

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EXTENSÃO CURRICULARIZADA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PROJECT-BASED LEARNING IN CURRICULAR EXTENSION: EXPERIENCE REPORT IN THE BACHELOR OF PHYSICAL EDUCATION

Submissão:
27/01/2026
Aceite:
30/07/2026

Nei Jorge Santos Junior ¹  <https://orcid.org/0000-0002-5943-8328>

Carlos Roberto Ramos da Rosa Junior ²  <https://orcid.org/0009-0001-7409-659X>

Resumo

A curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, representa um marco normativo que orienta a integração entre ensino, pesquisa e intervenção social no âmbito dos currículos de graduação. Nessa perspectiva, o presente relato analisa a experiência de implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) na disciplina de extensão universitária do curso de Educação Física, em uma instituição de ensino superior privada do interior do estado do Rio de Janeiro. A iniciativa foi desenvolvida entre os meses de maio e julho de 2025, no formato de Educação a Distância (EaD) híbrida, em turma do período noturno, com a participação de 35 discentes regularmente matriculados no 4º período do curso. Considerando as limitações da modalidade e o perfil laboral dos estudantes, adotaram-se cenários simulados que mimetizaram demandas profissionais em promoção da saúde. Cada grupo elaborou e executou projetos de intervenção voltados a públicos específicos. A avaliação resultou em nota média de 4,73 (86% de aproveitamento), sem desistências. A análise evidenciou que a ABP favoreceu o desenvolvimento de competências técnicas, éticas e sociais, além do protagonismo discente e trabalho colaborativo. Contudo, os cenários simulados limitaram interações com contextos reais de vulnerabilidade, recomendando-se maior inserção territorial futura. A experiência demonstra que a ABP é estratégia eficaz para curricularização da extensão.

Palavras-chave: extensão curricularizada; aprendizagem baseada em projetos; educação física; promoção da saúde; ensino superior.

¹ Professor do Centro Universitário Serra dos órgãos - UNIFESO, Teresópolis, RJ nejorgejunior@unifeso.edu.br

² Professor do Centro Universitário Serra dos órgãos - UNIFESO, Teresópolis, RJ carlosrosa@unifeso.edu.br

Abstract

The curriculumization of extension activities, regulated by CNE/CES Resolution No. 7/2018, represents a normative milestone that guides the integration of teaching, research, and social intervention within undergraduate curricula. From this perspective, the present report analyzes the implementation of Project-Based Learning (PBL) in the university extension course of a Physical Education program at a private higher education institution in the interior of the state of Rio de Janeiro. The initiative was developed between May and July 2025, in a hybrid Distance Learning (DL) format, with an evening-shift class of 35 students regularly enrolled in the 4th semester of the program. Considering the limitations of the modality and the students' occupational profiles, simulated scenarios were adopted to mimic professional demands in health promotion. Each group designed and implemented intervention projects targeting specific populations. Assessment results yielded an average grade of 4.73 (86% achievement rate), with no dropouts. The analysis showed that PBL fostered the development of technical, ethical, and social competencies, as well as student agency and collaborative work. However, the simulated scenarios limited interactions with real contexts of vulnerability, and greater territorial engagement is recommended for future iterations. The experience demonstrates that PBL is an effective strategy for the curriculumization of extension activities.

Keywords: curricular extension; project-based learning; physical education; health promotion; higher education.

Introdução

A curricularização da extensão universitária, instituída pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, representa uma inflexão epistemológica no modo como se concebe a função social da universidade brasileira. Ao determinar que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a ações extensionistas, o marco regulatório desloca a extensão do lugar de atividade complementar para o de componente estruturante da formação acadêmica, reafirmando o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2018). Esse movimento implica reconhecê-la não como simples prestação de serviços, mas como um processo educativo, cultural, científico e político, orientado por uma relação dialógica entre universidade e sociedade.

Contudo, a normatização não garante, por si só, a superação do modelo que historicamente reduziu a extensão a uma atividade marginal. Pelo contrário, sua efetivação vai muito além da adequação formal dos projetos pedagógicos, envolve dimensões pedagógicas, curriculares, extensionistas, organizacionais e políticas que colocam as instituições diante do desafio de reconfigurar suas culturas acadêmicas e estabelecer uma interlocução efetiva entre as demandas sociais locais e o seu processo formativo (Oliveira, 2023; Fontenele, 2024).

Dagnino (2010) chama atenção para os obstáculos que ainda dificultam essa ruptura. Apesar dos avanços, a extensão continua sendo realizada à margem da pesquisa e do ensino, carregando um

caráter ofertista, autoritário e ineficaz. Em outras palavras, é o pesquisador quem decide, de forma autorreferenciada, qual conhecimento produzir e depois o “estende” à sociedade como gesto de legitimação, sem consultá-la sobre suas necessidades reais (Dagnino, 2010). Nessa mesma direção, Marciel e Gehlen (2025) criticam ações extensionistas que tratam a comunidade de forma passiva ou paternalista, sem promover a reflexão crítica ou a autonomia dos sujeitos envolvidos, o que os autores identificam como prática assistencialista a ser superada.

Paulo Freire (1983) aprofunda essa crítica ao contestar a lógica da transmissão unilateral de saberes, classificando-a como uma negação do outro enquanto “ser de transformação do mundo”, pois reduz o sujeito à condição de mero receptor. Thiollent (2002) complementa esse argumento ao demonstrar que o conhecimento não é um produto acabado, gerado na universidade para posterior disseminação, mas resulta das interações estabelecidas nos próprios processos extensionistas. Para o autor, a efetividade da extensão depende de sua prática como “co-construção”, ou seja, um processo de reflexão-na-ação no qual universidade e comunidade atuam como parceiros na produção de saberes contextualizados e socialmente relevantes, recusando a separação entre criação e distribuição do conhecimento. É nesse horizonte que Freire, Dagnino e Thiollent convergem, a extensão só cumpre seu papel quando deixa de ser um ato de doação para se tornar um ato de escuta e coprodução.

Essa convergência encontra respaldo institucional na definição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), que consolidou a extensão como uma via de mão dupla, na qual o ensino e a pesquisa são atravessados pelas demandas sociais e, simultaneamente, contribuem para a transformação da sociedade (FORPROEX, 2012). A Resolução CNE/CES nº 7/2018 incorpora esse princípio ao estabelecer que as ações curricularizadas devem articular formação profissional, cidadania e intervenção social, promovendo aprendizagens que extrapolam o domínio técnico para incluir dimensões éticas, políticas e culturais da prática profissional.

É precisamente contra a lógica ofertista que se coloca a proposta de transformação institucional aqui defendida. Para superar sua disfuncionalidade e deixar de operar como um anacronismo, a universidade precisa se transformar. Trata-se de inverter o modelo tradicional Ensino-Pesquisa-Extensão para Extensão-Ensino-Pesquisa, garantindo que a realidade social oriente o que é ensinado e pesquisado (Dagnino, 2010; 2020; Marciel e Gehlen, 2025). Mais do que uma inversão terminológica, a extensão passa a ser compreendida como geradora de necessidades de pesquisa, num movimento em que as demandas sociais são internalizadas pela instituição para produzir conhecimento relevante. Essa inversão exige romper com dois vícios arraigados. O primeiro, o enfoque disciplinar que fragmenta o real em compartimentos estanques e a pretensão de neutralidade que mascara escolhas políticas sob a aparência de verdades absolutas; o segundo, colocando o rigor acadêmico a serviço de uma prática comprometida com a transformação social.

No campo da Educação Física, esse movimento adquire relevância particular. Historicamente marcada por abordagens tecnicistas e biomédicas, a formação do bacharel tem sido desafiada a incorporar uma compreensão ampliada de saúde, corpo e movimento, ancorada nas condições concretas de vida da população e nas desigualdades que estruturam o acesso às práticas corporais (Santos Junior, 2024; Hallal e Melo, 2017). Trata-se de uma preocupação que ultrapassa a aplicação acrítica de técnicas corporais, situando a Educação Física, sobretudo, como território de disputa em torno de quem tem direito ao cuidado, à atividade física e ao movimento. Para Vieira e Santos Junior (2021), nessa chave, a prática corporal é compreendida como espaço de intervenção comunitária e de fortalecimento de vínculos entre universidade e território, voltado à formação plural do profissional que

evidencia os desafios enfrentados por profissionais da área na garantia do acesso equitativo às práticas corporais. A extensão curricularizada opera, nesse contexto, como ferramenta de ruptura com a formação centrada na reprodução de protocolos, ao exigir que o estudante confronte vulnerabilidades e demandas reais de diferentes grupos sociais, ressignificando sua atuação profissional como prática socialmente comprometida.

Nesse contexto, insere-se a disciplina Integração Ensino, Trabalho e Cidadania – Promoção da Saúde 2, ofertada no 4º período do curso de Bacharelado em Educação Física por uma instituição de ensino superior privada do interior do estado do Rio de Janeiro. Estruturada como componente curricular de extensão, a disciplina orienta-se pela produção de propostas de intervenção em contextos reais, mobilizando os estudantes para o enfrentamento de problemas concretos relacionados à promoção da saúde, à qualidade de vida e ao acesso às práticas corporais em diferentes públicos e territórios.

Para sustentar esse desenho pedagógico, adotou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como metodologia central, por sua consonância com a concepção crítica de extensão e com a perspectiva freiriana de educação problematizadora. Ao partir de problemas socialmente situados, a ABP desloca o estudante da posição de receptor para a de sujeito ativo do processo formativo, integrando investigação, ação e reflexão (Pascon; Peres, 2023). Trata-se de uma experiência de ensino e aprendizagem imersiva e transformadora, pautada no conceito de “aprender fazendo” (Bender, 2014). A partir de desafios significativos emergentes de contextos concretos, o trabalho em equipe é mobilizado para estimular a resolução de demandas que refletem o cotidiano profissional, preparando os estudantes para enfrentar as complexidades do campo e desenvolver uma visão plural e interdisciplinar das necessidades dos diferentes sujeitos sociais.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a experiência de implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia pedagógica em uma disciplina de extensão curricularizada no curso de Bacharelado em Educação Física, evidenciando suas contribuições para a formação profissional e para a construção de práticas de promoção da saúde socialmente contextualizadas.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e objetivos descritivo-analíticos (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Do ponto de vista ético, a produção enquadra-se nas disposições da Resolução CNS nº 510/2016, que dispensa de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa as produções voltadas à prática pedagógica, ao processo de ensino-aprendizagem e à sistematização de vivências profissionais ou acadêmicas (Brasil, 2016). O presente relato tem como objeto a experiência docente na implementação da Aprendizagem Baseada em Projetos em disciplina de extensão curricularizada, descrita de forma reflexiva e analítica a partir da perspectiva do próprio docente-pesquisador. Não houve coleta sistemática de dados individualizados junto aos discentes, aplicação de instrumentos de pesquisa, entrevistas, questionários ou qualquer procedimento que os caracterizassem como participantes de pesquisa cujo objetivo seria a obtenção de informações que demande consentimento formal ou submissão ao sistema, conforme Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024.¹

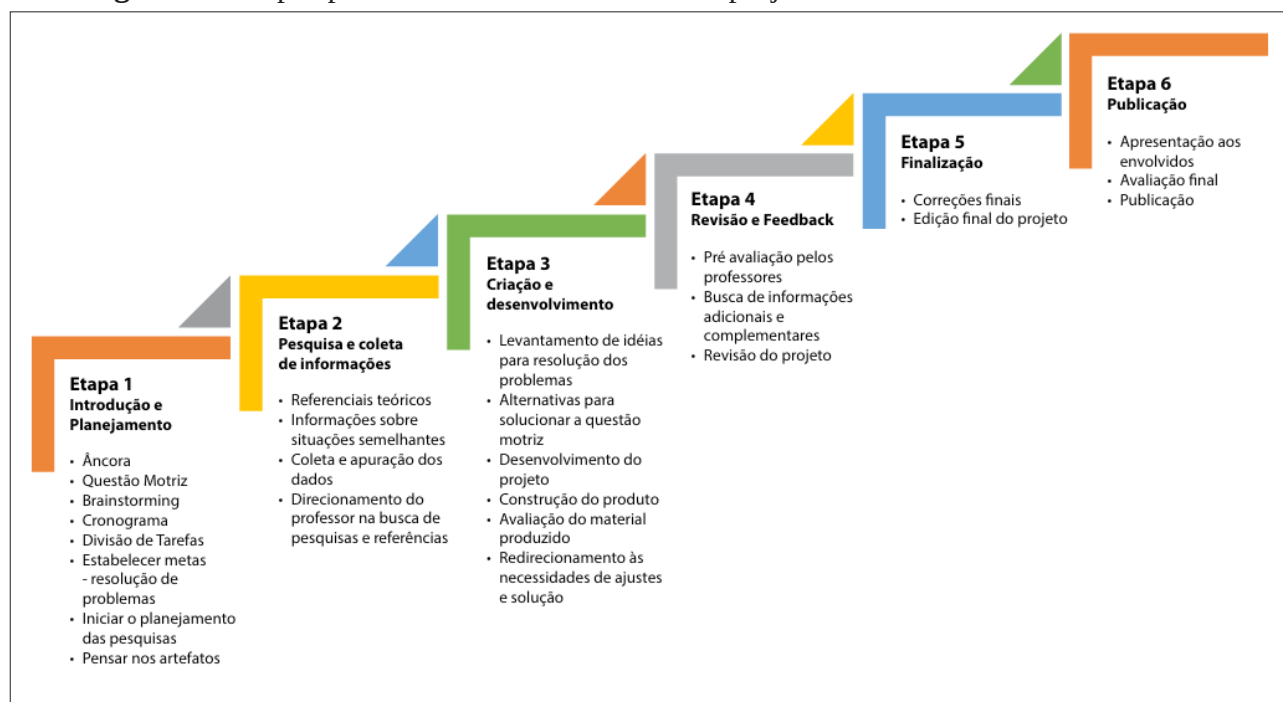
¹ Os dados que sustentam o relato, observações docentes, registros das atividades e análise de documentos elaborados pelos grupos, constituem registros inerentes à prática pedagógica ordinária, produzidos no âmbito da própria condução da disciplina.

A investigação fundamenta-se na compreensão da extensão universitária como prática formativa, dialógica e socialmente situada, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Para a operacionalização desse processo, adotou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como estratégia pedagógica estruturante, aplicada na disciplina Integração Ensino, Trabalho e Cidadania – Promoção da Saúde 2, do curso de Bacharelado em Educação Física, em uma instituição de ensino superior privada do interior do estado do Rio de Janeiro. A experiência ocorreu entre maio e julho de 2025, na modalidade EaD híbrida noturna, e envolveu 35 estudantes organizados em seis grupos de trabalho.

A escolha por cenários simulados configurou uma estratégia pedagógica adaptada tanto à modalidade EaD híbrida quanto às condições específicas do corpo discente, que majoritariamente exerce atividades laborais diurnas. Tal realidade dificulta a inserção direta em contextos comunitários externos durante o horário letivo noturno e fora dele. Para contornar essa limitação, foram construídas situações-problema, denominadas âncoras, que mimetizaram demandas da prática do bacharel em Educação Física. Esses cenários contemplaram diferentes públicos e condições clínicas, permitindo o exercício da intervenção em contextos de promoção da saúde com rigor técnico e realismo parcial.

A implementação do método seguiu etapas sistematizadas para a elaboração das propostas, as quais orientaram o percurso desde a problematização até o produto final. Como ilustra a Figura 1, o fluxo de aprendizagem partiu da apresentação dos contextos, referências bibliográficas básicas e da organização das equipes, seguidos por uma fase de investigação autônoma para fundamentar o planejamento técnico das ações.

Figura 1 – Etapas para o desenvolvimento de um projeto utilizando ABP



Fonte: Pascon & Peres (2023, p. 51).

Este ciclo encerrou-se com a apresentação do planejamento da intervenção, a execução prática das propostas e a entrega de relatórios reflexivos individuais via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os dados que sustentam este relato provêm de múltiplas fontes: observação direta do docente, registros fotográficos das atividades e documentos técnicos elaborados pelos grupos.

A avaliação das aprendizagens ocorreu de forma processual e formativa, contemplando três dimensões principais: a qualidade da proposta elaborada, a execução prática da intervenção e a produção dos relatórios técnicos individuais. Os relatórios seguiram as normas da ABNT e foram orientados por três eixos analíticos: descrição da atividade, avaliação da atuação do grupo responsável pela intervenção e reflexão sobre os aprendizados para a futura atuação profissional.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), procedimento reconhecido pela sua adequação a estudos qualitativos de natureza descritivo-analítica que operam com múltiplas fontes documentais. O corpus analítico foi constituído por quatro fontes complementares: os relatórios técnicos individuais elaborados pelos discentes, os documentos coletivos produzidos por cada grupo de trabalho, as observações sistemáticas do docente ao longo dos encontros práticos e as notas de campo registradas durante e após cada atividade. Esse conjunto de materiais foi submetido a leituras flutuantes sucessivas, conforme preconizado por Bardin (2011), com o objetivo de apreender impressões e orientações gerais antes da organização analítica propriamente dita. Em seguida, procedeu-se à identificação e ao agrupamento de unidades de registro recorrentes, a partir das quais emergiram os eixos temáticos que orientaram a discussão dos resultados: (a) engajamento e protagonismo discente; (b) desenvolvimento de competências técnicas, éticas e socioemocionais; (c) articulação teoria-prática e interdisciplinaridade; e (d) percepções sobre a extensão como espaço de aprendizagem significativa. A interpretação dos dados foi realizada à luz do referencial teórico adotado, estabelecendo diálogo entre os achados empíricos e a literatura sobre ABP, curricularização da extensão e formação em Educação Física, conforme apresentado na discussão.

Descrição Da Experiência

Os cenários de atuação do bacharel em Educação Física caracterizam-se pela heterogeneidade e pelo compromisso com a promoção da saúde em diferentes estratos sociais. Essa multifuncionalidade estabelece convergência direta com os objetivos da disciplina Integração Ensino, Trabalho e Cidadania (IETC) – Promoção da Saúde 2. A arquitetura do planejamento buscou superar o modelo de transmissão passiva para adotar uma racionalidade pautada na resolução de problemas, com vistas a desenvolver competências que permitam ao futuro profissional a transposição do conhecimento técnico para as demandas complexas do território.

Foram elaboradas situações-problema que mimetizam a atuação do bacharel em Educação Física na Promoção da Saúde, abrangendo diversidade de públicos, cenários e condições clínicas. As questões motrizes envolviam a elaboração de ações que poderiam contemplar atividades de desenvolvimento pessoal, protocolos de avaliação física ou sessões de treinamento conforme o tema proposto. O cronograma priorizou a seleção de temáticas e a definição de objetivos específicos para cada trabalho, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das temáticas e objetivos dos encontros

Encontro	Temas	Mediador	Objetivos de Aprendizagem
1	Apresentação da Disciplina	Professor	Compreender a execução das propostas a partir dos contextos sugeridos e referências ofertadas, esboçando estratégias iniciais.
2	Gestão Profissional de Carreira	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar estratégias de gestão profissional da carreira, com ênfase no papel ético-profissional e na autorresponsabilidade das escolhas, mediante planejamento e execução da ação.
3	Exercícios Físicos e Dor na Coluna Vertebral	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar exercícios físicos em quadros algicos da Coluna Vertebral, utilizando modalidades adequadas e referências recentes, mediante planejamento e execução da ação.
4	Avaliação Física em Ações Sociais	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar avaliações físicas, utilizando protocolos adequados aos contextos de vulnerabilidade social, mediante planejamento e execução da ação.
5	Exercícios Aquáticos para PCDs	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar exercícios aquáticos para pessoas com deficiência motora de membro inferior, utilizando protocolos adequados e referências recentes, mediante planejamento e execução da ação.
6	Desporto Paralímpico	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar Desportos Paralímpicos voltados para pessoas com diferentes deficiências, utilizando modalidades disponíveis e regras específicas, mediante planejamento e execução da ação.
7	Dupla-tarefa e Neuroplasticidade	Grupo de discentes	Elaborar e aplicar atividades de dupla-tarefa com foco na neuroplasticidade, com base nos benefícios da prática no desenvolvimento humano e em referências recentes, mediante planejamento e execução da ação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com base nessas âncoras, alguma forma de registro por escrito (*folders* informativos, roteirização de protocolos, sessão de treinamento, entre outros) foi construída e submetida no AVA para formalizar a realização das atividades e auxiliar no processo de avaliação. Foram elaboradas seis propostas de projetos que deveriam ser construídas a partir de suas respectivas âncoras, questões motrizes e referências bibliográficas iniciais. Um exemplo de âncora pode ser verificado na Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de âncora de um projeto

EXERCÍCIO FÍSICO COMO TRATAMENTO DE DORES CRÔNICAS NA COLUNA VERTEBRAL

As dores crônicas na coluna vertebral são um dos principais problemas de saúde na contemporaneidade, impactando diretamente a qualidade de vida e a produtividade. O estilo de vida sedentário, aliado ao excesso de horas em posturas inadequadas, contribui para o aumento desses casos. Além disso, fatores como estresse, sobrepeso e envelhecimento populacional intensificam o quadro. O tratamento exige abordagem multidisciplinar, incluindo exercícios físicos, fisioterapia e orientação médica. Nesse contexto, a prevenção por meio de hábitos saudáveis e atividade física regular torna-se essencial.

Um Profissional de Educação Física pensando em protocolo de Exercícios Físicos como alternativa não medicamentosa para o tratamento de dores crônicas na Coluna Vertebral poderia utilizar variados tipos de exercícios e movimentos. Alguns tipos contribuiriam para preservar as amplitudes articulares das vértebras, outros promoverem o relaxamento das fibras musculares envolvidas na sustentação do corpo e ainda aqueles que tornam o corpo mais apto a resistir a fadiga para as atividades de vida cotidiana.

Além da intervenção contendo um protocolo de exercícios físicos, é fundamental o Profissional de Educação Física pensar em seu papel educador com intuito de difundir informações, possibilitar a mudança de hábitos cotidianos e estimular cuidados para saúde. Pensando tanto em um protocolo de exercícios físicos com o foco da saúde da coluna vertebral quanto na ação educadora que duraria no mínimo 1 hora:

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Realizou-se o agendamento prévio dos espaços necessários ao longo do trimestre. Diante da variedade dos temas, foram utilizados sala de aula, quadra, piscina e laboratório, além de variados equipamentos (projeto, colchonetes, adipômetros, bolas, cadeira de rodas, entre outros) que permitiram vivenciar a execução de maneira próxima da realidade dos contextos de intervenção para promoção da saúde.

No primeiro encontro, apresentaram-se o objetivo geral da disciplina, os escopos de trabalho e os componentes avaliativos, bem como a forma de construir um plano de ação. A elaboração da proposta, o registro por escrito e a execução prática totalizaram 5,5 pontos da nota final e envolveram diferentes componentes avaliativos verificáveis na Figura 3, os quais também orientaram a organização dos estudantes.

Figura 3 – Componentes avaliativos das intervenções e respectivas pontuações

COMPONENTES	
Qualidade do material entregue (folders, plano de aula e seminários)	0,5 pts
Clareza na explicação e desenvolvimento da atividade (oralidade e exemplos)	0,75 pts
Organização geral do grupo para realização da atividade (pré definição das responsabilidades)	0,5 pts
Controle dos participantes durante o desenvolvimento da atividade (domínio do público)	0,5 pts
Aproveitamento do tempo disponível para atividade (utilização do tempo)	0,5 pts
Qualidade das atividades vivenciadas (objetivos -> atividades)	0,75 pts
Desenvolvimento prático das atividades (habilidade de conduzir)	1,25 pts
Capacidade de realizar ajustes a demanda imediata (habilidade de adequação)	0,75 pts
TOTAL	5,5 pts

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ainda no primeiro encontro, os discentes foram orientados a se dividirem em seis grupos e indicar um representante para sortear o tema. Cada equipe recebeu um documento contendo uma proposta de projeto (âncoras, questão motriz e referências bibliográficas iniciais) para conhecer em maior detalhe o que deveria ser construído e, em seguida, realizar um *brainstorm* inicial. Simultaneamente, receberam acesso a versões digitais com *links* diretos às referências bibliográficas.

Após a leitura, as dúvidas iniciais foram esclarecidas e o docente atuou como mediador das propostas iniciais, assim como ao longo de todo o processo de elaboração dos planejamentos. Os grupos tiveram liberdade para trabalhar de maneira presencial ou remota, respeitando a data da ação prática. Poderiam acionar o docente para receber orientações a qualquer momento e comprometeram-se a informar materiais necessários para a execução dos seus planejamentos.

Desde a etapa inicial, buscou-se articular os saberes acumulados durante os períodos iniciais da graduação com os cenários expostos, bem como identificar conteúdos específicos que precisariam ser aprofundados. O docente estimulou os estudantes a conduzirem o processo de autoaprendizagem a partir das referências sugeridas, a promoverem discussões entre os membros, a gerarem reflexões individuais e coletivas, além de atuarem de forma cooperativa em equipe.

Cada grupo ficou responsável por conduzir um encontro com a execução prática, seguindo a ordem apresentada na Tabela 1. Os demais participantes tiveram a oportunidade de experienciar as atividades como se fossem o público-alvo. A participação em todas as atividades práticas contribuiu com até 0,5 ponto da nota final. Esta organização permitiu vivenciar as atividades tanto do ponto de vista do Profissional de Educação Física como das pessoas que participam e se beneficiam das ações.

Os membros de cada grupo tiveram acesso aos espaços 15 minutos antes para organização, preparação dos equipamentos e alinhamento das ações. Cada encontro iniciava-se com breve explicação teórica sobre o conteúdo estudado e, em seguida, a execução prática era realizada por no mínimo 1 hora.

Durante as ações práticas, o docente ofereceu sugestões de aprimoramento para que os membros se sentissem mais confortáveis com a condução e aproveitassem o engajamento dos demais alunos(as). Ao final, ofertou reflexões a partir das vivências, pontuou ações exitosas, destacou práticas não recomendadas ou que necessitavam de ajustes, além de ofertar *feedback* imediato.

Complementarmente, cada discente deveria escolher duas ações experienciadas, exceto a que seu grupo realizou, para elaborar dois relatórios individuais e submeter via AVA. Cada relatório contribuiu com até 2 pontos da nota final, seguindo normas ABNT e baseando-se em três pontos: a) descrever como a atividade foi desenvolvida; b) avaliar a atuação do grupo na execução; e c) destacar os aprendizados para a futura atuação profissional.

Resultados e discussão

Inicialmente, os discentes manifestaram insegurança devido ao ineditismo e à complexidade da atividade, bem como ao peso avaliativo da tarefa. Contudo, a familiarização com os temas e a leitura dos referenciais permitiram a ampliação das reflexões e o desenvolvimento de maior segurança na proposta. Esse movimento inicial de estranhamento seguido de engajamento tende a ocorrer em metodologias ativas, conforme apontam Berbel (2011) e Moran (2015), uma vez que deslocam o estudante de uma postura passiva para uma posição de protagonismo e responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem.

Observou-se o compromisso dos 35 discentes, divididos em seis grupos, em oferecer ações de qualidade: As práticas sobre Exercício Físico e Dor na Coluna Vertebral, Avaliação Física em Ações Sociais e Desportos Paralímpicos.

Nas ações práticas, evidenciaram-se comportamentos de liderança, níveis variados de habilidade na oratória e diferentes graus de envolvimento individual. Os grupos organizaram-se para potencializar as competências de cada membro. A participação ativa foi importante para que os discentes se envolvessem com rotinas de gestão e relações humanas inerentes à prática profissional, como a motivação de grupos e a adaptação de comandos. Tais habilidades, classificadas como competências socioemocionais e transversais, mostram-se fundamentais para a atuação profissional em Educação Física, especialmente em contextos de promoção da saúde que exigem trabalho em equipe, comunicação efetiva e capacidade de adaptação (Batista; Batista, 2004; Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Além disso, a experiência possibilitou a articulação entre diferentes saberes ao longo do processo de construção dos projetos. Os grupos mobilizaram conhecimentos de anatomia, fisiologia do exercício, metodologia do treinamento e avaliação física, além de psicologia, sociologia e ética profissional. Essa interdisciplinaridade, característica dos contextos reais de atuação, costuma ser pouco desenvolvida de maneira integrada nos currículos tradicionais, marcados pela fragmentação e pela compartimentalização dos conteúdos. Ao tomar como ponto de partida problemas de natureza complexa, permitiu-se que os estudantes construíssem conexões entre diferentes áreas do saber, promovendo uma leitura mais sistêmica e situada da prática profissional. Esse movimento de integração curricular configura-se, assim, como um componente central na formação do profissional de Educação Física, especialmente diante de cenários de atuação caracterizados pela complexidade e pela multideterminação.

A avaliação geral resultou em nota média de 4,73 pontos (86% de aproveitamento), refletindo o alto nível de envolvimento das equipes. Nenhum grupo deixou de apresentar a atividade. Ao final da

disciplina, os discentes destacaram voluntariamente que a condução prática foi inédita, ressaltando o entrosamento da turma e a importância de vivenciar o papel do profissional em contextos não habituais. Esse *feedback* espontâneo indica que a ABP favoreceu não apenas a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento de vínculos colaborativos e a percepção da relevância social da profissão (Bender, 2014).

Quanto aos relatórios individuais, o primeiro obteve média de 1,62 e o segundo de 1,4 ponto. A ausência de entrega por parte de alguns discentes foi atribuída à desatenção aos prazos ou à percepção de já possuírem nota suficiente para aprovação. Os pontos de aprendizado destacados incluíram o papel da Educação Física na promoção da saúde, a importância da ética, a necessidade de adaptação dos exercícios às limitações individuais e o valor do conhecimento técnico-científico para desmistificar conceitos equivocados.

As reflexões acima evidenciam a ampliação da compreensão dos discentes sobre a dimensão social e ética da profissão, superando uma formação centrada exclusivamente em aspectos técnicos e biomédicos (Fraga et al., 2010). É importante pensar a Educação Física como um campo de atuação que vai além do reducionismo biológico, pois ela acontece dentro de um contexto cultural, histórico e social. Trata-se de uma profissão que não lida apenas com músculos, mas com cidadãos que possuem dimensões humanas e estão imbricados em relações sociais (Triani et al., 2019).

Esse conjunto de aprendizagens foi corroborado pelos dados quantitativos relativos ao envolvimento das equipes. A análise dos relatórios também revelou que os discentes passaram a reconhecer a extensão como espaço de aprendizagem significativa, capaz de articular teoria e prática de modo contextualizado. A experiência permitiu que se aproximassem das complexidades reais da atuação profissional, confrontando situações que exigem não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade social, capacidade de escuta e adaptação a cenários diversos. Essa articulação entre saberes teóricos e vivências práticas constitui elemento importante para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social (Freire, 1983; Gadotti, 2017).

Nesse sentido, observou-se um processo de resignificação na forma como os discentes compreendem a dinâmica do processo educativo. Vários estudantes relataram que, inicialmente, esperavam receber instruções prontas sobre como conduzir as intervenções, reproduzindo a lógica transmissiva à qual estavam habituados. No entanto, ao longo do processo, passaram a compreender que a aprendizagem exige pesquisa autônoma, experimentação, erro, reflexão e reconstrução coletiva de saberes. Esse deslocamento aproxima-se da perspectiva freiriana de educação problematizadora, na qual o conhecimento é construído dialogicamente (Freire, 1983). A ABP operou como estratégia didática e como dispositivo de transformação da relação que estabelecem com o próprio ato de aprender, favorecendo a autonomia intelectual e a capacidade de aprender ao longo da vida – competências consideradas relevantes para o exercício profissional em cenários dinâmicos.

A execução da ABP seguiu o planejamento inicial e, embora inédita, demonstrou ser via eficaz para a formação crítico-reflexiva. A metodologia favoreceu o desenvolvimento de competências para a atuação profissional, tais como autonomia, trabalho colaborativo, capacidade de resolução de problemas e aplicação contextualizada do conhecimento. Esses resultados estão alinhados com os princípios da curricularização da extensão, que preconiza a formação integral do estudante por meio da integração entre universidade e sociedade (Brasil, 2018; Forproex, 2012).

Por fim, a análise da experiência permite refletir sobre os desafios da curricularização da extensão em cursos oferecidos na modalidade EaD híbrida. Embora os cenários simulados tenham se

mostrado pedagogicamente adequados, é preciso reconhecer que a mediação tecnológica e as limitações de tempo dos estudantes trabalhadores impõem condições específicas ao desenho das ações extensionistas. A inserção em territórios de vulnerabilidade social, defendida por Thiollent (2002) e pelo FORPROEX (2012) como elemento constitutivo da extensão, demanda arranjos institucionais que viabilizem a participação discente em horários compatíveis com suas rotinas laborais. Isso implica repensar as metodologias pedagógicas, as políticas institucionais de apoio à permanência estudantil, os convênios com organizações comunitárias e os mecanismos de articulação entre ensino presencial e remoto. A experiência relatada demonstra que é possível desenvolver processos formativos mesmo diante de limitações estruturais, mas aponta para a necessidade de avanços institucionais que ampliem as possibilidades de interação universidade-sociedade, especialmente em contextos de educação a distância.

Considerações Finais

A experiência relatada demonstrou que a Aprendizagem Baseada em Projetos constitui estratégia pedagógica eficaz para a curricularização da extensão no curso de Bacharelado em Educação Física. A metodologia aproximou os discentes de contextos do futuro mercado de trabalho a partir da simulação de situações reais, permitindo que percebessem a relevância do profissional desta área para promover o bem-estar de diversos segmentos da sociedade.

A ABP proporcionou dinamismo, engajamento e protagonismo dos discentes, favorecendo a aquisição de conhecimentos contextualizados e aplicados à prática de modo a tornar a aprendizagem significativa. Ao adotar essa estratégia, contribuiu-se para a formação de futuros profissionais que atuam de forma mais humana, indo além de prescrições protocolares de exercícios físicos.

Lançamos luz sobre futuras aplicações, como a diversificação das propostas conforme os interesses discentes e a ampliação da autonomia nas âncoras, o que permite aos próprios estudantes a identificação e a proposição de contextos a partir de diagnósticos territoriais. Sugere-se a incorporação de momentos de avaliação formativa ao longo do processo, não apenas ao final, de modo a acompanhar o desenvolvimento das competências e oferecer *feedback* contínuo.

A ABP adequa-se às premissas da disciplina de Integração Ensino, Trabalho e Cidadania, podendo ser replicada em diferentes cursos da área da saúde, assim como estendida às graduações em humanas e tecnologia. Futuras propostas deverão ser elaboradas a partir do conhecimento aprofundado da metodologia, da experiência prática em diferentes contextos de atuação dos profissionais formados e do comprometimento docente para elaboração prévia das iniciativas. A experiência reafirma o potencial da extensão curricularizada como dispositivo de formação integral, crítica e socialmente comprometida, em consonância com os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A experiência apresenta limitações que merecem consideração. A utilização de cenários simulados, embora tenha sido solução adequada às condições institucionais e ao perfil dos discentes, pode ter limitado a complexidade das interações com contextos reais de vulnerabilidade social. Experiências futuras devem buscar articulações diretas com setores da sociedade que possam se beneficiar dessas atividades, ampliando a inserção territorial e o impacto social das ações extensionistas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 6ª Ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272653325_As_metodologias_ativas_e_a_promocao_da_autonomia_de_estudantes. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali. Acesso em: 04 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**. Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14874.htm. Acesso em: 19 maio 2026.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/GtNSGFwY4hzh9G9cGgDjqMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- DAGNINO, Renato. Uma história sobre ciência e tecnologia, ou começando pela extensão universitária. In: DAGNINO, R. P. (org.). **Estudos sociais da ciência e tecnologia e política de ciência e tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 281-311.
- DAGNINO, Renato. **Tecnociência solidária: um manual estratégico**. 2.ed. Marília: Lutas Anticapital, 2020.
- FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálisis**, v. 27, p. e97067, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/gFvkWgJTdRjdrJfyN-qF3LPt/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2026.
- FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- FRAGA, Alex Branco et al. (Org.). **Políticas de formação em Educação Física e saúde coletiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

HALLAL, Pedro C.; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 39, n. 3, p. 322-327, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SknwzJLXsDKjGF7zCLmPF3L/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2026.

MACIEL, Nicolas Santos; GEHLEN, Simoni Tormohlen. Percepções de professores sobre Extensão: uma análise sob a perspectiva de Paulo Freire e do Pensamento Latino-americano em CTS. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 31, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250033. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/fMHKpYF7KqSPSK6nhT7gcxL/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 1–18, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000500060&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jan. 2026.

OLIVEIRA, Loryne Vianade. “Curricularização” da Extensão Universitária: prospecção de impactos para sua implementação no ensino superior brasileiro. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6141>. Acesso em: 19 maio 2026.

PASCON, Daniela Miori; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Aprendizagem baseada em projetos. In: Melaragno ALP, Fonseca AS, Assoni MAS, Mandelbaum MHS, organizadoras. **Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Editora ABen; 2023. p.47-53. Disponível em: <https://publicacoes.abennacional.org.br/wp-content/uploads/2023/12/e25-ed-permanente-cap5.pdf>. Acesso em 04 ago. 2025.

SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos. A educação em direitos humanos no âmbito da Educação Física escolar: reflexões necessárias. **Revista LES, Teresina**, v. 28, n. 58, 5697 set. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-84492024000300118&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 18 maio 2026.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Revista Cronos**, v. 3, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>. Acesso em: 26 jan. 2026.

TRIANI, Felipe da Silva et al. As representações sociais de bacharelado sobre ser Profissional de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 30. e3032, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/hhcdLwkY6dfGSv4ytddkwgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

VIEIRA, Manoela da Gama Cerqueda; SANTOS JUNIOR, Nei Jorge dos. Por uma educação inclusiva? Percepções de professores de Educação Física da rede municipal de Araruama-RJ. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 1, p. 105–122, 2021. DOI: 10.33025/tefe.v6i1.2950. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2950>. Acesso em: 18 maio 2026.