UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

ISABELA SILVA DE BARROS

A PRÁTICA DE ENSINO PARA A FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA:

Uma (auto)biografia narrativa da formação inicial em Educação Física

Brasília

2026

ISABELA SILVA DE BARROS

A PRÁTICA DE ENSINO PARA A FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA:

Uma (auto)biografia narrativa da formação inicial em Educação Física

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB), como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna

Brasília

2026

ISABELA SILVA DE BARROS

A PRÁTICA DE ENSINO PARA A FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA:

Uma (auto)biografia narrativa da formação inicial em Educação Física

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade de Brasília (UnB), como parte das exigências para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Brasília, 17 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Jackson Chan Vianna

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Tiago Lacerda Oliveira

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Prof. José Edson de Menezes Júnior

Secretaria de Educação do Distrito Federal

RESUMO

O estudo é uma análise da formação docente em Educação Física sob a perspectiva da (Auto)biografia Narrativa, utilizando a trajetória inicial de uma estudante da Universidade de Brasília (UnB) como objeto de reflexão crítica. A problematização central investiga quais demandas da docência exigiram da prática para além da teoria acadêmica para serem solucionadas. Metodologicamente, é um estudo qualitativo que fundamenta-se nos aportes teóricos de Marie-Christine Josso (2004), empregando as "histórias de vida em formação". A narrativa principal reconstrói a infância da autora, marcada por uma criação rígida e de alta competitividade esportiva, herança que gerou necessidade de controle e uma visão tecnicista do ensino. A visão da realidade e a transição para se tornar professora ocorreram por meio de experiências acadêmicas práticas de monitoria com iniciação ao basquete. Diante da heterogeneidade e imprevisibilidade das turmas, o planejamento rígido vira uma barreira a ser ultrapassada e como solução, recorreu-se ao Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2024). O diálogo teórico-prático mostrou que os princípios do DUA permitiram aplicar uma flexibilidade pedagógica através de metodologias abertas, deslocando o foco do "aluno médio", para a autonomia e inclusão dos aprendizes. Conclui-se que as demandas reais do ensino exigem flexibilidade e postura reflexiva, ressaltando a importância de integrar nos currículos formativos abordagens pedagógicas como o DUA e, além disso, a importância da participação dos graduandos em atividades acadêmicas práticas para repertório na docência.

Palavras-chave: Formação Docente; Escola; Esporte;

ABSTRACT

This study analyzes Physical Education teacher training through the lens of narrative (auto)biography, using the early professional journey of a student from the University of Brasília (UnB) as a basis for critical reflection. The central inquiry focuses on identifying which teaching demands required practical solutions that went beyond academic theory. Methodologically, this is a qualitative study grounded in the theoretical

framework of Marie-Christine Josso (2004), utilizing "life stories in training." The principal narrative reconstructs the author's childhood marked by a strict upbringing and intense athletic competition—a background that fostered a need for control and a technocratic view of teaching. Her perspective on reality and her transition into the teaching profession were shaped by practical academic experiences, specifically serving as a teaching assistant for introductory basketball classes. Faced with the heterogeneity and unpredictability of the student groups, rigid planning became a barrier to be overcome; Universal Design for Learning (CAST, 2024) was adopted as the solution. The interplay between theory and practice demonstrated that UDL principles enabled pedagogical flexibility through open methodologies, shifting the focus from the "average student" to learner autonomy and inclusion. The study concludes that the realities of teaching demand flexibility and a reflective mindset, highlighting the importance of integrating pedagogical approaches like UDL into teacher training curricula, as well as the value of undergraduate participation in practical academic activities to build a teaching repertoire.

Keywords: Teacher Training; School; Sport;

1 INTRODUÇÃO

A ideia central deste trabalho é a formação docente, contextualizada pelo cenário da Educação Física e dos dilemas característicos do ensino dos esportes. Busquei refletir sobre a aquisição de competências e habilidades necessárias para tornar-se professor. Por isso, optei por analisar minha própria trajetória formativa inicial na licenciatura para compreender como teoria e prática se entrelaçam nesse processo social. Com o objetivo de analisar a trajetória da formação docente inicial para compreender como construir soluções para as demandas emergentes do ensino.

Se um dia nos sentarmos para perguntar a estudantes de Educação Física sobre o que os motivou a escolher a graduação, certamente essa conversa revelará perfis universitários distintos, pelo menos assim foi em meu caso. Nos três primeiros semestres, os professores nos perguntavam o que nos motivou a fazer o curso e quais eram nossos interesses. Percebi um padrão de três principais perfis de alunos.

O primeiro, eram aqueles que se identificavam com um único esporte praticado na infância ou juventude e visam à especialização dele. O segundo, aqueles que buscavam corresponder à expectativa familiar de obter um diploma superior e, por ter facilidade com práticas corporais na escola, escolheu o curso que julgou mais acessível, por assim dizer. Correndo o risco de se tornar o profissional que alimenta o nome crítico compartilhado por colegas e mestres: o professor "Rola-Bola", aquele que, pela minha experiência, são professores que optavam por usar sua sala de aula sem qualquer intencionalidade pedagógica. Entendendo, por mim, que ao seguir uma carreira e realizar seu trabalho por obrigação, ao invés de seguir algo que lhe motiva de forma intrínseca, acaba gerando muitas vezes desmotivação ao realizar seu trabalho, características que vivenciei com o meu professor “rola-bola” na escola, um perfil desmotivado e desinteressado pela educação.

Por fim, o terceiro, colegas que assim como eu, que sentiram a necessidade urgente de transformar a realidade da Educação Física escolar quando se depararam com o desinvestimento pedagógico de um "Rola-Bola".

Entretanto, mesmo integrando esse perfil transformador percebi que muitas das aprendizagens essenciais para atuar como professora não surgiram das disciplinas obrigatórias do currículo. Embora a grade curricular tenha me enriquecido nos aspectos científicos, históricos, processuais e conceituais, o que é inegável e de extrema importância, o que definitivamente moldou minha identidade docente e meu repertório para a prática foram as experiências vivenciadas em estágios, monitorias e projetos de extensão. Assim como Freire (1996) diz, a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve uma construção contínua que articula saberes, vivências e reflexão crítica sobre a prática.

Foi assim que por meio das minhas experiências docentes, especialmente na iniciação esportiva, identifiquei os limites do modelo tradicional de planejamento, frequentemente rígido, fechado e baseado em roteiros predeterminados como convivi desde a infância.

Diante da imprevisibilidade dos cenários pedagógicos que vivenciei, surgiu a urgência de estratégias diversificadas e de uma metodologia mais flexível, focada em objetivos claros, para que o profissional não entregue uma prática sem intencionalidade ou que, mesmo intencionado, dependa do improviso desestruturado para ensinar. Foi a partir dessas vivências e inquietações que emergiu a problematização deste estudo: Quais as soluções para as demandas da docência que exigiram a prática para além da teoria?

Para responder, adotei a (Auto)biografia Narrativa como método de pesquisa, entendendo, em consonância com Josso (2004), que a escrita de si permite transformar as experiências pessoais em conhecimento relevante para a formação. Ao analisar minha própria trajetória, busco evidenciar como determinados episódios, desafios e descobertas contribuíram para a construção da minha identidade docente.

Além disso, utilizo o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como referência técnica para discutir estratégias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. O DUA oferece princípios que ajudam a compreender como diferentes alunos aprendem e como o professor pode planejar aulas que atendam essa diversidade desde o início, evitando improvisos que comprometam a intencionalidade pedagógica.

Dessa forma, este trabalho foi organizado para responder à problemática proposta. Na seção de Metodologia, apresento os procedimentos de coleta e análise utilizados. Em seguida, a Narrativa Principal (JOSSO, 2004) reúne os episódios formadores da minha trajetória. Depois, a seção de Leitura Interpretativa e Intercompreensão estabelece o diálogo entre essas memórias e a literatura sobre o DUA. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados e apontam possibilidades para estudos futuros.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo qualitativo está estruturado e fundamentado na (Auto)biografia Narrativa, uma abordagem que encontra sua legitimidade nos estudos da pesquisadora Marie-Christine Josso (2004). Para a autora, a autobiografia narrativa, especificamente

por meio do procedimento que chama de “metodologia das histórias de vida”, consolida um processo de pesquisa-formação essencial para o meio educacional. Diferente de uma entrevista comum, o objetivo dessa proposta é permitir que a narrativa se torne uma ferramenta de formação, transformando o indivíduo de mero espectador para sujeito do próprio conhecimento. Esse tipo de estudo foi escolhido pois o pesquisador usa da própria história e experiência para orientar a sua formação e a de outros.

Desse modo, o estudo se desenha a partir de uma única amostra: a minha própria vivência enquanto estudante de 24 anos, em fase de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). A análise contempla não apenas as minhas experiências acadêmicas em estágio, monitoria e extensão, mas também a memória da minha trajetória de vida relacionada ao tema, desde a infância até os dias atuais.

Como principal fonte de dados foi usado a minha narrativa (auto)biográfica, instrumento que evidencia como se estruturou o meu processo de docência por meio da minha trajetória. Compreendendo que, nesta abordagem, posiciono-me simultaneamente como objeto e sujeito, assumindo o papel de atriz e autora desta pesquisa.

A análise dos dados seguiu os passos estruturados a partir da “metodologia de histórias de vida em formação” (JOSSO, 2004). Que são definidos em três “tempos” (JOSSO, 2004) processos cronológicos das etapas. O primeiro tempo é de preparação ética e teórica, vinculado a primeira etapa (Contrato Ético e Intencional). O segundo tempo é dedicado à oralidade e engloba as duas primeiras etapas. Já o terceiro, é focado na objetivação e análise interpretativa, que engloba a as duas últimas etapas.

Posteriormente aos tempos, o método é separado em quatro etapas, denominado por Josso (2004) como “circuitos”, que são usados pois enfatizam o caráter em espiral da reflexão, pela retomada constantemente ao relato para aprofundar a compreensão. Os dois primeiros circuitos focam na narrativa oral e os dois últimos, focam na narrativa escrita.

O Contrato Ético e Intencional que foi realizado no tempo 1 da metodologia, é a delimitação clara das intenções da pesquisa e das normas éticas auto estabelecidas. No meu percurso acadêmico, esse processo foi estabelecido logo no primeiro contato com o orientador, momento em que ele perguntou sobre minhas especializações, a intenção que eu teria com este trabalho e quais temas eram do meu interesse. Inicialmente, convergimos para a ideia de explorar a gamificação no esporte. Contudo, posteriormente, a partir da minha participação e atuação prática na monitoria, e diante das experiências ali vivenciadas, derivou para uma nova intenção de pesquisa, direcionando o foco para o estudo da formação docente em sua estrutura e atuação. Ao analisar esse caminho, o contrato ético consolidou-se firmemente entre eu e meu orientador, estabelecendo o compromisso mútuo de que todas as informações discutidas sobre a minha trajetória seriam utilizadas para cunho formativo. Essas seguranças refletem as principais normas e princípios éticos de Josso (2004). Após isso, iniciou-se os tempos dois da metodologia.

No primeiro circuito, Preparação Individual, identifiquei e descrevi as principais memórias simbólicas que problematizam as minhas experiências até o "momento-charneira" (JOSSO,2004), marco crítico de transição na vida. O circuito ocorreu com orientação e de forma sistemática nas avaliações finais de cada aula, com encontros tanto presenciais quanto remotos. Nas avaliações, combinavam-se as impressões imediatas sobre os acontecimentos das regências e as reflexões profundas sobre os motivos que levaram a certas escolhas pedagógicas, tais como a gestão do tempo, a criação de regras e a adaptação das atividades. Esse exercício contínuo de verbalização e autocrítica evidenciou o meu "momento-charneira": o marco em que me deparei com a virada entre a fase que focava nas regras e na perfeição e a fase da formação, me desafiando a adotar uma pedagogia flexível e inclusiva.

O segundo circuito, socialização oral, foi produzido por meio de um processo iterativo com meu orientador. Desde o início da formação, assim como foi feito na monitoria extensionista para traçar o plano de pesquisa, realizamos diálogos presenciais e remotos. Nesse caso, usamos três encontros para resgatar minha trajetória esportiva e minha cultura familiar. Todas as sessões foram gravadas e, ao longo de cada encontro e rememoração, o orientador propunha questionamentos e reflexões sobre o que era

descrito em minhas lembranças, desde a infância até os dias atuais permitindo imersão livre em minhas memórias. A partir dessas gravações, realizei, em consonância, o penúltimo circuito - a escrita narrativa.

Este terceiro circuito se deu a partir da segunda versão do texto, quando já havia clareza sobre o tema principal a ser acordado na pesquisa, as demais versões foram direcionadas para potencializar a descrição com foco nas memórias e reflexões, que a (Auto)biógrafa considerava mais relevantes para moldar as atitudes pedagógicas problematizadas no trabalho. Esta etapa da narrativa exigiu mais distanciamento e objetivação, transformando a narradora em pesquisadora. O texto resultante constitui a narrativa principal de dados apresentado nesse trabalho.

Por fim, o último circuito, leitura interpretativa, estabeleceu um diálogo crítico com o próprio texto escrito, correlacionando as aprendizagens implícitas na etapa escrita com o referencial teórico. Este circuito ocorreu após a última versão da narrativa principal.

Nesta etapa foi feito um levantamento bibliográfico para pesquisar diferentes referências que pudessem contribuir com as reflexões para atender ao objetivo do trabalho. Em diferentes plataformas de busca foram usando palavras-chaves como abordagens metodológicas, estratégias pedagógicas, formação docente, metodologia aberta e flexibilidade pedagógica. Através de leitura dos documentos selecionados se chegou ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Para sistematizar os dados teóricos do DUA, pesquisei diferentes artigos, trabalhos e informações nas ferramentas acadêmicas online que respondessem às informações de como ele funciona, o que ele é e por que usá-lo.

3 NARRATIVA PRINCIPAL

Desde a infância, fui uma criança agitada que buscava diversão em qualquer oportunidade. Sempre que podia, reunia meus amigos para brincar, e logo surgia a pergunta primordial: "Brincar de quê?". Eu convivi recorrentemente com os filhos de amigos dos meus pais. Tínhamos faixas etárias bem próximas, o que facilitava o brincar

pelas ideias, nível de maturidade e a intimidade em que tínhamos. Era o primeiro contexto que não havia limitações, mas também o ambiente perfeito onde eu poderia criá-las, por ser a criança mais extrovertida e criativa do grupo.

Nesse momento, a criatividade ganhou espaço para além do comum. Porém, havia um limiar que diferenciava o brincar do jogar. A brincadeira se iniciava, mas, em determinado ponto a minha competitividade exigia regras e um objetivo claro. Era exatamente nesse momento em que eu transformava a brincadeira em algo mais desafiante e organizado na minha cabeça.

O jogo, que se diferencia da brincadeira pela existência de regras, tornava-se algo além da diversão e da bagunça, pedindo uma finalidade e um desafio a mais. Jogar algo com bola e correr, por exemplo, precisava de demarcações, obstáculos, objetivos, pontuação, recursos, estratégia, finalidade, limitações, outras formas de organizar e tornar mais ou menos complexa a brincadeira, e isso tudo se dava com a criação de regras.

Olhando agora, acredito fielmente que a necessidade de criar e seguir regras não são frutos apenas da minha competitividade. Na verdade, as regras e a competitividade advêm de pais que sempre se importaram e ensinaram a ser, e fazer, melhor que os demais. Portanto, para mim, seguir regras fazia parte de uma exigência externa que acabou se tornando interna.

A externa se iniciou desde a escola, por ser bolsista a vida inteira no ambiente de trabalho dos meus pais superprotetores e muitas vezes inflexíveis. Padrões, exemplo, comportamento e horário eram indiscutíveis na rotina, na escola e em casa.

A interna deu-se dessa criação e permeou todos os ciclos da vida. Começou na escola como bolsista e se intensificou no esporte. Lugar que, mais do que qualquer outro, exigia muito o cumprimento de regras não só dentro das quadras e nos treinos, como também como forma de merecimento para pertencer e praticar. O que isso significa? Significa que, por ser uma paixão e uma ligação, o esporte além das suas próprias regras específicas era também uma ferramenta para seguir as que haviam dentro de casa. Ter

boas notas, ajudar em casa, ser uma boa irmã, filha e aluna definiam se eu poderia ou não participar de treinos e jogos.

Fora os laços afetivos e as viagens, em relação a esse cenário da competitividade me tornar destaque no que eu fazia com base nas regras, o que mais me impulsionava no handebol era a vontade de jogar e ganhar. Saber que eu havia encontrado algo que eu poderia me destacar, ser boa, cumprindo essas exigências que o esporte pedia e eu conseguia corresponder a elas e evoluir com bastante treino, alimentava a minha vontade de seguir regras em casa, no esporte e na escola para me manter no esporte.

Portanto, durante a adolescência, em decorrência da prática esportiva, da bolsa escolar e querer atingir padrões de perfeição, o cumprimento de regras intensificou a competitividade e a dificuldade de ser flexível às mudanças. Nessa fase, "medíocre" foi uma das primeiras palavras difíceis que aprendi; para o meu pai, significava que eu não podia ser igual às minhas outras parceiras de equipe, eu precisava me dedicar mais, me esforçar mais e me comportar mais para poder tornar isso possível.

Por isso, a criança Isabela já tinha desde a infância, e, ao longo da sua maturação a necessidade de seguir regras e uma autocobrança para cumpri-las, fosse pelos padrões, pela educação, pelo mérito ou necessidade. O que refletiu na estudante universitária e, mais ainda, na construção da professora Isabela.

Por isso, acredito que ao chegar na faculdade eu tenha sofrido e, ao mesmo tempo, me vislumbrado tanto a cada semestre com tudo o que vinha sendo ensinado. Os planejamentos, ensinados nas primeiras fases do curso, eram ótimos para se organizar e ter um embasamento do conteúdo que seria aplicado. Contudo, posteriormente aprendi na prática que o planejamento não era um roteiro da aula. Pode até ser considerado como uma base sólida dela, mas existem tantas adversidades diariamente que ter o controle da situação era apenas para segurança e não para o aprendizado.

Aprendi metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas, tudo aquilo que respondia porque, o que e quando. Porém, o mais inovador e desafiador desses

ensinamentos foi aprender o "como" ensinar. Ensinar por meio da autonomia, sem mediações constantes da minha parte, apenas transpor diferentes regras e ações do que havia sido planejado para alcançar o objetivo da aula. Isso foi uma barreira no processo, porque fugir das regras, ou alterá-las no meio do caminho e do planejado, era assustador para alguém que vivenciava isso desde pequena na escola, no esporte e em casa.

Quando surgiu a vontade de fazer Educação Física a meta era transformar o espaço dos professores “rola bola”, que vivenciei na educação física escolar. O que eu não imaginava era que eu iria precisar lidar com a minha própria criação e exigências internas para ser uma boa professora de educação física, ou pelo menos uma que fugia do tradicional.

Não posso generalizar a Educação Física e dizer que o que me motivou a estudá-la foi um único professor “rola bola” e essa experiência ruim. Na verdade, tive excelentes mentores que me inspiraram e ensinaram muito sobre a docência e educação física até os dias de hoje: meus pais (professores de rede pública e privada), meu professor de educação física do ensino fundamental, a professora do meu primeiro estágio remunerado e meu orientador da faculdade. Claro que tive também nesse percurso diversos exemplos do que definitivamente eu não gostaria de seguir na minha carreira, nas minhas aulas e na maneira de ensinar, além do meu professor “rola bola” do ensino médio, então, passei a filtrar muita coisa que experimentava na prática.

Com os meus estágios, passei a conhecer diferentes tipos de professores. Profissionais que se apoiavam nos estagiários para tudo, outros que não deixavam os estagiários fazerem nada a não ser pegar materiais, outros que apenas davam futebol e vôlei, outros que se preocupavam em explicar o porquê aquela atividade era importante, outros que só queriam conversar com os alunos ou comigo a aula toda, outros que faziam filas quilométricas e repetiam o mesmo exercício inúmeras vezes, que pausavam a aula para instruir a técnica perfeita para um único aluno, e dessa forma, experimentei diferentes atuações na área.

A melhor atuação que pude vivenciar a prática foi na faculdade, passei a conhecer diferentes abordagens, formas de avaliação, mediações da aula, controle do tempo,

planejamento e tudo que um professor faz na realidade, ou deveria fazer. Foi a primeira vez que conheci novas formas para me tornar uma profissional melhor. O que para a Isabela adolescente, era excêntrico vivenciar algo fora do modelo tradicional, mas para a criança agitada que via em todo objeto uma oportunidade de brincar, existia um encantamento com o novo. Antes dessa atuação, eu não sabia como começar, que caminho ou onde utilizar todo aquele conhecimento teórico do currículo universitário. Porque o que eu vivi na escola não fugia do comum, que era aquele professor desmotivado a ensinar com diferentes recursos e estratégias.

Eu até consigo imaginar uma justificativa para esse método do professor desmotivado que vivenciei, ele pode até dizer que existi uma espécie de ensino da autonomia ao oferecer uma diversidade de bolas e deixar que uma criança escolha, justificando que essa criança está criando e brincando. Porém, dar aula vem da intenção de ensinar algo, e esse modelo de ensino na minha época escolar distanciava os alunos que gostam e os que não gostam. Foi nessa fase que escutei de colegas de turma que a educação física era desnecessária e precisava ser retirada para dar espaço às matérias mais conteudistas. Perdendo assim, a riqueza que pode advir de uma aula de educação física.

Algum desses professores tradicionais acabam que optam por oferecer o material e observar a aula, contudo, mesmo que ao observar seja possível coletar informações, aprendi que deixar essas observações guardadas não te faz um mediador do conhecimento progressista e crítico, mas sim, um mero professor indiferente e medíocre, como diria meu pai. Pois, aquela observação que pode ajudar um professor a avaliar sua aula e melhorá-la para seus alunos, acaba sendo desprezada sem gestão pedagógica.

Foi então na faculdade, que pude vivenciar práticas que fugissem desse modelo tradicional habitual, me deu oportunidade e evidenciou o conceito de flexibilidade pedagógica e metodologia aberta. Isso aconteceu no final da minha caminhada universitária, com o meu professor e orientador que me incentivou a sair completamente da zona de conforto com tudo que ele me propôs a ensinar.

Para ele, ficar sentada numa sala de aula escutando e anotando tudo que ele tinha para ensinar era o completo oposto do que ele queria para um aluno. Por isso, me ensinou da mesma forma que ele aplica sua metodologia: atuando e agindo na prática, sem falar muito, sem dar respostas e sem amarras. Me “jogou” no meio da sala de aula, que nesse caso eram as quadras, para planejar, observar, agir, tomar decisões, criar desafios, facilitar, dificultar, gerar interesse, dar segurança e mediar o nosso conteúdo, o basquete.

O basquete nunca tinha feito parte do meu cotidiano, do meu consumo e do meu interesse pelos esportes. Na verdade, queria distância por achar muito complexo e tedioso. Um esporte cheio de regras, pouco dinâmico, muitas pausas e pouco contato, o completo oposto do esporte que pratiquei por anos, o Handebol. O que é único por um lado, não gostar de algo que é um reflexo do que eu vivi na infância: muitas regras, assim como o basquete. Por outro lado, faz sentido: por ser reflexo do que vivi no meu crescimento eu estava me distanciando desse modelo, criando um lado crítico e curioso involuntariamente.

Foi então, pela necessidade e o desespero em seguir mais uma regra, e me formar com urgência, cobrada pelos meus pais, que segui esse caminho, esse professor e esse esporte. Por mais que me causasse espanto e desconforto, tive que aceitar todas as propostas que o professor estava me colocando a vivenciar para ajudá-lo, e mal sabia eu que era algo que me transformaria como professora.

Dentre as propostas e atividades, estavam o projeto de conclusão de curso, uma iniciação científica, um projeto de extensão e o que deu início a esse processo, uma monitoria em prática desportiva de basquete. A monitoria consistia em uma espécie de iniciação ao basquete para mulheres universitárias, que para o senso comum já estão quase completamente desenvolvidas, só bastando aperfeiçoar determinadas táticas. O que se provou uma falsa afirmação quando se observava um grupo de 25 estudantes maiores de 18 anos que não sabiam, por exemplo, correr e quicar a bola ao mesmo tempo. Capacidades motoras básicas na teoria, mas comuns para pessoas dessa idade. Muito menos o que significava e como usar a vantagem numérica, o que para o esporte

de invasão são princípios táticos básicos e para quem praticou esportes, ou teve uma iniciação esportiva desde a infância, entenderia isso de forma simples.

Meu primeiro contato com a monitoria e a aula deste professor foi de curiosidade, pois no primeiro dia ele fez uma anamnese. Uma aula exclusivamente para observação das alunas, sem correção e sem ajuda, o objetivo era observar e avaliar para entender o grupo e suas dificuldades. O mais peculiar disso tudo: não se jogou basquete, não tiveram dois times, uma bola, apito e cestas.

O segundo contato, a mesma coisa, sem basquete. Ele aplicou um jogo chamado “Controle”, quatro fileiras dentro de um círculo, uma de frente para outra com o objetivo de dar passes para as fileiras ao lado, ou a que está de frente dependendo do comando. Que tinha como objetivo avaliar coordenação motora e fazer com quem as alunas compreendessem o peso da bola, a força necessária para dar passes além disso, perceber o outro e suas dificuldades. O que, para mim naquele momento era só uma confusão e o pior de tudo, ainda ter que ficar calada vendo toda a situação. Saber a resposta, saber como agir e não poder ditar a elas o que fazer para dar certo quando surgiu a movimentação e outras bolas no exercício era muito desafiante, porque fui ensinada dessa forma na minha iniciação esportiva.

Esse era o diferencial do método: deixar que elas tivessem autonomia e criassem soluções para os problemas delas. Precisavam de alguma forma entender o que estavam fazendo de certo e de errado, sozinhas. Em todas as aulas posteriores o método era o mesmo, só podíamos mediar ou inserir um novo exercício, inventar ou alterar as regras para que elas caminhassem até o objetivo, e às vezes nem isso, era somente permitido perguntar e esperar que elas entendessem o que deveriam alcançar com aquela confusão toda.

O mais interessante e lógico disso tudo foi quando eu percebi que o grupo conseguia atingir o objetivo. Objetivo esse, que às vezes era definido 10 minutos antes da aula iniciar, pois tudo dependia da quantidade de meninas que iriam, se eram as mesmas da aula passada e se em nossa avaliação elas tivessem compreendido e alcançado o objetivo da aula anterior. Além da prática, ele ensinava que a quadra e o

esporte também eram espaço e lugar para elas. Ao encerrar a aula, elas venciam toda a confusão e estresse do início e estavam felizes, pertencentes e satisfeitas, ou melhor ainda, saindo emotivas e inquietas.

Foi quando eu entendi o que era de verdade planejar, observar, mediar e avaliar uma aula. Foi quando me questionei pela primeira vez: “E o planejamento que eu aprendi esse tempo todo?”. Fui aprendendo aos poucos, com muita dificuldade pela exigência do professor, pela minha autocobrança, pelo medo de não conseguir me formar e pelo interesse.

Todavia, os desafios não acabavam por aí, esse início estava simples pois existia ainda uma parte divertida com aquele ensinamento. Eu ainda podia só observar e mediar, quem liderava e guiava completamente a aula era o professor.

Na segunda proposta dele, os desafios se intensificaram. Além de eu ter que assumir uma turma da prática esportiva sozinha, paralelo a isso, iniciou-se o projeto de extensão, que consistia em ensinar crianças de 10 a 15 anos de idade a praticar o basquete do zero, ou seja, iniciação esportiva. Naquele momento, tudo que eu tinha de conhecimento vinha da monitoria e das alunas universitárias que sabiam o tanto quanto eu, algumas até mais, e observado de longe por alguém que conhece o esporte, não chamaria aquela prática de basquete. Nada no meu conhecimento era do esporte propriamente dito, muito menos da parte motora, mecânica e tática do esporte que seria primordial para se aplicar o que eu acreditava ser uma iniciação esportiva.

As frustrações vieram mais para frente, quando fui cobrada do pouco que sabia. O professor me pediu para planejar aulas e dá-las. Ou seja, dar aula de algo que eu o vi fazer algumas vezes, não tinha o mínimo conhecimento e muito menos a segurança para mediar aquela aula. Quando chegávamos no ginásio e ele dizia “começa a aula lá”, eu ia criando cada vez mais aversão ao basquete. Porque eu até planejava semanalmente as aulas e discutia possibilidades com ele, mas quando faltavam 5 minutos para iniciar o treino, tínhamos que mudar as atividades definidas porque só havia 4 alunos, e o que havíamos planejado necessitava de no mínimo 10.

O projeto de extensão foi onde aprendi mais, como também foi o que chamamos de “momento-charneira” para mim como educadora. Entender que o aprendizado é contínuo e que para dar aula só nos importa o objetivo, não um roteiro. As dificuldades de compreensão modificavam a aula, assim como a quantidade de alunos, o clima, a estrutura, o emocional deles, o tempo de aula, as diferentes idades no mesmo lugar e outras várias situações vivenciadas naquele ambiente moldavam o meu aprendizado e minha gerência da aula.

Comecei a compreender que avaliar minha aula não era saber se segui todos os requisitos e tópicos do meu planejamento, mas sim, entender que para chegar no objetivo da aula eu iria passar por muitas nuances e este objetivo podia ser realizado com jogos com ou sem bola e repetições de um exercício que as crianças compreenderam, foram atingidas e estavam se divertindo. Era também alterar e modificar atividades conforme as ações e reações dos alunos sabendo que o mais importante era deixar que eles tomassem decisões sozinhos, que criassem autonomia.

Foi então que aprendi a flexibilizar a aula e usar uma metodologia aberta, deixar que os alunos participem do planejamento mesmo que inconscientemente fazia toda a diferença no prosseguimento das aulas e no aprendizado deles. Minha maior reviravolta deu-se quando entendi por meio do basquete e do planejamento flexível, que o centro do ensino e da aprendizagem são os alunos e o objetivo que quero chegar com a minha aula.

Foi complexo entender isso, porque venho de um processo em que o planejamento roteirizado é a base da aula, as regras são seguidas do começo ao fim. Na prática como atleta, ou na infância, eu não entendia que eu aprendia no brincar, na observação e na autonomia. Eu entendia que os professores seguiam um planejamento, escreviam no quadro ou davam exercícios para praticar, aplicavam provas e te avaliavam com base na sua atuação e seu resultado, dizendo se você poderia avançar, se estaria de recuperação e deveria estudar, sozinha, o que não aprendeu, pois aquela aula não voltaria mais. A mediação existia e a metodologia era sempre a mesma, tradicional.

4 LEITURA INTERPRETATIVA

Em razão da crescente necessidade de valorizar a individualidade no processo de aprendizagem e de reconhecer as diferenças entre os alunos, a educação deveria buscar, cada vez mais, formas de atender às demandas singulares de cada estudante dentro do mesmo espaço compartilhado, a mesma sala de aula. Diante desse cenário, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge como uma resposta científica e necessária para a educação.

Longe de ser apenas uma teoria abstrata, essa abordagem se destaca por oferecer um caminho prático para que a individualidade aconteça de forma coletiva, garantindo que o processo de ensino alcance todos os estudantes.

O conceito do DUA foi elaborado na década de 1990 por Anne Meyer, David Rose e pesquisadores do CAST (Center for Applied Special Technology). Suas raízes são baseadas diretamente do Desenho Universal, nascido da arquitetura durante os anos 1980 na Universidade da Carolina do Norte, cujo propósito era projetar espaços físicos acessíveis, sem a necessidade de reformas ou adaptações grandiosas. (GÓES; COSTA, 2022)

Atualmente, essa abordagem segue em constante evolução para responder às demandas educacionais contemporâneas. Um marco recente e de extrema relevância foi o lançamento da versão 3.0 e suas diretrizes (CAST, 2024), que expande o escopo do modelo ao enfatizar o protagonismo do aluno e ao colocar no centro do debate pedagógico a necessidade urgente de enfrentar barreiras sistematizadas e estruturais no ambiente educativo.

O DUA surge como uma abordagem didático-pedagógica essencial para ressignificar a inclusão no ambiente escolar, garantindo que o processo de ensino alcance todos os estudantes e suas diferentes características e capacidades (GÓES & STRESSER, 2025). Fundamentado em descobertas científicas sobre o funcionamento cognitivo, a abordagem tem como foco principal eliminar barreiras pedagógicas estruturais presentes nos currículos tradicionais. Propondo que a matriz curricular

comece a formalizar o uso da flexibilidade pedagógica desde o princípio, sabendo que existe a heterogeneidade. As diretrizes do CAST (2024) ajudam o aprendizado a partir de três categorias principais, conforme sintetizado abaixo:

Tabela 1 – Princípios do DUA.

Princípio do DUA	**Rede Cerebral Relacionada**	**Foco**	**Dimensão de Análise**
Engajamento	Redes Afetivas	O "porquê" da aprendizagem	Motivação, interesse e pertencimento
Representação	Redes de Reconhecimento	O "o quê" da aprendizagem	Percepção e processamento da informação
Ação e Expressão	Redes Estratégicas	O "como" da aprendizagem	Planejamento, execução e autonomia

Fonte: Autora, 2026.

O Educação Física possui alguns pontos de convergência, ao alinhar-se às diretrizes da versão 3.0 (CAST, 2024), que valoriza o cultivo da ludicidade e da expressão corporal para impulsionar a aprendizagem. Com isso, a Educação Física encontra um suporte teórico ideal para validar a variabilidade humana como a norma.

Essa aproximação se materializa na adequação de espaços e materiais, herança do Desenho Universal da arquitetura, e no uso de estratégias dinâmicas, como a "pedagogia das estações" (COSTA-RENDERS, 2020), que respeitam os diferentes

ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, quando pautada no DUA, a Educação Física deixa de ser um espaço de desempenho técnico e passa a assegurar o protagonismo do aprendiz e o desenvolvimento integral por meio do movimento.

Por outro lado, esse alinhamento encontra distanciamentos significativos quando a Educação Física é praticada sob moldes tradicionais. A maior distância se manifesta na ausência de planejamento intencional do modelo "rola bola", por seguir sempre o mesmo padrão de aula sem se preocupar com o aprendizado e suas dificuldades. Que contradiz a ideia do professor que atua como um verdadeiro arquiteto da aprendizagem desenvolvido no DUA, que busca sempre incluir todas as especificidades. Além disso, enquanto a abordagem tradicional se prende a roteiros voltados a filas para a execução da técnica perfeita e a uma avaliação punitiva, o DUA propõe objetivos fixos com meios totalmente flexíveis. Ao rejeitar a exclusão e focar em uma avaliação mediadora e formativa, o DUA desafia a Educação Física tradicional a abandonar a aula baseada num único padrão, feita para a média de alunos, ou seja, a aprendizagem voltada ao comum e não às exceções.

Seguindo a metodologia do meu orientador, que avalio ser bem próxima ao DUA pelo foco nos objetivos como norma, foram vivenciados dilemas nas experiências que não considero barreiras operacionais, mas sim conflitos de autoformação. Me distanciando da rigidez familiar que foi marcada pela busca da excelência e pela inflexibilidade de regras, encontro na realidade das práticas formativas uma desconstrução que foi inevitável para garantir e entregar o que o orientador esperava.

Essa atuação começou na monitoria de basquete, com mulheres adultas, e depois no projeto de extensão, com crianças, marcadas por heterogeneidade e diferentes fases motoras. O que para o modelo tradicional, que foca no aluno médio e na execução mecânica, não são suficientes para amparar essas divergências, mostrando-se falho. É nessa falha que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge não como uma teoria abstrata, mas como uma resposta pedagógica ideal para readaptar esses espaços.

Meu primeiro dilema começou com o “silêncio” literal e abstrato, uma instrução do professor para que eu controlasse o impulso de dar respostas prontas e mediar o jogo através da alteração de regras. Compreendi que ao usar estas estratégias fazia com que as alunas encontrassem caminhos próprios, ou seja, que se tornassem estratégicas e direcionadas a metas, o que o DUA chama de princípio de ação e expressão, demonstrados na tabela 1.

Outro ponto que pude analisar foi a aula de anamnese. Compreendi esse exercício como o princípio de engajamento que de forma intrínseca, ao preparar um espaço que prevê a variabilidade humana com uma avaliação diagnóstica, transforma a sala num ambiente seguro que permite autonomia. Além disso, foi possível analisar esse mesmo princípio com o sentimento de pertencimento das participantes, que encerravam as aulas muitas vezes incomodadas, alegres e guiadas por uma superação coletiva, o que ao seguir um currículo rígido, como norma, esse princípio se qualifica, muitas vezes, como uma barreira.

. Essa dificuldade revelou os limites do modelo tradicional de ensino, advindo de conhecimentos produzidos por imposições e um planejamento roteirizado. Contudo, foi esse "nó górdio" (JOSSO, 2006) que foi se desatando com a essência do DUA 3.0 (CAST, 2024), que gerou uma virada reflexiva: avaliar e gerenciar a aula, onde o foco precisa estar no objetivo pedagógico, mantendo os meios totalmente flexíveis.

Revendo minha experiência na prática de ensino onde os jogos são ferramentas que não só conectam às redes afetivas (princípio de engajamento), mas também as redes de reconhecimento (princípio de representação), percebo que usar diferentes formas de apresentar um conteúdo e atingir um objetivo, acolhe variadas formas de aprendizagem, mesmo que de forma intrínseca, do que gostaríamos de ensiná-los. Além do que, com o uso de jogos cooperativos, desafios e brincadeiras, se oferece um espaço de pertencimento com o uso das estratégias e diretrizes do DUA, proporcionando engajamento nas aulas.

No entanto, ao interpretar este percurso esclarece-se que, o uso das estratégias de ensino menos usuais é ineficaz para mudar a realidade da educação tradicional, se

não há uma tomada de decisão reflexiva por parte daqueles que ensinam. Pois, até mesmo uma formadora que herdou uma educação a base de regras é capaz de transformar sua atuação. O que, para mim, só se tornou possível a partir de experiências, que me deram conhecimento para antecipar e criar estratégias diante das nuances da realidade.

Portanto, o DUA ganha espaço na iniciação esportiva e na educação física escolar quando mediado por profissionais dispostos a combater seus próprios "nós górdios" e o currículo educacional engessado. É uma abordagem que não só oferece a rota e a estrutura para eliminar barreiras educacionais, mas é também a figura humana, reflexiva e flexível do docente que decide acolher o inesperado e fazer dele um lugar acolhedor, educativo e seguro para os seus alunos.

5 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou analisar a trajetória da formação docente inicial para compreender como construir soluções frente às demandas emergentes do ensino, identificando quais necessidades da docência exigiram a prática para além da teoria acadêmica. A investigação revelou que a atuação nas quadras se consolida como um território de instabilidade e diversidade, elementos frequentemente negligenciados no modelo tradicional. A resposta a esse problema se deu no encontro da experiência de vida com a flexibilidade pedagógica característica do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Em síntese, concluí que as demandas reais do ensino, vivenciadas em projetos extensionistas, exigiram uma experiência que ultrapassa conceitos teóricos e um planejamento engessado, se mostrando uma parte essencial para capacitar uma educadora a enfrentar barreiras educacionais.

Foram nesses espaços de prática de ensino que os princípios fundamentais da docência ganharam sentido concreto para entender o que a aula e os estudantes necessitavam. Por isso, é necessário um olhar de urgência para que o currículo universitário de Educação Física seja atualizado, integrando estratégias e métodos como o DUA para preparar futuros licenciados para a heterogeneidade cotidiana. Aos estudantes da graduação, sugiro a busca ativa por oportunidades extensionistas bem

orientadas e fora da zona de conforto, pois é nesse repertório prático que existe a oportunidade de resgatar o que nos constitui sujeitos de ensino, podendo libertar a criatividade pedagógica e nos consolidarmos como profissionais verdadeiramente (auto)críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 17 de jun. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229690, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229690. Disponível em: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/. Acesso em: 14 de jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à ética educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, A. R. T., & STRESSER, D. A. (Orgs.). (2025). **Práticas Inclusivas e Transformadoras no Ambiente Escolar: Desenho Universal para Aprendizagem.** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens (GEPETeL), Universidade Federal do Paraná.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva - vol 1**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172 p. ISBN: 978-65-5869-750-3

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Tradução de Teresa Van Acker

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.