


Extensão universitária e formação docente em Educação Física: uma narrativa (auto)biográfica no encontro entre o circo e a escola


University extension and teacher education in Physical Education: an (auto)biographical narrative at the intersection of circus and school

Extensión universitaria y formación docente en Educación Física: una narrativa (auto)biográfica en el encuentro entre el circo y la escuela

Cristina Andrade Filus*

 <https://orcid.org/0000-0003-4356-4351>

Gláucia Andreza Kronbauer**

 <https://orcid.org/0000-0003-2338-7685>

Resumo: Este estudo tem como objetivo narrar a experiência formativa da primeira autora no projeto de extensão “Circo em Contextos” e analisar suas implicações na constituição docente e na prática pedagógica em Educação Física escolar. Fundamenta-se na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica, articulando memórias da formação inicial, experiências no tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – e atuação na Educação Básica, além de cartas produzidas por estudantes como material narrativo complementar. O referencial teórico dialoga com autores da pesquisa narrativa e com a pedagogia crítica de Paulo Freire. Os resultados indicam que as práticas circenses produziram deslocamentos na compreensão de corpo, ensino e docência, ampliando o repertório pedagógico e tensionando concepções centradas na técnica. As narrativas dos estudantes evidenciam aprendizagens relacionadas à experimentação, à cooperação, às emoções e à superação.

Palavras-chave: Educação Física. Formação docente. Práticas circenses.

Abstract: This study aims to narrate the first author’s formative experience in the university extension project “Circus in Contexts” and to analyze its implications for teacher identity formation and pedagogical practice in school Physical Education. It is grounded in the perspective of narrative (auto)biographical research, articulating memories of initial teacher education, experiences within the university triad of teaching, research, and extension, and work in Basic Education, as well as letters written by students as complementary narrative material. The theoretical framework draws on authors from the field of narrative research and on Paulo Freire’s critical pedagogy. The results indicate that circus practices produced shifts in the understanding of body, teaching, and teacher education, broadening the pedagogical repertoire and

* Professora da Educação Básica na Rede Estadual do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: <crisinafilus@gmail.com>.

** Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <gkronbauer@unicentro.br>.

challenging conceptions centered on technique. The students' narratives reveal learning experiences related to experimentation, cooperation, emotions, and overcoming challenges.

Keywords: Physical Education. Teacher education. Circus practices.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo narrar la experiencia formativa de la primera autora en el proyecto de extensión universitaria “Circo en Contextos” y analizar sus implicaciones en la constitución docente y en la práctica pedagógica en la Educación Física escolar. Se fundamenta en la perspectiva de la investigación narrativa (auto)biográfica, articulando memorias de la formación inicial, experiencias en el trípode universitario de enseñanza, investigación y extensión, y la actuación en la Educación Básica, además de cartas producidas por estudiantes como material narrativo complementario. El marco teórico dialoga con autores de la investigación narrativa y con la pedagogía crítica de Paulo Freire. Los resultados indican que las prácticas circenses produjeron desplazamientos en la comprensión del cuerpo, la enseñanza y la docencia, ampliando el repertorio pedagógico y tensionando concepciones centradas en la técnica. Las narrativas de los estudiantes evidencian aprendizajes relacionados con la experimentación, la cooperación, las emociones y la superación.

Palabras clave: Educación Física. Formación docente. Prácticas circenses.

Introdução¹

Para Paulo Freire (2021), homens e mulheres são sujeitos históricos e inacabados, em permanente processo de formação. A consciência desse inacabamento nos coloca em movimento de busca e transformação, fazendo da educação um processo que se constrói na relação entre experiência, reflexão e ação no mundo.

Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva implica reconhecê-la como um percurso aberto, atravessado por experiências que tensionam certezas e produzem deslocamentos. Tornar-se professor não se reduz à aquisição de conhecimentos ou competências, mas envolve interpretar experiências e produzir sentidos sobre elas no processo de ser e se fazer docente (Silva, 2025). Nesse percurso, determinadas vivências podem produzir inflexões na forma como compreendemos a educação e a escola.

No campo da Educação Física, a formação docente tem sido atravessada por disputas em torno das concepções de corpo, ensino e do próprio sentido da área na escola (Bonetto; Vieira; Borges, 2023; Taffarel; Santana; Luz, 2021). Essas disputas se expressam nos currículos de formação inicial, nos projetos pedagógicos e nas práticas docentes, evidenciando que a formação não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas pelo contato com diferentes práticas corporais e abordagens pedagógicas.

Nesse contexto, o contato com práticas corporais pouco presentes no imaginário tradicional da Educação Física escolar pode ampliar a compreensão sobre o ensino, tensionando concepções acerca do que ensinar e de quais conhecimentos são legitimados na área. Foi nesse movimento que as atividades circenses passaram a ocupar um lugar significativo na trajetória formativa da primeira autora. Durante a graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), *campus* Irati-Paraná, o encontro com a

¹ A escrita deste artigo alterna a primeira pessoa do plural e a primeira pessoa do singular. A primeira pessoa do plural refere-se à construção compartilhada do texto pelas autoras, especialmente nos momentos de contextualização, sistematização teórico-metodológica e análise. A primeira pessoa do singular é utilizada nas passagens narrativas (auto)biográficas, nas quais a primeira autora relata experiências vividas em seu percurso formativo e em sua atuação docente. A escrita foi, assim, compartilhada com a coordenadora e idealizadora do projeto “Circo em Contextos”, também professora da disciplina “Atividades Circenses na Escola” e orientadora ao longo de todo o processo formativo que constitui o objeto deste texto.

disciplina “Atividades Circenses na Escola”² e, posteriormente, com o projeto de extensão “Circo em Contextos”³ produziu deslocamentos em sua maneira de compreender o corpo, o ensino e a docência. Essa aproximação possibilitou experimentar outras relações com o movimento, o erro, a criação e o processo pedagógico. As experiências vividas na universidade passaram a reverberar na sua atuação na Educação Básica. Ao assumir a docência em uma escola pública, ela percebeu que levava consigo não apenas conteúdos da formação inicial, mas também modos de pensar a educação construídos no diálogo entre ensino, pesquisa e extensão.

Assumindo a experiência como lugar de produção de conhecimento, este texto aproxima-se da perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Narrar a própria trajetória constitui um gesto formativo e epistemológico, no qual o sujeito interpreta experiências, ressignifica acontecimentos e produz conhecimento sobre sua prática (Passeggi, 2010, 2011; Passeggi; Souza, 2017; Spolaor *et al.*, 2021). A narrativa, neste texto, mobiliza memórias da formação inicial e da atuação na Educação Básica, tomadas como material de reflexão sobre os processos de constituição da docência.

Ao articular narrativa (auto)biográfica, reflexão teórica e experiências pedagógicas, buscamos evidenciar como determinadas experiências formativas, especialmente aquelas vinculadas à extensão universitária, podem produzir deslocamentos na constituição docente e ampliar possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar. Diante disso, este texto tem como objetivo narrar uma experiência formativa no projeto de extensão “Circo em Contextos” e identificar as implicações dessa vivência na constituição docente e na prática pedagógica. Buscamos evidenciar como a formação docente se constrói na relação entre universidade e escola, reafirmando a educação como processo permanente de transformação (Freire, 2021).

Caminhos metodológicos

Este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas em Educação e fundamenta-se na perspectiva da pesquisa narrativa (auto)biográfica, que compreende a experiência como fonte de produção de conhecimento e de compreensão dos processos formativos (Passeggi; Souza, 2017). Essa abordagem valoriza saberes construídos na prática social, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire (1992).

No campo educacional, a análise de narrativas biográficas e autobiográficas permite compreender experiências, trajetórias e processos formativos, colocando o sujeito no centro da investigação (Passeggi, 2010). Ao narrarmos a própria experiência, ampliamos a compreensão sobre a docência como processo formativo, não restrito à rememoração, mas constituído como possibilidade de produção de conhecimento na Educação Física (Silva, 2025; Spolaor *et al.*, 2021).

Portanto, o presente texto assume a narrativa (auto)biográfica como procedimento de investigação e reflexão sobre a formação docente, sendo a professora investigada a primeira autora deste texto. Ao tomar a própria trajetória como fonte de análise, esse tipo de pesquisa amplia as possibilidades de investigação sobre a profissão docente e valoriza sua dimensão formativa (Silva, 2025). Nessa perspectiva, narrar não se restringe à rememoração de experiências, mas se constitui

² Disciplina ofertada no currículo do curso de graduação como optativa desde 2013. A partir de 2021, passou a se chamar “Práticas Corporais Circenses” e passou a compor o rol de disciplinas obrigatórias do núcleo comum do curso (Miranda *et al.*, 2024).

³ O “Circo em Contextos” está ativo desde 2011 e articula ensino, pesquisa e extensão. Seus objetivos incluem oportunizar à comunidade de Irati e região experiências com as práticas corporais circenses e promover a integração teoria-prática para acadêmicos da universidade (Trevizan; Chagas; Kronbauer, 2018; Tyszka; Kronbauer, 2023).

como “[...] uma possibilidade de epistemologia da práxis para a Educação Física se constituir” (Spolaor *et al.*, 2021, p. 83).

Além da narrativa (auto)biográfica da professora, o estudo incorpora cartas produzidas por estudantes participantes das aulas de Educação Física, entendidas como material narrativo complementar que amplia a compreensão da experiência pedagógica, ao articular experiência, reflexão e produção de sentidos (Fortunato; Franco; Araújo, 2025). As cartas foram analisadas de forma interpretativa, em busca de identificarmos temas recorrentes relacionados às percepções corporais, às emoções, às dificuldades e às experiências de cooperação. Trechos representativos foram selecionados e apresentados em itálico, preservando-se o anonimato dos participantes.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Comep/Unicentro), sob o Parecer nº 6.866.528. Considerando o caráter narrativo da investigação, o uso do diário de campo e das cartas produzidas por estudantes, foram adotados cuidados específicos quanto à preservação das identidades, sendo assegurado o anonimato dos participantes por meio da utilização de identificações como “Carta 1”, “Carta 2” etc. Além disso, buscamos tratar as narrativas com sensibilidade ética, reconhecendo os estudantes como sujeitos de experiência e evitando exposições que pudessem gerar qualquer tipo de constrangimento ou identificação.

Currículo e formação

Compreendemos o movimento de revisitar a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física em que a primeira autora foi formada, na Unicentro, *campus* Irati, como um exercício de autoformação, na medida em que a narrativa da trajetória permite produzir sentidos sobre a experiência vivida (Passeggi, 2011; Passeggi; Souza, 2017).

Historicamente, a Educação Física foi fortemente influenciada pelas Ciências Biológicas, que privilegiam a dimensão orgânica do corpo e enfatizam processos anatômicos, fisiológicos e mecânicos. Nas últimas décadas, entretanto, a área ampliou seu diálogo com as Ciências Humanas e Sociais, possibilitando novas interpretações sobre o corpo, as práticas corporais e a escola (Bracht, 1999; Coletivo de Autores, 1992; Daolio, 1996; Kunz, 1994). Ainda assim, estudos indicam que o paradigma hegemônico do campo permanece fortemente ancorado nas Ciências da Saúde e Biológicas, influenciando a organização curricular e a centralidade atribuída a conteúdos biológicos e técnico-esportivos na formação inicial (Nunes; Boscariol, 2023; Nunes; Neira, 2018).

Para explicitar a organização do curso que marca o processo formativo aqui analisado, revisamos a matriz curricular da Licenciatura em Educação Física da Unicentro, *campus* Irati, elaborada a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Unicentro, 2013, 2019). A formação estava estruturada, conforme a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) (Brasil, 2004), em dois grandes eixos: formação ampliada e formação específica.

A formação ampliada era composta por três eixos: Relação ser humano-sociedade (quatro disciplinas), Biológica do corpo humano (seis disciplinas) e Produção do conhecimento científico e tecnológico (três disciplinas), totalizando 13 componentes curriculares voltados à compreensão do sujeito em suas dimensões sociais, biológicas e investigativas. Já a formação específica organizava-se em três eixos: Culturais do movimento humano (12 disciplinas), Técnico-instrumental (quatro disciplinas) e Didático-pedagógico (18 disciplinas), reunindo 34 componentes curriculares direcionados tanto às práticas corporais quanto ao exercício da docência.

No percurso formativo da primeira autora, além das 47 disciplinas obrigatórias, foram cursados componentes optativos que ampliaram seu repertório, como Atividades Circenses⁴ na Escola, Avaliação em Educação Física Escolar e Saúde Coletiva e Interdisciplinaridade. Essa organização curricular evidencia que, embora haja presença significativa de disciplinas vinculadas às Ciências Biológicas e da Saúde, observa-se também a presença de componentes voltados às dimensões pedagógica, política e sociocultural da formação docente. Essa distribuição pode ser interpretada não apenas como expressão de disputas epistemológicas historicamente presentes na área (Bonetto; Vieira; Borges, 2023; Taffarel; Santana; Luz, 2021), mas também como indicativa da constituição da Educação Física como um campo plural, no qual diferentes matrizes, como a biomédica, a pedagógica e a sociocultural, coexistem e se complementam na compreensão da complexidade da cultura corporal.

Diferentemente do contexto citado por Nunes e Neira (2018)⁵, marcado por forte concentração de conteúdos biológicos e técnico-esportivos, a matriz vivenciada indicava um esforço de equilíbrio científico entre saberes pedagógicos, culturais e biológicos, como pode ser observado na proposta do PPC apresentada. Esse equilíbrio permite caracterizar esse processo formativo como uma formação ampliada, entendida aqui como aquela que não reduz o corpo à sua dimensão orgânica nem a docência à aplicação de técnicas, mas articula conhecimentos biológicos, fundamentos pedagógicos, problematizações sociais, culturais e políticas, mantendo o compromisso com a docência e com o engajamento por uma Educação Física crítica, democrática e humanizadora.

Entretanto, antes mesmo de reconhecermos esse equilíbrio curricular, é importante destacarmos um movimento de ruptura que marcou ingresso da primeira autora na graduação. Ela entrou no curso motivada sobretudo por “gostar” de esportes, com uma compreensão ainda vinculada à dimensão técnico-esportiva da Educação Física, construída na experiência escolar e na repetição de gestos, próxima a uma educação bancária e verticalizada (Freire, 2021, 2022). Não imaginava encontrar no currículo uma disciplina dedicada às atividades circenses.

A presença desse componente tensionou suas expectativas e produziu deslocamentos na compreensão sobre o que significa se formar em Educação Física. Ela passou a questionar a ideia de que o professor transfere conhecimentos ou técnicas aos estudantes (Spolaor *et al.*, 2021), bem como concepções recorrentes como “saber fazer para saber ensinar” e a separação entre teoria e prática. Em diálogo com Freire (2021), ela compreendeu que ensinar não é transferir técnicas, mas criar possibilidades de aprendizagem, articulando ação e reflexão como dimensões indissociáveis da práxis (Freire, 1977).

Nesse contexto, a disciplina “Atividades Circenses na Escola”, articulada ao projeto de extensão “Circo em Contextos”, tornou-se um marco em sua formação. Essa experiência funcionou como uma contranarrativa à centralidade da técnica e da *performance*, ao valorizar a experimentação, o erro, a criação e o processo pedagógico, ampliando o repertório cultural da Educação Física (Taffarel; Santana; Luz, 2021).

Foi nesse território formativo que ela começou a construir sua curiosidade epistemológica, compreendida, em Freire (2021), como uma postura investigativa crítica diante da realidade, que supera a curiosidade ingênua e impulsiona uma busca rigorosa e reflexiva pelo conhecimento. Assim, passou a atribuir sentido às discussões do currículo a partir das experiências vividas na

⁴ O PPC de 2013 foi o primeiro a incluir a disciplina “Atividades Circenses na Escola”.

⁵ Ao analisarem a estrutura curricular da formação inicial, Nunes e Neira (2018, p. 19) apontam que, no curso de licenciatura investigado, “[...] 58% da carga horária são de aspectos biológicos e técnico-esportivos e apenas 10% da carga total do curso (2.944 h) abordam questões específicas de licenciatura”.

extensão e a problematizar a prática pedagógica e a investigação crítica da realidade educativa. Narrarmos esse percurso é, assim, transformarmos a experiência em conhecimento e reafirmarmos a formação docente como prática histórica, ética e reflexiva (Freire, 2021; Passeggi, 2011).

Tripé universitário e formação permanente

Se a matriz curricular indicava um esforço de equilíbrio entre diferentes campos do conhecimento, foi na vivência concreta do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – que essa formação ampliada ganhou densidade e sentido. A disciplina “Atividades Circenses na Escola”, que inicialmente me surpreendeu como estudante, tornou-se um eixo estruturante do meu percurso formativo. Em 2018, cursei-a como aluna; em 2019, atuei como monitora; em 2022, como professora recém-formada, acompanhei duas turmas da disciplina; no Mestrado, em 2023, realizei estágio de docência nesse mesmo componente curricular. Cada uma dessas posições produziu experiências distintas: de quem aprende, passa por quem acompanha e medeia, até assumir certa responsabilidade formativa diante de outros estudantes, sempre com a orientação da professora que ministrava as aulas, ampliando minha compreensão sobre o próprio ato de ensinar. Foi também a partir dessa experiência que se aprofundou meu vínculo com o projeto de extensão “Circo em Contextos”.

Paralelamente, o envolvimento com o projeto de extensão “Circo em Contextos” ampliou esse processo. Particpei como graduanda entre 2018 e 2020, na condição de monitora voluntária; retornei em 2022 como professora recém-formada, via Programa Universidade Sem Fronteiras⁶; e, em 2023 e 2024, como discente-pesquisadora no Mestrado em Educação, desenvolvi investigações a partir das ações do próprio projeto. A extensão deixou de se configurar como atividade complementar para tornar-se um território formativo, marcado pela experimentação pedagógica, pelo diálogo coletivo e pela construção de saberes, tensionando a fragmentação entre teoria e prática, frequentemente presente nos discursos formativos.

A pesquisa emergiu como desdobramento dessas experiências. Trabalhos apresentados em eventos, a produção de artigos e, posteriormente, minha dissertação de Mestrado, todos problematizados e construídos a partir das ações do projeto, constituíram um movimento de reflexão sobre nossa própria prática. Em diálogo com Paulo Freire (2021), compreendi que não há docência sem pesquisa nem prática educativa sem reflexão crítica. Nesse sentido, investigar não apareceu como etapa posterior à experiência, mas como parte constitutiva da minha formação.

Ao revisitar esse percurso, percebo que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não opera apenas como estrutura institucional, mas como experiência de formação permanente. A cada deslocamento – estudante, monitora, extensionista, professora e pesquisadora –, reafirmava-se o caráter inacabado da docência (Freire, 2021). Narrar esse processo permite compreender como as experiências vividas se transformam em conhecimento situado e como a escrita da própria trajetória pode produzir uma leitura crítica da prática docente em Educação Física (Passeggi, 2011; Spolaor *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a formação vivida não se encerrou com a conclusão das etapas acadêmicas, mas segue se reinventando na prática cotidiana da escola. Assim, a articulação entre o currículo ampliado, a formação teórico-conceitual e as experiências no ensino, na pesquisa e na

⁶ Programa financiado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. A partir de edital de concorrência pública, os projetos selecionados recebem bolsas para estudantes e profissionais recém-formados, além de recursos para compra de materiais.

extensão tornou-se fundamento da minha atuação docente, inclusive nas propostas de ensino de circo desenvolvidas com meus alunos.

Universidade, escola e circo

Se, na universidade, o circo expandiu minha compreensão sobre corpo e docência, foi na escola que essas aprendizagens foram amadurecidas com o trabalho no cotidiano escolar. Como professora de Educação Física, percebi que não levava comigo apenas conteúdos, mas um modo de pensar o ensino forjado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ao assumir a docência nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual do Paraná, em 2025, em colégios públicos de Irati, reconheci, na prática pedagógica, marcas dessa formação. O currículo ampliado contribuiu para uma compreensão de corpo que ultrapassa o rendimento esportivo, tratando-o como linguagem, expressão e produção cultural.

As discussões das disciplinas do curso, articuladas à vivência no projeto de extensão “Circo em Contextos”, foram decisivas na ampliação da minha compreensão sobre as práticas corporais. A partir desse território formativo, passei a compreendê-las para além de seus aspectos técnicos e biológicos, valorizando suas dimensões culturais, sociais e políticas. Assim, esportes, jogos, danças, lutas, ginásticas, práticas de aventura e o próprio circo passaram a ser trabalhados como manifestações culturais carregadas de sentidos, e não como técnicas neutras (Coletivo de Autores, 1992).

Ao longo do meu percurso formativo, ouvi reiteradas vezes que é preciso “pisar no chão da escola” para compreender que a prática é diferente da teoria. Embora reconheça os desafios do cotidiano escolar, não compartilho dessa separação. Compreendo, com base em Freire (1977), que prática e teoria – ação e reflexão – são dimensões indissociáveis. A escola não foi o lugar onde a teoria se dissolveu, mas onde foi repensada e ressignificada. O Mestrado em Educação e a investigação da minha própria prática aprofundaram essa compreensão, ao evidenciar que a prática pedagógica é objeto legítimo de conhecimento e que narrar a experiência também produz saber (Passeggi, 2011, 2016; Spolaor *et al.*, 2021). Ao escrever sobre minha atuação, elaborei sentidos sobre ela e continuo me formando.

Um dos colégios em que atuei era organizado sob o modelo cívico-militar. Como professora contratada pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁷, não pude escolher o contexto de trabalho, e essa condição também integra minha trajetória formativa. Embora não concorde com esse modelo⁸, sobretudo por suas aproximações com perspectivas hierarquizadas e disciplinadoras da educação, reconheço que a experiência foi significativa. A escola atendia estudantes em situação de vulnerabilidade social, muitos atravessados por dificuldades econômicas e familiares. Ainda assim, eram crianças e adolescentes participativos, curiosos e intensamente envolvidos nas aulas de Educação Física.

⁷ Trata-se do regime de contratação temporária de profissionais pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), destinado a suprir demandas da rede estadual. Diferencia-se do concurso público por sua natureza emergencial e precária, sendo regido por edital com prazo de validade determinado e sob regime especial de trabalho.

⁸ No Paraná, os colégios cívico-militares foram instituídos pela Lei Estadual nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, que prevê gestão compartilhada entre equipe pedagógica e militares da reserva (Paraná, 2020). O modelo tem sido criticado por reforçar hierarquia, disciplina e controle dos comportamentos, em detrimento de uma formação crítica e democrática, sendo associado a processos de militarização da escola pública articulados a racionalidades neoliberais (Amaral; Siquelli, 2026).

Esse contexto reforçou a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com o diálogo e a valorização dos sujeitos. Se, institucionalmente, havia ênfase na disciplina e na padronização, minhas aulas buscavam afirmar o movimento como espaço de expressão, criação e coletividade. Não se tratava de confronto com a organização escolar, mas de construir, em seu interior, experiências pedagógicas pautadas na escuta e na participação. Nessa direção, a compreensão de Paulo Freire (2021) de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, ganhou ali contornos concretos.

Foi nesse cenário que o circo retornou à escola como prática pedagógica. Propus aulas de malabares, acrobacias coletivas e, posteriormente, a visita dos estudantes ao espaço universitário, para experimentar movimentos nos aparelhos aéreos. Tais atividades foram fundamentadas em estudos sobre a pedagogia das atividades circenses (Bortoleto, 2008; Kronbauer, 2018; Lopes; Parma, 2016; Pontes, 2017; Stoppel, 2010), bem como em registros sistematizados⁹ a partir das ações do projeto de extensão “Circo em Contextos” sobre o ensino das atividades circenses. O que antes havia sido experiência formativa na universidade reapareceu na escola como ação docente consciente, articulando currículo ampliado e experiências no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ao iniciar o trabalho com o circo na escola, optei por não começar pelos movimentos, mas por sua história. Apresentei-o aos estudantes como manifestação cultural, arte e, também, como trabalho. Conversamos sobre artistas itinerantes, transformações históricas do circo e práticas corporais constituídas a partir de suas técnicas. Esse movimento inicial expressa uma compreensão construída em minha formação: as práticas corporais não são neutras nem meramente técnicas, mas produções culturais (Coletivo de Autores, 1992).

Na sequência, propus a confecção dos materiais. Expliquei que, historicamente, muitos artistas circenses produziam seus próprios instrumentos de trabalho e que esse gesto também integra a cultura circense (Lopes; Parma, 2016). Utilizando painço, pacotes plásticos e bexigas, confeccionamos bolinhas de malabares. Mais do que uma atividade manual, esse momento inaugurou outra relação com o conteúdo: os estudantes deixaram de ser apenas executores de técnicas e passaram a participar do processo de sua construção.

As aulas seguintes foram organizadas a partir de jogos malabarísticos (Bortoleto, 2008; Kronbauer, 2018). A proposta foi estruturada a partir da experiência acumulada no projeto de extensão “Circo em Contextos”. Ali, aprendi que segurança, confiança e cooperação são dimensões centrais no ensino das práticas circenses. Antes de trabalhar com duas ou três bolinhas, iniciamos com uma, explorando trajetórias, ritmos e coordenação em situações lúdicas. A progressão pedagógica partiu da manipulação simples até o desafio de três objetos. O erro fazia parte do processo: as bolinhas caíam repetidas vezes, e cada queda era seguida de nova tentativa.

Essa postura ilustra a criação de cenários que estimularam e potencializaram a produção de conhecimentos com os estudantes, conforme evidencia a perspectiva freireana (Freire, 2021). Em vez de exigir execução perfeita, incentivei a abertura à tentativa, à descoberta e à criação. O foco não estava na *performance* final, mas no percurso vivido. A prática não era treinamento físico, mas experiência coletiva de aprendizagem.

O processo culminou na visita à Unicentro, em parceria com o projeto de extensão “Circo em Contextos”, para a experimentação de acrobacias aéreas em tecido e trapézio. Para muitos

⁹ A cada ano, são sistematizadas novas experiências de ensino, que resultam na criação coletiva de propostas educativas e de atividades, como jogos malabarísticos, acrobacias aéreas e acrobacias de solo. As atividades sistematizadas podem ser consultadas no *site* do projeto, disponível em: <https://circoemcontextos.wixsite.com/circo>. Acesso em: 10 mar. 2026.

estudantes, aquele foi o primeiro contato com o espaço universitário. A experiência extrapolou o conteúdo da aula, tornando visível a possibilidade de circulação entre escola pública e universidade pública. Para mim, o momento teve um significado adicional: retornei ao espaço onde fui estudante e extensionista, agora conduzindo meus próprios alunos. A formação mostrou-se circular e inacabada (Freire, 2021). Desse modo, caminhar pelos espaços, observar a estrutura e perceber-se naquele ambiente pode produzir efeitos que vão além do conteúdo da aula de Educação Física. A universidade deixou de ser um lugar distante ou abstrato e tornou-se experiência para eles.

No contexto de uma escola pública estadual, que atende estudantes em situação de vulnerabilidade social, essa travessia ganhou ainda mais significado. Se o modelo institucional enfatiza disciplina, hierarquia e padronização, a visita à universidade representa abertura, possibilidade e circulação. Não se trata de negar a realidade escolar, mas de ampliá-la. Ao atravessarem os portões da universidade pública, aqueles estudantes experimentaram, ainda que por algumas horas, outras referências de pertencimento.

Para mim, o momento teve um sentido adicional. Retornar à universidade acompanhada de meus alunos produziu uma espécie de circularidade formativa. Ali, eu havia sido estudante da disciplina “Atividades Circenses na Escola”, monitora, extensionista e pesquisadora; agora, retornava como professora da Educação Básica, articulando escola e universidade. Essa experiência tornou visível que minha formação não estava concluída, mas se atualizava na prática docente. Como afirma Paulo Freire (2021), é na reflexão sobre a prática que nos refazemos e nos (re)constituímos como educadores.

A parceria entre universidade e escola, mediada pela extensão universitária, concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio que compreendi e vivi ao longo da graduação e do Mestrado. O projeto não era apenas espaço formativo para acadêmicos, mas ponte entre instituições públicas comprometidas com a formação humana. Nesse sentido, a extensão assumiu o caráter dialógico defendido por Paulo Freire (1977) em *Extensão ou comunicação?*: não se tratava de levar saberes da universidade à escola, mas de construir encontros entre sujeitos e contextos, produzindo novos conhecimentos com os envolvidos. Além disso, a experiência questionou narrativas recorrentes que associam vulnerabilidade social à limitação de possibilidades. Ao verem colegas subindo no tecido, apoiando-se nas acrobacias e vibrando a cada tentativa no trapézio, tornou-se evidente que o acesso a certas práticas não é questão de falta de vontade, mas de oportunidade.

Ao narrar esses fatos, compreendo, com Passeggi (2011), que não descrevo apenas uma sequência de aulas ou uma visita à universidade, mas elaboro sentidos sobre a experiência e sobre o modo como a formação se atualiza na prática, resultando na produção de novos conhecimentos. A escola, nesse processo, não foi lugar de ruptura com a teoria, mas o espaço onde ela se materializou na prática pedagógica. Além disso, a ida à universidade evidenciou que a formação docente é processo contínuo e relacional: o que me formou na graduação retornou à escola sob nova configuração, e a escola, por sua vez, ressignificou minha relação com a universidade.

Ao retornarmos à escola após a visita à universidade, as aulas assumiram nova intensidade. A experiência nos aparelhos aéreos ampliou o repertório dos estudantes, despertou entusiasmo e, também, evidenciou a necessidade de cuidado, organização e responsabilidade coletiva. Com os

materiais disponíveis, basicamente alguns colchonetes, reorganizei o planejamento para desenvolver acrobacias coletivas.¹⁰

Iniciamos com atividades em duplas e trios, explorando o contrapeso. Antes de propor figuras mais complexas, era preciso aprender a confiar. O exercício envolvia não apenas esforço físico, mas também atenção, escuta e respeito aos limites do outro. Essa progressão do simples ao mais elaborado reflete a experiência acumulada no projeto de extensão, que mostrou que práticas circenses dependem tanto da técnica¹¹ corporal quanto da construção de vínculos e do cuidado mútuo.

Posteriormente, avançamos para algumas figuras acrobáticas que exigiam a posição de quatro apoios¹². Antecipei que essa proposta poderia gerar constrangimentos ou brincadeiras desrespeitosas, especialmente em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Antes de iniciarmos, convoquei uma conversa séria e respeitosa com os estudantes. Expliquei a finalidade pedagógica da atividade, enfatizei o respeito ao corpo do colega e reafirmei que o espaço da aula deveria ser seguro para todos. Após esse diálogo, não tivemos problemas.

Essa mediação não se deu pela imposição autoritária, mas pela construção de um acordo coletivo. Aqui, mais uma vez, a compreensão freireana de autoridade docente mostrou-se fundamental: autoridade não como autoritarismo, mas como responsabilidade ética diante do grupo (Freire, 2021). Ensinar, naquele momento, significava também educar para o respeito, para o cuidado e para a convivência.

Ao narrar esse episódio, percebo que a aula de acrobacia coletiva, mais do que envolver a execução de figuras, construía confiança, cooperação e responsabilidade compartilhada. A técnica estava presente, mas subordinada a um horizonte pedagógico mais amplo. A escola, mais uma vez, não foi o lugar onde a teoria “fracassou”; ao contrário, reconheço que a mediação do diálogo com os estudantes, a preocupação com o respeito aos corpos e a organização da progressão pedagógica não são apenas estratégias didáticas, mas marcas da minha formação que se reinventa na prática. Narrar e escrever essa experiência não é descrever o passado, mas compreender o processo contínuo de constituição docente (Passeggi; Souza, 2017; Spolaor *et al.*, 2021).

Ao final do percurso com o ensino do circo na escola, propus aos estudantes que escrevessem cartas destinadas ao projeto “Circo em Contextos”, relatando como haviam vivenciado a experiência. O convite à escrita não foi uma atividade avaliativa convencional, mas um gesto intencional de escuta. Até aqui, eu narrei minha própria trajetória formativa, mas agora abro espaço para que outras narrativas façam parte deste texto. Inspirada na perspectiva freireana de educação como prática dialógica, compreendi que a experiência pedagógica não se esgota na ação do professor, mas se constitui na relação com os sujeitos que aprendem. Nessa acepção, a escolha pelas cartas também se ancora na compreensão de que essa forma de escrita, no âmbito da

¹⁰ A experiência foi planejada com base no arquivo “Artes do corpo e Educação: livro de atividades”, disponível no site do projeto “Circo em Contextos”: https://0ed30f8e-b513-4805-a9b8-879b2c9c6256.filesusr.com/ugd/28c1c2_ee42e5e1d7af42afa18021912af7910f.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

¹¹ Adota-se aqui a perspectiva de Marcel Mauss (2003) sobre as técnicas corporais para enfatizar que a arte circense é, antes de tudo, uma prática social e cultural. Sob essa perspectiva, o aprendizado de atividades circenses transcende a repetição de técnicas das modalidades específicas, configurando-se como um espaço de liberdade no qual o sujeito ressignifica sua relação com o ambiente e com o outro por meio de novos modos de agir e sentir o corpo.

¹² Mãos e pés/joelhos fazem o apoio do corpo.

pesquisa qualitativa, pode operar como dispositivo formativo e de produção de conhecimento, ao articular experiência, reflexão e diálogo (Fortunato; Franco; Araújo, 2025)¹³.

As cartas tornaram-se, assim, dispositivos narrativos que revelaram múltiplos sujeitos educativos. Cada estudante interpretou o percurso a partir de sua própria história, de seus medos, conquistas e descobertas. Ao escreverem sobre o que sentiram ao lançar as bolinhas, sustentar o colega nas acrobacias ou subir no tecido pela primeira vez, produziram sentidos singulares sobre a experiência. A narrativa autobiográfica é um modo de elaborar a própria trajetória e produzir conhecimento (Passeggi, 2011, 2016); nesse sentido, as cartas dos estudantes também podem ser compreendidas como narrativas de experiência, que não são apenas minhas, mas nossas.

Narrativas dos estudantes: múltiplos sujeitos educativos

As cartas ampliam a narrativa autobiográfica que estrutura este artigo. Se, até aqui, a escrita esteve centrada na minha própria trajetória formativa, desde a formação inicial na universidade até a atuação docente na escola, as narrativas dos estudantes introduzem outras vozes na interpretação da experiência pedagógica. A docência, nessa perspectiva, não se constitui apenas na reflexão da professora sobre sua prática, mas também na escuta das narrativas produzidas pelos sujeitos que participam do processo educativo, compreendendo a escrita de cartas como um dispositivo que articula experiência, reflexão e produção de sentidos (Fortunato; Franco; Araújo, 2025).

Um primeiro aspecto recorrente nas cartas refere-se ao caráter de novidade das práticas circenses no contexto das aulas de Educação Física. Em diferentes narrativas, os estudantes destacaram que as atividades representaram experiências distintas das práticas que costumavam vivenciar na escola:

Nas últimas aulas de Educação Física, eu tive experiências diferentes, a gente fez aulas de circo (Carta 2).

Foi muito divertido aprender sobre o corpo e fazer atividades diferentes (Carta 4).

Essas narrativas indicam que o contato com o circo ampliou o repertório de experiências corporais vivenciadas pelos estudantes na escola. Um estudante indicou também a dimensão simbólica e imaginativa mobilizada pela experiência ao descrever que achou “[...] *muito legal experimentar o trapézio, parecia que eu estava no circo!*” (Carta 4). Esse tipo de relato reforça a compreensão das práticas circenses como manifestações culturais que integram a cultura corporal. Ao experimentar essas práticas no contexto escolar, os estudantes vivenciam modos distintos de relação com o corpo, com o movimento e com o conhecimento.

Outro elemento marcante nas narrativas diz respeito às emoções mobilizadas durante as atividades, especialmente à relação entre medo, desafio e superação. Diversos estudantes relataram o receio inicial diante dos aparelhos aéreos, como o trapézio e o tecido:

No começo eu estava com um pouco de medo, mas a professora me encorajou e eu subi e gostei muito (Carta 2).

No começo senti medo, pois não tenho tanta força [...], mas quando eu consegui fiquei muito feliz (Carta 3).

Vocês fizeram eu enfrentar o meu medo de altura. [...] criei coragem e ultrapassei o meu limite (Carta 9).

Essas narrativas evidenciam que as práticas circenses mobilizam dimensões afetivas importantes nos processos de aprendizagem. O medo aparece como parte da experiência, mas

¹³ Embora Fortunato, Franco e Araújo (2025) discutam o uso das cartas no contexto da formação docente, neste estudo compreendemos que essa abordagem pode ser ampliada para incluir crianças e adolescentes, desde que preservadas sua dimensão formativa, dialógica e de valorização da experiência.

também como elemento que pode ser enfrentado e ressignificado a partir da tentativa, da persistência e do apoio coletivo. Esse achado dialoga com Tyszka e Kronbauer (2022), que apontam que as práticas circenses extrapolam o domínio técnico ao mobilizarem signos característicos da infância, como medo, angústia, felicidade, curiosidade e cumplicidade, ampliando e ressignificando as relações com o corpo, com o outro e com os processos de aprendizagem.

Além das emoções envolvidas, algumas narrativas revelam percepções corporais relacionadas ao esforço físico exigido pelas práticas circenses. Na Carta 1, por exemplo, a estudante descreveu as dificuldades enfrentadas ao tentar se posicionar no trapézio, destacando a necessidade de força corporal para realizar o movimento e as sensações corporais percebidas após a atividade:

O que eu achei mais difícil foi ficar em cima do trapézio para ficar sentada, porque colocar as mãos na barra e depois as pernas precisa de muita força. [...]. Depois quando acabou eu fiquei com uma leve dor nos meus dois ombros e na barriga (Carta 1).

Esse relato demonstra uma dimensão particularmente interessante da experiência pedagógica: a construção de uma percepção sensível do próprio corpo. Ao narrar o esforço físico e as sensações corporais decorrentes da atividade, a estudante demonstra que a experiência circense não se restringiu à execução dos movimentos, mas envolveu a descoberta de capacidades corporais e a atenção às sensações produzidas pelo próprio corpo em relação ao movimento.

Em algumas cartas, a experiência também aparece associada a reflexões mais amplas sobre aprendizagem e superação:

Eu aprendi com essas experiências que não podemos fugir de experiências novas que nos fazem bem e que não podemos deixar o medo tomar conta da gente (Carta 2).

Aprendi que com paciência e prática a gente consegue fazer coisas que parecem impossíveis no começo (Carta 4).

Essas narrativas indicam que os estudantes interpretaram a experiência não apenas como atividade corporal, mas como processo de aprendizagem marcado por tentativa, erro e persistência. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação, na qual aprender envolve experimentar, refletir e reconstruir conhecimentos a partir da prática vivida (Freire, 2021).

Outro aspecto presente nas cartas refere-se à dimensão coletiva das práticas circenses. A participação dos colegas e o ambiente de colaboração aparecem de forma recorrente, como quando um estudante afirmou ter “[...] gostado bastante da construção das bolinhas e de jogar malabares com os meus colegas” (Carta 4), enquanto outro destacou que “[...] nós fizemos a pirâmide humana [...] e nós conseguimos” (Carta 6), demonstrando a centralidade do fazer conjunto nas experiências vividas.

Esses relatos evidenciam que as práticas circenses favorecem experiências corporais baseadas na cooperação, na confiança e no cuidado com o corpo do outro, assim como discutido por Rodrigues, Prodócimo e Ontañón (2016). Ao narrarem essas atividades, os estudantes destacaram não apenas o movimento realizado, mas também o processo coletivo necessário para que ele aconteça.

A experiência pedagógica ultrapassou os limites da aula de Educação Física, constituindo-se também como experiência de aproximação entre escola e universidade. Ao participarem das atividades do projeto de extensão, os estudantes experimentaram práticas corporais e contextos educativos que raramente fazem parte do cotidiano escolar.

Ao incorporar essas narrativas à análise, torna-se possível reconhecer a presença de múltiplos sujeitos educativos no interior da experiência pedagógica. Cada estudante interpretou o percurso vivido a partir de suas próprias emoções, desafios e descobertas corporais. Nesse sentido,

as cartas ampliam a narrativa (auto)biográfica da professora e evidenciam que a experiência pedagógica não é produzida individualmente, mas construída na relação entre sujeitos.

Assim, as narrativas dos estudantes não constituem apenas registros das aulas de circo, mas narrativas formativas que revelam como as práticas corporais vividas na escola podem produzir aprendizagens significativas. Ao narrarem o que viveram, os estudantes transformaram a experiência em memória e reflexão, contribuindo para compreender o ensino das atividades circenses na escola como espaço de encontro entre corpos, saberes e histórias e, ao mesmo tempo, como parte do processo contínuo de formação docente narrado ao longo deste texto.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos narrar e refletir sobre um percurso formativo marcado pela experiência com as práticas circenses no contexto da formação inicial em Educação Física e suas reverberações na prática pedagógica desenvolvida posteriormente na escola. Assumindo a narrativa (auto)biográfica como perspectiva de investigação, a escrita deste texto constituiu também um exercício de interpretação da própria trajetória docente, permitindo reconhecer como determinadas experiências produzem deslocamentos na maneira de compreender o ensino, o corpo e a formação.

Ao revisitarmos a participação da primeira autora deste artigo no projeto de extensão “Circo em Contextos” e na disciplina “Atividades Circenses na Escola”, tornou-se possível identificarmos como o contato com as práticas circenses tensionou expectativas iniciais sobre a formação em Educação Física, inicialmente marcadas por uma compreensão mais técnica e esportivizada da área. A aproximação com o circo, mediada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuiu para ampliarmos nossa compreensão sobre o corpo e sobre as possibilidades pedagógicas da Educação Física, valorizando processos de experimentação, criação e cooperação entre os estudantes.

Posteriormente, já atuando como professora na Educação Básica, essas experiências passaram a reverberar na organização das aulas da primeira autora. Ao incorporar as práticas circenses no trabalho pedagógico com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber como tais atividades mobilizam dimensões que extrapolam a execução técnica dos movimentos, envolvendo emoções, desafios corporais, relações de confiança e experiências coletivas de aprendizagem. As cartas produzidas pelos estudantes evidenciam esses diferentes sentidos atribuídos às aulas, revelando percepções relacionadas à descoberta de novas possibilidades corporais, ao enfrentamento do medo, ao esforço físico e às experiências de cooperação vividas nas atividades.

A incorporação dessas narrativas ao texto permitiu reconhecer a presença de múltiplos sujeitos na construção da experiência educativa. Ao lado da narrativa (auto)biográfica da professora, emergiram também as vozes dos estudantes, que interpretaram e atribuíram significados próprios às práticas vividas. Dessa forma, a experiência pedagógica deixa de ser compreendida como resultado exclusivo da ação docente e passa a ser reconhecida como um processo construído na relação entre diferentes sujeitos.

Retomar esse percurso formativo também reafirma a compreensão da formação docente como processo permanente e inacabado (Freire, 2021). Assim sendo, a docência não se constitui como um saber concluído ao final da formação inicial, mas como um processo contínuo de construção, no qual experiências vividas na universidade e na escola se entrelaçam, produzindo novos aprendizados e deslocamentos na prática pedagógica.

Por fim, este trabalho busca contribuir para o debate sobre formação docente em Educação Física ao evidenciar o potencial formativo de experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário. Ao narrarmos e analisarmos esse percurso, pretendemos destacar a importância de espaços formativos que ampliem o repertório de práticas corporais e possibilitem aos futuros professores experimentar diferentes modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, as práticas circenses mostram-se potentes não apenas como conteúdo da Educação Física escolar, mas também como experiência formadora capaz de provocar deslocamentos significativos na constituição da docência.

Referências

- AMARAL, C. F. do; SIQUELLI, S. A. A abordagem cívico-militar e a qualidade social na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 84, p. 1-10, 2026. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2026.93888>
- BONETTO, P. X. R.; VIEIRA, R. A. G.; BORGES, C. C. de O. Currículos de Educação Física: (re)montagem a partir de fragmentos historiográficos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 26, n. 49, p. 1-27, maio/ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/ef.v26i49.6925>
- BORTOLETO, M. A. C. (org.) **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Volume 1. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, p. 69-88, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 40-42, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646>
- FORTUNATO, I.; FRANCO, M. A. do R. S.; ARAÚJO, O. H. A. Cartas pedagógicas na e para pesquisa qualitativa na formação docente: uma metodologia para humanizar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 88-106, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1120>
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. (ed. comemorativa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KRONBAUER, G. A. **O circo como conteúdo da Educação Física na Educação Básica**. Guarapuava: NEAD/UAB, 2018. *E-book*.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

LOPES, D. de C.; PARMA, M. **Construção de malabares passo a passo**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

MAUSS, M. **Sociologia & Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MIRANDA, R. de C. F.; TUCUNDUVA, B. B. P.; SILVA, E. G. da; KRONBAUER, G. A.; ZAIM-DE-MELO, R.; ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C. Portas que se abrem: o circo na extensão universitária em diferentes regiões brasileiras. **Interfaces** - Revista de Extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-20, 2024.

NUNES, M. L. F.; BOSCARIOL, M. C. O currículo da Educação Física e a dispersão de seus discursos pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149993>

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. O currículo de licenciatura em educação física e a fabricação do sujeito-cliente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230038>

PARANÁ. **Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020**. Institui o Programa dos Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e adota outras providências. Curitiba: Casa Civil, [2020]. Disponível em: [https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Lei-n-20.338,-de-06-de-outubro-de-2020\[94485\].pdf](https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Lei-n-20.338,-de-06-de-outubro-de-2020[94485].pdf). Acesso em: 20 mar. 2026.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma freireano**, [s. l.], v. 11, 2011. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-1111/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em: 18 maio 2026.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C. A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora. **Coisas do gênero: Revista de estudos feministas em teologia e religião**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 302-314, 2016. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/genero/article/view/457>. Acesso em: 21 maio 2026.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PONTES, F. (org.). **Guia metodológico de suas práticas pedagógicas e técnicas circenses com o circo social**. Recife: A Escola, 2017.

RODRIGUES, G. S.; PRODÓCIMO, E.; ONTAÑÓN, T. “Circo coragem”: o jogo como estratégia de ensino das atividades circenses. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 147-164, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3969>

SILVA, B. V. Narrativa (auto) biográfica e o processo de tornar-se professor de Educação Física Escolar. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 20-45, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.928>

SPOLAOR, G. da C.; LEITÃO, A. S. P.; CIBIM, J. P.; BONFIETTI, P. E.; ARAÚJO, M. C.; PRODÓCIMO, E. Percursos compartilhados entre professores/as de Educação Física escolar: conscientização do ser docente. *In*: MEIRELES, B. F.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E.; FREIRE, E. dos S.; BOSSLE, F.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (org.) **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 67-85.

STOPPEL, E. **Trapézio fixo**: material didático. Rio de Janeiro: Funarte, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTANA, M. L. de; LUZ, S. F. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-19, 2021.

TREVIZAN, M.; CHAGAS, P. I.; KRONBAUER, G. A. Circo em contextos-diálogos entre a cultura e a extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 130-139, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.14.i1.0017>

TYSZKA, S.; KRONBAUER, G. A. Circo e a extensão universitária: ensinar e aprender. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-17, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10563>

TYSZKA, S.; KRONBAUER, G. A. Corpos que falam: comunicação não verbal em crianças participantes de oficinas de circo. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.18.20632.012>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Irtati: Unicentro, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Irtati: Unicentro, 2019.

Recebido em 20/03/2026

Versão corrigida recebida em 08/05/2026

Aceito em 14/05/2026

Publicado online em 24/05/2026