”, o que explicaria as razões de o militatismo dos jovens ter se deslocado das organizações políticas clássicas em direção a um investimento espontaneista contracultural. Nesse sentido, não é raro se ouvir que os jovens de hoje abandonaram as grandes causas, que seu engajamento político diminuiu. Para Gohn (2018), o que se vê atualmente é “uma nova cultura de participação”. A autora sinaliza a mudança dos pressupostos que fundamentam essa nova cultura, que, enfatiza, alicerça-se em pressupostos advindos de concepções do moderno, e não da modernidade. O moderno, aqui, é visto por meio das pautas que remetem às ações e modos de ser e estar dos indivíduos na sociedade, tais como as pautas de gênero, raça, religião, autonomia, liberdades civis e públicas, entre outras. A autora recorre a Scalón (2013, p. 184) para caracterizar a ampliação de pautas juvenis: os jovens demandam “igualdade não somente nas condições de vida e oportunidades, mas também, de participação e liberdade”.

## METODOLOGIA

O estudo empregou uma abordagem qualitativa, para melhor entender os comportamentos e as experiências dos/as estudantes e o processo mediante o qual constroem significados, descrevendo em que consistem esses significados (Bogdan e Bliklen, 1994). Não visamos fazer generalizações, mas apenas lançar hipóteses e questionamentos, que serão investigados e aprofundados em estudos futuros.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos/as que cursavam o último período (oitavo) de licenciatura em educação física da UFRJ, para assim capturar normas, símbolos, sistemas de valores, os quais não revelam apenas reprodução, mas também produção. Primeiramente foram realizadas 10 entrevistas com graduandos/as, sendo seis mulheres e quatro homens, mediante apresentação de convite à participação feito nas aulas do mencionado período. A saturação foi definida após as três últimas entrevistas passarem a apresentar redundância, ou seja, foi utilizado o fechamento amostral por saturação teórica (Fontanella, Ricas e Turato, 2008). Os encontros ocorreram entre 20 de setembro e 24 de outubro de 2017 e duraram entre 40 e 107 minutos, gerando um total de 9 horas e 5 minutos de áudio. Ao longo do texto, esses/as alunos/as foram identificados/as pelos nomes fictícios: Luiza, Maria, Marta, Clara, Isabel, Ana, Nelson, João, Antônio e Francisco.

Além desses/as alunos/as, em um segundo momento, foram entrevistados dois outros sujeitos que exerciam um importante papel no cotidiano do CAEFD (identificados como Cláudia e Fernando), visando clarificar algumas questões sobre temáticas que surgiram nas entrevistas anteriores. No segundo momento, as

entrevistas foram realizadas nos dias 30 de agosto e 11 de setembro de 2018, com duração de 107 e 98 minutos, totalizando 3 horas e 25 minutos de áudio.

Terminadas as entrevistas, tiveram voz também os/as docentes, objetivando entender melhor algumas afirmações feitas pelos/as alunos/as nas etapas anteriores. Nessa etapa, foram entrevistados/as seis professores/as que atuavam na licenciatura em educação física da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD). As entrevistas foram realizadas entre os dias 5 de novembro e 14 de dezembro de 2018 e duraram entre 40 e 82 minutos, gerando um total de 7 horas e 10 minutos de áudio. Esses/as participantes foram identificados/as pelos nomes: José, Helena, Paolo, Sheila, Cinthia e Laura.

A realização do estudo foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos de Saúde Coletiva (IESC/UFRJ) por meio do parecer nº 1.912.210. Os sujeitos da pesquisa preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A verificação foi feita com base na análise de conteúdo, uma técnica que permite obter, por meio de procedimentos de descrição das mensagens, indicadores que “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). As categorias foram criadas de acordo com o referencial teórico e a análise do material coletado.

## O CENTRO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA, LOCAL DE FORMAÇÃO AMPLIADA E DE SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA

A militância do CAEFD tem grande importância nos caminhos historicamente percorridos pela EEFD. Melo (1997) afirma que o protagonismo estudantil já era fundamental na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD — atual EEFD) e ressalta: “Analisando a dinâmica interna da ENEFD, percebi como sua história não é somente fruto das ações docentes, mas também da influência primordial dos estudantes, fundamental no forjar de nossa identidade enquanto área” (Melo, 1997, p. 10). O autor ainda evidencia que as preocupações iniciais com o movimento estudantil na ENEFD surgiram um ano após sua fundação, quando em 1940, por iniciativa do primeiro diretor da instituição, o, à época, major Inácio Freitas Rolim, foi criado o primeiro regimento interno da escola. Este possuía alguns artigos que, além de regulamentar a ação discente, com penas que iam de advertência à expulsão por desrespeitar/desobedecer ao diretor, ainda versavam sobre as possibilidades de associação dos/as alunos/as, indicando que as reuniões do então diretório acadêmico deveriam ser obrigatoriamente dirigidas por um docente, com suas decisões sendo submetidas ao Conselho Administrativo da escola e, caso tais regras fossem infringidas, o diretório poderia ser dissolvido.

Um dos fatos mais marcantes na caminhada desse movimento estudantil foi a greve de 1956/1957, que culminou na saída do diretor João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior, nesse período também presidente da Academia Brasileira de Letras: “Em princípio, as razões dessa greve, afirmavam os estudantes, ligavam-se



à falta de atenção do diretor para com a Escola, tendo como estopim uma de suas declarações, onde desmerecia a importância da Escola e do professor de educação física” (Melo, 1997, p. 13). A greve teve grande cobertura da imprensa carioca e os/as estudantes foram recebidos pelo presidente da República Juscelino Kubitschek, porém apenas teve seu término quando o diretor pediu sua aposentadoria (Melo, 1996).

Atualmente, o centro acadêmico do curso de educação física da UFRJ compõe a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, que é uma entidade representativa de curso. No dizer de Fernando, “é como se fosse um sindicato dos estudantes da educação física”. Essa entidade realiza anualmente o Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, o ENEEF, no qual reúne os/as estudantes de todo o país para discussões acadêmicas, científicas e políticas. Nesse encontro, o CAEFD representa os/as alunos/as dos cursos de licenciatura e graduação em educação física da EEFD, mas anteriormente também abarcava os/as alunos/as dos cursos de licenciatura em dança, bacharelado em dança e graduação em teoria da dança. No entanto, estes criaram o Centro Acadêmico de Dança (CADAN) e passaram a ter atuações específicas. Como antes informado, apesar da separação, o CAEFD optou por manter em seu nome a letra D, que fazia referência ao curso de Dança.

Importante mencionar que, mesmo com a separação, o CAEFD ainda representa mais de mil alunos/as, porém, apesar desse quantitativo, na época da realização da pesquisa foi atestado que o engajamento discente no cotidiano do CAEFD era muito baixo. Tal fato foi confirmado pelos/as alunos/as que nele militam: “Hoje temos cinco a seis pessoas ativas no CAEFD, no máximo sete. Pessoas ativas no dia a dia, que vão passar em sala, que vão panfletar, que vão na congregação. Isso quando a gente está numa safra boa, quando a gente está numa safra pior, de três a quatro” (Cláudia).

*Da totalidade de discentes que a gente tem na EEFD, de fato, tem um número que não é um número gigantesco na mobilização diária, cotidiana. Mas essas poucas pessoas entendem que é importante defender a universidade pública, nem que para isso tenha que sair da zona de conforto, tenha que bater de frente com professor, que vai dar a nota para a gente. (Fernando)*

O engajamento juvenil é um processo complexo, resultante de uma gama de fatores, entre os quais, conforme evidencia Brenner (2018, p. 240), estão incluídos “distintos processos de socialização familiar, escolar, religiosa, etc. que, associados a percursos de vida — experiências sociais, políticas e profissionais — e à participação em organizações e movimentos sociais podem produzir efetiva ação de engajamento”. Interessante notar que a influência desses processos de socialização não apareceu nas falas dos/as alunos/as, que mencionaram como possíveis motivos do baixo envolvimento nos centros acadêmicos os seguintes aspectos:

- uma visão estereotipada do que seria o movimento estudantil;
- o momento político nacional com um crescimento do conservadorismo;

- uma formação conservadora no curso que diminui o espaço das problematizações;
- a criminalização do movimento estudantil pelos docentes.

Entretanto, o papel do centro acadêmico foi considerado importante na luta por melhores condições para os/as estudantes, sendo comum o uso de palavras positivas para fazer referência à sua atuação: “*Tentam resolver as coisas*” (Maria); “*Brigam por melhorias*” (Clara); “*Tentam lutar por alguns direitos*” (Ana); “*O movimento estudantil foi o que mais marcou, o que mais contribuiu para a minha formação. Foi aonde eu tive os meus maiores starts enquanto professor, os maiores debates*” (Francisco).

Nesse contexto, estudiosos sobre participação política juvenil identificam a queda de representação partidária como uma tendência atual, e em seu lugar há o surgimento de novos tipos de participação política dos jovens, incluindo os “novíssimos movimentos ou coletivos” (Dayrell, 2007; Gohn, 2018). Identificamos que a identidade dos centros acadêmicos, seu papel, as pautas que deve assumir, são significados em torno dos quais ocorre uma disputa, o que fica claro no depoimento que se segue, de acordo com uma aluna participante do centro acadêmico, que faz ressalvas com relação ao reconhecimento pelas “pessoas” da eficácia de suas ações:

*No que transparece para a gente [participantes do centro acadêmico], as pessoas falam que o centro acadêmico só está envolvido com partido, só quer saber de política e não olha para as nossas questões internas aqui da EEFD. Por exemplo, havia uma ideia que uma empresa reformasse a academia. De que forma ia ser essa academia? A prioridade não seria a questão das aulas. Então, até hoje tem a reclamação de “O centro acadêmico não deixou reformar a academia”. Somente existem elogios dos estudantes mais próximos, sobre como o centro acadêmico enriqueceu a formação deles. Ou então são elogios mais pontuais, quando a gente consegue alguma conquista. (Cláudia)*

Como mencionado, foi possível identificar nas entrevistas realizadas o reconhecimento da contribuição do CAEFD para a formação dos/as alunos/as, e, ao ser informado sobre tal, Fernando enfatizou a importância e os tipos de discussões e ações que ocorrem no centro acadêmico, visando à formação docente:

*Fico muito feliz dessa galera reconhecer isso [a contribuição do CAEFD]. O CAEFD é um espaço fundamental para a formação de professores, para entender o que é escola, qual é o papel que a escola cumpre nessa sociedade, para entender qual é o papel que o professor cumpre, qual é a importância do professor, para entender os ataques à educação pública e para entender a Educação Física. A defesa da educação pública, para defender essas perspectivas, de que quando o professor chega lá na Prefeitura, falta o mínimo de material, ele não consegue dar uma aula direito [...]. Tem um projeto de precarização aí. Eu fico muito feliz que essa galera tenha feito esse reconhecimento; a gente fica tocando um espaço que a gente vê muita importância. E a gente só leva porrada o tempo todo. Então, o reconhecimento é muito importante, e me deixa bem feliz!*

Os docentes referiram-se ao CAEFD como um importante aliado das discussões em busca de melhorias para a comunidade escolar. Demonstraram, até mesmo, valorizar as ações que o centro acadêmico implementou nos anos anteriores, como na fala da professora Helena: *“Historicamente, o centro acadêmico aqui dentro sempre foi de muita luta e resistência contra esse conservadorismo, dessas paredes rígidas que aqui, ainda, se fazem presentes, né? Sempre teve um histórico de muita luta, muita resistência nessas pautas progressistas”*.

Para melhor entender as ações desenvolvidas pelo CAEFD na atualidade, e assumindo que uma forma acertada de conseguir tais dados seria pela voz de quem milita no movimento, perguntamos aos entrevistados sobre as ações que o centro acadêmico realizava cotidianamente:

*A gente, por exemplo, tem algumas pautas históricas, como a iluminação da área externa e da pista de atletismo... ser uma entidade representativa dos estudantes, no sentido de que o estudante, ele vai ver a gente como uma figura no qual ele pode denunciar aquilo que ele acha que não está certo. Outra coisa são os espaços de formação, onde lemos textos, assistimos a vídeos e discutimos a relação daquilo com a escola e a EEFD; é um espaço de desconstrução do que é visto na nossa formação hegemônica.* (Cláudia)

Na fala da estudante sobressaem dois aspectos: a construção da identidade do centro acadêmico como um espaço para defesa e garantia dos direitos dos/as estudantes e, além disso, uma crítica à formação hegemônica da educação física, o que também esteve presente na fala dos/as docentes:

*Eu acho que o curso tem muito a cara esportivizante, talvez seja vanguarda nesse aspecto de ter muita gente que é ligada ao esporte de alto rendimento e que tem grande notoriedade por isso. Talvez as pessoas levem isso como o mais importante. [...] É um curso tradicional. A gente ainda tem gente aqui que cobra uniforme dos alunos. Até a meia que o aluno usa. E aí não pensa: “Que pessoa é essa que está chegando aqui? Essa pessoa tem condições de comprar uniforme?” As pessoas não pensam muito sobre isso. Quando eu fecho a porta da minha sala, ou nas coisas que eu faço ou organizo, ali eu vejo que as pessoas têm mais voz, mas o curso, como um todo, ele é muito conservador, muito tradicional, ainda. A gente precisa muito avançar. A gente vê pouca gente com uma ação mais progressista. As paredes estão muito impregnadas desse viés esportivizante e muito elitista, ainda, do rendimento, do quem pode mais. Tem gente aqui que ainda é favorável ao Teste de Habilidade Específica<sup>3</sup>. Acho que, em geral, a Escola de Educação Física, especialmente nos cursos de educação física, é muito conservadora ainda.* (Helena)

3 Ramos (2009) afirma que o Teste de Habilidade Específica para o curso de Educação Física foi extinto na UFRJ no fim da década de 1980. Nessa época, o teste reprovava aproximadamente 20% dos candidatos ao curso de licenciatura em Educação Física.

As ponderações discentes e docentes sobre as lacunas do curso se alinham ao que Libâneo (2000) entende como as deficiências de formação inicial, identificando-as como uma das causas do grande número de docentes mal preparados para as exigências mínimas da profissão. O modelo de formação prevalente é conhecido como “racionalidade técnica” e objetiva “dotar os futuros profissionais do instrumental técnico necessário para aplicar na prática, nos momentos oportunos” (Monteiro, 2000, p. 131). As técnicas provenientes do conhecimento científico são aplicadas pelo/a professor/a em diferentes situações de ensino em um currículo com conteúdos distanciados da prática docente, que se afasta da prática profissional dos/as futuros/as professores/as em vez de prepará-los/as para atuar em um contexto singular, instável, incerto, complexo e contraditório (Cesário, 2009).

Não se trata aqui de desmerecer os conteúdos técnicos da profissão, mas de reconhecer que a prática pedagógica possui uma grande complexidade e que na realidade escolar muitos desses conhecimentos são inócuos ou precisam ser ressignificados. O exercício docente exige mais que soluções prontas produzidas fora do contexto escolar, é importante criar um espaço de formação que integre esses locais e a aplicabilidade prática reflexiva dos conteúdos ensinados na graduação. Como afirmam Tardif e Raymond (2000), saber como viver em uma escola, com suas rotinas, valores, regras, entre outras questões, é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

A formação necessária inclui a valorização da diversidade, o respeito ao/à outro/a, ou seja, aprendizagens multiculturalmente orientadas. Vivemos em uma sociedade bastante heterogênea, o que é cada vez mais refletido na composição do/a alunado das universidades públicas, com a efetivação recente das políticas inclusivas. A efetivação histórica das dimensões da cidadania historicamente nunca se deu separada de questões de gênero, raça, religião ou orientação sexual. Assim, a educação desejada seria alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica (Brasil, 2015). Canen e Xavier (2005, p. 336) ressaltam:

Formar o professor multiculturalmente orientado [...] implica em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares.

É importante que nossas universidades discutam conteúdos referentes à interdisciplinaridade e à inclusão, de modo que os/as licenciandos/as tenham a oportunidade de valorizar e refletir sobre essas ações. Moreira (2001, p. 3) afirma:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tan-

to negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais.

Nesse sentido, dotar o/a docente de uma intencionalidade pedagógica que busque assegurar a educação como um processo emancipatório e multicultural coincide com aquilo que as orientações que integram as DCN para a formação de professores da educação básica (Brasil, 2015) definem para todos os cursos de licenciatura e que é tantas vezes repetido em seu texto, fazendo um importante progresso em busca de uma formação multiculturalmente comprometida, conforme pode ser percebido a seguir:

Art. 3º § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II – A formação dos profissionais do magistério [...] que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

VI – As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Art. 5º – VIII – consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

Art. 13. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos

da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No campo da educação física, Castellani Filho *et al.* (2009) afirmam a importância de perceber a interdependência dos conteúdos da disciplina com relação a grandes problemas sociopolíticos atuais, como “ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outro” (Castellani Filho *et al.*, 2009, p. 62), viabilizando a leitura da realidade e estabelecendo ligação com projetos de mudanças sociais.

Observamos nos depoimentos dos/as docentes, para além de uma crítica ao tradicionalismo do curso, fato que atribuem por ser o curso um dos primeiros de educação física do país, um diagnóstico das dificuldades para mudar, que passa pela consciência de que uma educação crítica é “perigosa”, pois conduz à reivindicação de direitos. Assim, notamos por parte da professora Laura o exercício de uma crítica a respeito da natureza historicamente construída e condicionada de sua prática docente, ao mesmo tempo que ocupa um lugar de sujeito coletivo, possível agente de mudanças, invocando a “esperança” de que o curso de educação física se “oxigene”, que se torne mais “progressista”, ético e intercultural.

*É uma formação que pode estar se oxigenando sim. A gente dialoga muito pouco. A gente poderia estar se escutando mais, abrindo mais espaços, abrindo mão das nossas reservas, tem muito medo da gente perder nosso espaço, nosso brilho. O novo, o desconhecido, causa muito medo. A gente está reproduzindo uma escola que não existe mais. Que a mulher é sexo frágil, que o homem não dança. Mas fazer o contrário é muito perigoso. A gente empoderar os alunos, reforçar a ética. Porque aí a pessoa vai pleitear espaço, direitos, começar a falar. Que a gente possa ter fóruns, encontros e chacoalhar este nosso local de conforto. Ou então nós vamos reforçar a ideia de que nós somos um passatempo na escola básica. (Laura)*

*Talvez seja um curso de vanguarda, porque foi um dos primeiros cursos, né? Mas, na verdade, é uma problemática da área. Inclusive, isso aparece muito na hora da prática de ensino; por exemplo, é muito difícil eles conseguirem sair daquele esquema tradicional esportivo de colocar as crianças em fila [...]. Mesmo que eu tenha muitas bolas, eles vão pegar duas bolas e dar uma para cada fila e vão deixar as outras vinte e oito crianças esperando. Então, é muito difícil deles entenderem um pouco outras lógicas, porque eles também não experimentam outras lógicas. Algumas questões progressistas eu percebo que quase nunca aparecem na formação deles. Gênero é um exemplo, outro exemplo são conteúdos não hegemônicos, como atividades circenses ou atividades de aventura, às vezes não sabem nem o que é. Mas é um curso que é altamente conservador, machista pra caramba. (Sheila)*

Sobressai nessas falas o reconhecimento da importância de uma formação não apenas técnica, esportivizante, mas que dê conta também de “conteúdos não hegemônicos” — que fazem parte da vida e do interesse dos/as alunos/as, da diversidade e heterogeneidade dos/as alunos/as, que fujam “do esquema tradicional esportivo”. Isso remete à indagação sobre o que “cabe”, o que compete ao currículo. O pensamento, a coragem para criticar, debater, não integram a formação proporcionada pelo curso, mas se dá no centro acadêmico, conforme relata a professora Sheila, para quem os/as alunos/as que dele participam “têm um diferencial na formação”. Entretanto, “isso também incomoda muita gente”, e “existem pessoas” que prefeririam que o centro acadêmico não existisse, como relata a professora:

*E o que eu sei é que, assim, o que eu tenho percebido é que é um grupo que tem tentado construir uma tradição de debate político, inclusive um debate político de conjuntura mais ampla, para além das discussões da educação física, da área, né? E uma coisa que eu tenho notado e que tem me chamado bastante atenção é que os alunos, que são vinculados ao centro acadêmico, lá do CAEFD, eles têm um diferencial na formação. E isso me faz pensar o quê? Que, na verdade, eles[elas] têm poucos espaços de formação teórica, de discussão no curso, porque eles[elas] fazem isso dentro do centro acadêmico. Acho que, talvez, falte mais grupo de pesquisa, mais grupo de estudo pra inserir esses alunos também, e o centro acadêmico acaba sendo esse lugar. Que acaba cooptando, muitas vezes, esses alunos. Me chama muito atenção como os alunos que têm se destacado na minha disciplina são alunos do centro acadêmico. Me parece que lá é um lugar de formação, não apenas política. É uma formação para o debate, para o pensamento. Me parece, mesmo, que é um espaço singular, de formação, dos alunos. Agora, isso também incomoda muita gente. No geral, gente mais conservadora prefere que não exista um centro acadêmico assim, prefere que exista só atlética, por exemplo, que treine os times, lá, e está tudo certo, sem grandes discussões políticas. Porque eles incomodam, né? (Sheila)*

O estudioso franco-canadense Giroux (2003) ajuda-nos a refletir sobre essa visão que tenta neutralizar o ensino, sem destituí-lo de “ideologias”, denunciada pela professora ao mencionar um erro comum de quem, por vezes, acusa a pedagogia e outras práticas culturais, cujo objetivo seria informar e empoderar, como algo doutrinário, ressaltando sobre a importância de se distinguir entre o que pode ser chamado de uma educação política daquilo que é uma educação politizadora. O estudioso esclarece que a educação política significa reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições socioculturais e econômicas dos/as discentes, de suas famílias e de suas comunidades, ensinando os/as estudantes a correr riscos, fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, propiciando ainda a oportunidade deles/as alterarem a estrutura do horizonte pelo qual suas identidades, valores e desejos são moldados, percebendo como o poder opera sobre eles, por meio deles e por eles. Em contrapartida, a educação politizadora sugere uma visão e prática de educação conservadora com um discurso de neutralidade e de negação da tomada de consciência das relações de poder envolvidos, recusando a abordar uma agenda política.



O centro acadêmico é identificado como um contraponto ao caráter técnico e esportivizante identificado no curso de educação física, como podemos notar nas seguintes falas dos/as estudantes:

*A gente atua no papel contra-hegemônico, ali dentro da EEFD. A gente entende o centro acadêmico como um instrumento de mobilização dos estudantes, seja ali na EEFD, mas também na UFRJ. E aí, a gente tem desde discussões de formação para os estudantes, por entender que a formação da EEFD é muito problemática, limitada, esportivizante, tecnicista. A gente vai discutindo o próprio conceito de sociedade, de forma mais ampla. (Fernando)*

*Temos também duas cadeiras na congregação, que é o maior órgão colegiado da EEFD e a gente indica quatro nomes, dois suplentes e dois titulares. Nem sempre a gente teve essas cadeiras. A gente perdeu essas cadeiras na gestão do diretor anterior, que perseguiu o movimento estudantil. A gente vai à congregação e defende nosso ponto de vista; então, por exemplo, uma das nossas lutas é contra as questões das pós pagas. Na EEFD, a maioria das especializações são pagas. Muitas vezes a gente acaba sendo voto vencido. (Cláudia)*

*Uma outra luta é a reforma curricular, mas a gente não tem cadeira no NDE que é o Núcleo Docente Estruturante. Também tem o jornal, O Dardo<sup>4</sup>, que está com a periodicidade defasada, mas, a princípio, é uma periodicidade mensal, a gente panfleta falando o que está acontecendo, entendendo que a EEFD não é uma bolha, que a UFRJ não é uma bolha. Que a gente está inserido em um contexto macro de cortes na educação pública. Fazemos também a crítica ao Conselho Regional de Educação Física, entendendo que é um conselho que regulamenta a profissão, mas que não regulamenta o trabalho, então é um conselho que, na nossa visão, está correndo atrás dos estudantes para proibir os licenciados de dar aula na academia, mas que fecha os olhos, por exemplo, quando o estudante de licenciatura está fazendo estágio numa academia no primeiro ou no segundo período e recebendo dois, três, quatro, cinco reais a hora/aula. Uma coisa que a gente também participa é da organização do Simpósio, de Educação Física e Dança da EEFD, e de algumas mesas esporádicas, como para discutir a medida provisória 746 da reformulação do ensino médio e a proposta de emenda à Constituição 241, que limitou os gastos públicos por duas décadas. (Cláudia)*

A experiência de participação no centro acadêmico aparece nesses excertos em seu papel político/mobilizador para alcançar transformações de ordem política e social, que beneficiem não apenas o/a estudante de educação física, mas a população em geral, incluindo como bandeiras a defesa da escola pública, de legislações e de políticas governamentais referentes à educação. Observamos o reconhecimento

4 Melo (1996, p. 92) informa que *O Dardo* foi criado no ano de 1948.



da importância aferida à formação inicial docente com atenção ao currículo (suas ênfases, o que deixa de fora, o que contempla) e a necessidade de sua reformulação viabilizada pela mencionada mobilização estudantil. Outros estudos também identificam o papel do centro acadêmico no protagonismo estudantil, no desenvolvimento de aptidões não contempladas no currículo, como no trabalho de Gomes e Mello (2014), para os quais essa entidade proporciona aos acadêmicos o protagonismo em sua construção acadêmica, na medida em que potencializa uma formação comprometida com o coletivo, além de ser um meio para a inserção dos estudantes em organizações e atuação política. Enfatizam também que o centro acadêmico propicia a experiência em gestão, pois o acadêmico necessita elaborar estratégias para consolidar e representar os interesses de quem representa, estabelecendo-se como um diferencial em sua formação.

Entre as razões para os/as alunos/as perceberem o CAEFD como um importante espaço de formação, sobressaiu sua identificação como um ambiente no qual os/as estudantes mais se sentiam à vontade para trocar relatos sobre as experiências vividas com estudantes da educação básica. Apesar de algumas disciplinas também serem citadas nesse sentido, o centro acadêmico liderou essa identificação como espaço de fala livre e troca de ideias. Um dos motivos apontados para esse protagonismo foi que alguns/algumas professores/as dificultavam a discussão de temas que seriam mais polêmicos e por essa razão os/as licenciandos/as preferiam discutir suas percepções com outros/as alunos/as da graduação: “Os professores não estão abertos para alguns tipos de discussão, por exemplo, na disciplina de fisiologia, o professor reforçava estereótipos” (Isabel); “Os professores cortam, eles desconversam ou não concordam” (Ana); “A gente já teve experiências de disciplinas do professor tentar silenciar o debate” (Francisco).

Assim, para esses/as futuros/as docentes, na universidade deve haver um espaço para debater ideias, para entender que várias opiniões merecem ser consideradas e discutidas, o que relataram geralmente não encontrar no contexto das disciplinas.

## “MEU AMIGO SECRETO É UM PROFESSOR”: TRANSFORMANDO EXPERIÊNCIAS EM DEMANDAS

Tomamos aqui o mural “#Meuamigosecretoéumprofessor”, uma iniciativa do centro acadêmico, como instância de empoderamento individual e coletivo, um espaço que proporcionou aos/às alunos/as veicularem sua voz, suas queixas e críticas não mais de forma endógena (no Facebook, nos corredores etc.), mas ampliando suas ideias em um pretendido diálogo com professores/as e com a instituição:

*O centro acadêmico criou o “Meu amigo secreto é um professor”, as pessoas podiam livremente chegar ao quadro do Centro Acadêmico de Educação Física e escrever situações que eles viram na graduação, envolvendo os professores. As pessoas poderiam colocar o professor, qual foi a experiência que ele teve para estimular que a direção tomasse algumas providências. Muitos alunos aderiram, principalmente alunas. A grande maioria foram alunas que viveram situações com professores, né? Principalmente dos*

*períodos iniciais do curso, das disciplinas práticas, e a repercussão, porque foi muito grande, quanto mais pessoas colocavam; a repercussão foi tão grande que alguém rasgou o painel. O centro acadêmico foi um espaço muito importante nesse sentido. Gerou muita polêmica. Inclusive, teve uma congregação em que esse caso foi colocado na pauta e um professor de capoeira foi lá para justificar alguns atos dele, mas, além dele, tiveram outros professores bastante citados. Depois colocaram novamente [o mural], e inclusive tiveram situações de pessoas que depois falaram “o professor parece que está melhor” [...] “um pouco estranho porque acha que fui eu” [...]. Alguns dos professores que não realizavam esse tipo de situação, eles foram bastante a favor, apesar de às vezes rolar aquele certo corporativismo. A direção tomou as providências cabíveis, inclusive teve essa situação aí que eu já citei da congregação e para os alunos, assim, eu vejo que foi um espaço importante para denunciar essas situações. (Antônio)*

*Esse mural surge como uma demanda discente. Aqui na EEFD, todo mundo sabe que o professor “tal”, que o professor “Y”, tem alguns históricos de assédio, de condutas questionáveis dentro de sala de aula. E aí uma das ações do centro acadêmico foi denunciar isso a partir de um cartaz anônimo. [...] Houve uma repercussão grande por parte dos alunos em relação a estar querendo saber o que estava escrito, a escrever em relação àquilo. Aí, num ato de censura, esse cartaz some. Alguém arranca, a gente não sabe como. Depois a gente colocou outros cartazes, mas não choveram tantos relatos, igual ao primeiro. Não sei se, enfim, as pessoas ficaram com medo de escrever. Inclusive, sumiu um segundo cartaz que não tinha tantos relatos. (Cláudia)*

*No primeiro dia, tiveram vários relatos, inclusive, com nome dos assediadores. Parecia que estava tão censurado que aquilo ali foi uma válvula de escape. E não demorou muito para aparecer relatos de convites para ir para o motel, ou então de ficar passando a mão para ensinar a fazer determinados movimentos técnicos. Foram relatos muito, muito sérios. E no final colocavam referências diretas ou indiretas. E aí também tinham relatos de não só de assédio sexual, mas relatos de machismo, de racismo, do professor Antônio<sup>5</sup> falando do cabelo da menina, que é Bombril. Enfim, coisas muito problemáticas para uma formação de professores que se pretende ser minimamente inclusiva. E, depois, não demorou para que esse cartaz sumisse. Na lógica da criminalização do centro acadêmico, arrancaram o cartaz duas vezes. Vários professores olhavam, se incomodavam e jogavam piadinha para dentro do centro acadêmico. A gente tem uma lista de possibilidades de quem foi que sumiu com o cartaz. A gente aproveitou que estava perto da festa junina e fez bandeirinhas de festa junina, reescrevendo os relatos que estavam no cartaz e espalhamos pela escola. (Fernando)*

As falas anteriores, sobre a ação do CAEFD de dar visibilidade ao currículo oculto, evidenciam posturas assumidas pelos/as alunos/as diante de si e dos outros que constituem comprometimentos políticos para mudar o estado das coisas, po-

5 No intuito de manter o sigilo, o nome do professor mencionado foi alterado para um nome fictício.

dendo assim ser assumidas como ações identitárias, éticas, sendo uma importante arma para enfraquecer o currículo oculto. É importante ressaltar também que o mural surgiu mediante as “demandas dos alunos”, ou seja, suas reivindicações, queixas etc., que já tinham lugar nas redes sociais compartilhadas pelos/as estudantes, que migram para o mural e assim passam a alcançar outros públicos, amplia-se o seu alcance, ganha desdobramentos, apesar de seu “sumiço”, de sua “censura”.

Nas entrevistas com os/as professores/as do curso, foi possível perceber que a construção desse mural impactou o cotidiano da EEFD, repercutindo entre suas subjetividades. O mural teve a força de expor situações que aconteciam no cotidiano e eram naturalizadas, de fazer os/as professores/as olharem para si próprios, para suas ações, a despeito de alguns rejeitarem a interpelação.

*Pelos professores do meu departamento, ficaram todos bem antenados com o que estava acontecendo. Alguns conseguiram se reconhecer, outros não. São costumes e hábitos que acabam se repetindo e que é importante que as pessoas podem dizer que não querem mais, que aquilo é violento, assediante, é importante estar publicizando a vergonha, o trauma. Precisa perceber que existem outros companheiros e companheiras que passam pelo mesmo processo, que a culpa não é sua. Que tem que parar com a culpabilização da vítima, com essas ideias hierárquicas na instância que for. Existiu uma fala de que “Ô, bacana. Tá público agora”, quem quis vestir a carapuça vestiu, quem quis mudar, eu torço para que esteja revisitando seus hábitos. Continuamos na luta e atentos! (Laura)*

*A reação dos docentes ao mural foi muito ruim. Alguns mais progressistas, sim, acharam bacana, mas outros não, acharam que estavam expondo muito. Mas eu acho que tem que fazer sim. A gente tem que mexer com essa estrutura que é muito enraizada nesse tradicionalismo. Nessa naturalização da opressão. A gente não pode achar que: “Ah! Sempre foi assim”. A gente não pode achar que é natural, não pode normalizar uma exclusão. Então, eu acho que é uma forma de dar uma mexida, acho que o caminho é esse, não é que tem que expor, a todo custo, mas é que as pessoas precisam saber o que acontece nas relações pequenas, ali, no dia a dia, porque isso acontece muito. Eu acho que é uma forma de expor o fato, não de expor a pessoa, necessariamente. Claro que quem passou por aquilo vai saber quem é aquela pessoa, mas aí é a pessoa que assuma o que faz. Se eu falo que mulher gorda não tem que estar aqui, eu tenho que assumir isso. Inclusive, acho que tem que continuar porque essas coisas não terminam. Essas falas são recorrentes. Falas como essas que rebaixam negros/as, que rebaixam gays, que rebaixam as mulheres acontecem. E eu acho que os alunos têm que se posicionar, isso é uma coisa que eu sempre falo nas minhas aulas: os alunos têm que fazer sua parte, têm que estudar, têm que vir, têm que se comprometer, mas têm que ser protagonistas de sua formação. Fazendo isso, por exemplo, do mural, que eu achei que foi ótimo naquele momento, que mexeu um pouco com a escola. (Helena)*

*Claro que causou um mal-estar entre os professores, mas não só neles. Algum aluno também pode ter vandalizado o mural. Porque a gente tem também um grupo muito conservador de alunos. Agora, é bom porque eles também vão ficar com medo. Vocês coagem os alunos? Agora, a gente também vai constranger vocês. (Sheila)*

*“Eu vi o mural. Teve bastante repercussão. A reação dos professores, que eu tenho notícias, são os meus pares. Os meus pares consideraram que era incabível que aquelas coisas acontecessem aqui” (Cinthia).*

Outro aspecto importante, conforme aparece nas falas, é que o mural acabou repercutindo na Congregação da EEFD, que a pedido do CAEFD colocou como ponto de pauta na sessão do dia 13 de setembro de 2017 o item “Casos de assédio na EEFD-UFRJ”: *“Esta era uma pauta importante, que foi sendo adiada ao longo de um tempo, até que a gente conseguiu depois de muito diálogo. Em tempos da direção anterior da EEFD, por exemplo, isso não seria pautado” (Fernando).*

De acordo com a ata da sessão, o clima do debate não foi amistoso entre os/as alunos/as e um professor que lecionava a disciplina capoeira, sendo necessário que a direção convocasse a presença de um vigilante para acompanhar a sessão, temendo que ocorresse alguma briga. Foi colocada em votação durante esta sessão a criação da Comissão de Combate às Opressões da EEFD, que foi aprovada.

Dessa forma, uma ação do CAEFD abria novas possibilidades, alterava a estrutura organizacional da EEFD. Entretanto, durante entrevistas realizadas no ano de 2018, Cláudia, Fernando e a professora Helena mencionaram que, passado um ano de sua criação, a comissão que deveria servir de ponte entre os/as discentes e a ouvidoria da UFRJ não estava atuando plenamente, realizando poucos encontros e com periodicidade irregular.

Apesar do impacto que as discussões sobre opressões na EEFD causaram cotidiano da escola, as entrevistas com os/as docentes evidenciaram que tais acontecimentos somente foram tratados nas aulas quando os/as licenciandos/as colocaram a questão em pauta. Os/As professores/as também alegaram desconhecer se outros/as docentes teriam dado tratamento pedagógico a essas questões, apesar de a professora Laura destacar a importância desse tipo de debate: *“O mural tem que chegar na aula, muitas vezes eu não puxo o assunto, o assunto vem. Mesmo que não seja na aula seguinte”.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para a ação e a inclusão, os centros acadêmicos e o currículo: (im)possíveis diálogos? Essas relações, que se mostram tão frágeis, conforme evidenciado nos depoimentos dos/as estudantes e professores/as, a nosso ver deveriam ser mais explícitas e fortalecidas. Existem importantes possíveis interconexões entre os saberes e as práticas desenvolvidos no CAEFD e no curso de licenciatura de educação física. Trazer as experiências dos/as estudantes para dentro do currículo formal, suas atividades extracurriculares, suas experiências em instâncias, como os coletivos, os centros acadêmicos, poderia ancorar os conteúdos, dando a estes a devida relevância, propiciando a formação de um/a professor/a que reconheça que a prática docente vai muito além da transmissão de cartilhas. A professora Sheila assim sintetiza, referindo-se aos centros acadêmicos: *“É uma formação para o debate, para o pensamento. Me parece, mesmo, que é um espaço singular, de formação, dos alunos”.* Não deveria o curso, por meio de suas disciplinas, de seus projetos de pesquisa e extensão, também mobilizar o pensamento e o debate? As

aptidões desenvolvidas nesse espaço reconhecidas pela docente são importantes e imprescindíveis para todos/as os/as alunos/as, e não apenas para aqueles que participam dos centros acadêmicos.

Com base nas entrevistas realizadas, caracterizamos aqui o CAEFD/UFRJ como um espaço de discussão de pautas políticas mais amplas, de empoderamento político, bem como de encaminhamento de questões mais próximas à formação, como reivindicações de mudança curricular, de melhores condições e de demandas de assistência estudantil, entre outras. Evidenciamos as pontes estabelecidas pelos/as estudantes entre marcações de gênero e diferenças nas licenciaturas — foco da pesquisa maior — e a formação cidadã, situando-a não tanto nas disciplinas cursadas, mas em projetos de pesquisa e extensão, e principalmente no centro acadêmico. A despeito de reconhecerem a escassa participação discente nos centros acadêmicos, não foram poucas as menções ao seu importante papel formativo nas licenciaturas de educação física.

A importância do movimento estudantil no combate a práticas acadêmicas tradicionais ficou evidenciada no modo como uma das ações do CAEFD — #Meuamigosecretoéumprofessor —, ao publicizar situações conflituosas, teve repercussão importante e obteve resultados institucionais. Essa ação foi identificada como uma maneira encontrada pelos/as estudantes de transformar experiências em demandas, principalmente por uma pauta de identidade, em uma tentativa de introduzir modificações na sua formação como futuros/as professores/as. Como enfatizou a aluna Cláudia: “Esse mural surge como uma demanda discente” — uma reivindicação que foi ao encontro da necessidade sentida pelos alunos e alunas de divulgar suas inúmeras queixas, de repudiar atos de violência marcados pelo machismo, pelo racismo e pelo assédio por parte de docentes. O protagonismo do CAEFD se fez evidente, pois foi perceptível a dificuldade de espaços de escuta fora do centro acadêmico para a discussão de questões que fogem ao currículo tradicional e que são muitas vezes silenciadas nas aulas. Liberdade para assumir outras identidades, respeito às diferenças, repúdio ao machismo, são pautas que adentraram as universidades, questões que tiveram início no século passado (Gohn, 2018) e que passaram a ocupar o espaço universitário, estando presentes nos discursos estudantis na mencionada iniciativa.

Ficou evidenciado como os/as alunos/as valorizam a formação do indivíduo para ser um agente transformador, encaminhar as suas demandas individuais e coletivas, o que poderíamos denominar de a formação política do estudante — uma questão bastante discutida, enfatizada nas perspectivas pedagógicas críticas, mas que, apesar da prescrição legal, deixam a desejar na prática, mas são contempladas em encontros estudantis, projetos de extensão e instâncias como os centros acadêmicos.

Como sinaliza Daolio (2005), a educação física e a escola sempre tiveram dificuldades em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças, silenciando-as, pois se sentiam mais seguras com a homogeneização e a padronização. Entretanto, acreditamos que o curso de educação física não pode eximir-se dessa missão, resgatando sua função de formação de cidadãos ativos, atentando para as seguintes perspectivas:

- trazer para reflexão em suas disciplinas processos discursivos marcados por relações de poder desigual, contemplando aspectos da multiculturalidade;
- aproximar e refletir sobre as experiências dos/as estudantes e suas aprendizagens em outros espaços formativos, não formais e informais, como é o caso dos coletivos e dos centros acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BLIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei n. 7.395, de 31 de outubro de 1985. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 16.065, 4 nov. 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRENNER, A. K. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 239-266, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0120>

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2009.

CESÁRIO, M. Relação Escola-Universidade na formação e aprendizagem do professor de Educação Física. In: Congresso Nacional de Educação, 9., e Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

FIEGENBAUM, J.; SCHNEIDER, P.; MACHADO, N. T. G. **Movimento estudantil universitário: história do diretório central de estudantes da Univates**. Lajeado: Univates, 2012.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde**

**Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>

GIROUX, H. A. **Atos impuros**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. A. Beyond Pedagogies of Repression. **Monthly Review**, v. 67, n. 10, 2016.

GOHN, M. G. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.1590/s0103-49792018000100008>

GOMES, C. G.; FERRAZ MELLO, N. A experiência da participação no diretório acadêmico na formação do estudante. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 1, n. 1, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

MARTINS FILHO, J. R. **O Movimento Estudantil e a Militarização do Estado no Brasil (1964-1968)**. 1986. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

MELO, V. A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MELO, V. A. O movimento estudantil na Educação Física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 9-19, 1997. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2363>

MENDES JR., A. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-148.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 17, p. 39-52, 2001. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>

RAMOS, W. M. A setuagenária escola de Educação Física e desportos. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 153-163, 2009.

SCALON, C. Juventude, igualdade e protestos. **Revista Brasileira de Sociologia**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 79-204, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.20336/rbs.47>

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>



## SOBRE OS AUTORES

MARCOS VINICIUS PEREIRA MONTEIRO é doutor em educação em ciências e saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Colégio Pedro II (CPII).

*E-mail:* profmarcosvmonteiro@gmail.com

VERA HELENA FERRAZ DE SIQUEIRA é doutora em educação pela Columbia University (Estados Unidos). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*E-mail:* verahfs@yahoo.com.br

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Recursos, Validação e Visualização: Monteiro, M.V.P.; Siqueira, V.H.F.

*Recebido em 25 de maio de 2020  
Aprovado em 25 de agosto de 2020*

