

## CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABERES COMPARTILHADOS NAS NARRATIVAS DOCENTES

### PHYSICAL EDUCATION TEACHING CONTENTS AT SCHOOL: SHARED KNOWLEDGES THROUGH TEACHERS' NARRATIVES

Juliana Martins Cassani Matos\*  
Wagner dos Santos\*\*  
André da Silva Mello\*\*  
Omar Schneider\*\*  
Amarílio Ferreira Neto\*\*

---

#### RESUMO

O artigo analisa o modo como os professores de Educação Física trabalham com os conteúdos de ensino, problematizando as tensões e as potencialidades que atravessam suas práticas pedagógicas. Do tipo narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), a pesquisa possui como colaboradores 14 professores que atuam na Educação Básica na Microrregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo. Utiliza, como instrumentos para a produção das fontes, uma entrevista semiestruturada, um grupo focal e três a cinco narrativas individuais orais. Os docentes indiciam concepções de conteúdos relacionados com as práticas, sinalizando o que compreendem como especificidade da área e sistematizam o que ensinam por meio de projetos construídos em diálogo com diferentes disciplinas, produzindo uma integração curricular que se aproxima das discussões presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

**Palavras-chave:** Conteúdos de Ensino. Narrativas Docentes. Saberes Compartilhados.

---

#### INTRODUÇÃO

A escola, como um lugar em que as práticas culturais são sistematizadas por meio de diferentes sistemas simbólicos, materializados em dispositivos de instrução, institui a leitura e a escrita como aprendizagens anteriores a todas as disciplinas (HÉBRARD, 1990). Nesse espaço em que a apropriação dos saberes enunciados em livros se apresenta como condição ao sucesso escolar (CHARLOT, 2000), o uso, ou não, de suportes que registrem e deem visibilidade ao que foi aprendido/ensinado sinaliza como algumas disciplinas são consideradas com maior relevância em detrimento de outras. Essa hierarquização tem demarcado as representações dos alunos e dos professores acerca dos conhecimentos pedagogizados pela escola, assim como as relações de força entre os saberes, tomando como referência o que,

institucionalmente, é valorizado (CHARTIER, 2002).

Entretanto, como lidar com um componente curricular que se diferencia dessa lógica devido ao seu estatuto epistêmico? Como as singularidades da Educação Física são levadas em consideração nos processos de escolha e sistematização de conteúdos, produzindo uma cultura que se diferencia daquela privilegiada pela escola? Diante dessas questões, remetemo-nos às pesquisas que analisam os conteúdos de ensino da Educação Física em diálogo com os professores.

Sob uma perspectiva que analisa as práticas docentes a partir de seu lugar de produção, a escola, estudos como os de Sanchotene e Molina Neto (2013), Rocha e Daolio (2014), Rosário e Darido (2005) e Falcão et al. (2012) têm reconhecido o modo pelo qual os professores mobilizam diferentes aspectos didático-

---

\* Mestre. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

\*\* Doutor. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.

pedagógicos na escolha do que se ensina, ampliando as discussões sobre a temática. Ganham destaque as pesquisas que, ao analisarem os conteúdos em suas características, também os assumem de maneira imbricada às necessidades e negociações presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Entre essas discussões, Sanchotene e Molina Neto (2013) sinalizam as relações entre as experiências anteriores dos docentes – em suas formações acadêmicas, vivências extraescolares e trajetórias profissionais – com a escolha de determinados conteúdos de ensino evidenciando, nesse contexto, a resistência dos alunos por conteúdos que não sejam os esportivos. Aliás, essa tem sido uma questão recorrente apresentada pela produção científica da área, a qual explicita as tensões entre as intencionalidades docentes e as expectativas dos alunos (MATOS et al., 2013).

Em análise do estudo de Rocha e Daolio (2014), compreendemos que esses enfrentamentos também podem estar relacionados com a implementação de conteúdos presentes em diretrizes curriculares estaduais, o que acaba por reforçar o distanciamento daquilo que se ensina com os interesses dos discentes. Outro tema enfatizado pelos artigos refere-se à necessidade de sistematização dos conteúdos ao longo da escolarização, discutida por Rosário e Darido (2005), e à possibilidade de articulá-los com conteúdos de outras disciplinas, conforme debatido por Falcão et al. (2012). Ao relacionarem os jogos e as brincadeiras com obras de arte nas aulas de Educação Física, Falcão et al. (2012) potencializam formas interdisciplinares de trabalho com os conteúdos, ampliando as experiências corporais e estéticas dos alunos com o brincar.

Embora esses estudos analisem a maneira pela qual os conteúdos se apresentam nos processos de ensino-aprendizagem, são tímidos os trabalhos que assumem as narrativas dos professores como processos (auto)formativos (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012), em um movimento que busque entender as concepções dos docentes sobre aquilo que ensinam e a sua relação com as especificidades da Educação Física como componente curricular. Ao colocar-nos em uma ação de pesquisa que problematiza as implicações das lógicas de escolarização nas práticas pedagógicas,

acenam para a complexidade dos saberes produzidos por essa disciplina e para as iniciativas dos professores em materializá-los em projetos de ensino compartilhados com outros componentes curriculares.

Tendo em vista o panorama apresentado, assumimos como objetivo, compreender, por meio de uma pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), o modo pelo qual 14 professores de Educação Física trabalham com os conteúdos de ensino, assumindo-os como produtores de saberes que, pelos seus estilos próprios de ensinar, potencializam a especificidade da Educação Física e a significam no cotidiano escolar.

Pela própria abordagem teórico-metodológica assumida, a ação de narrar desenvolve diferentes formas de expressão e de experimentação daquilo que se pretende conhecer, fazendo emergir compreensões diversas das práticas rememoradas (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). A narrativa oral autobiográfica permitiu-nos, dessa maneira, problematizar as tensões e as potencialidades que emergiram da escuta compartilhada de experiências, em um diálogo com o fazer dos docentes. Nesse processo, baseados em Le Goff (2003), consideramos que o ato de recordar lança mão do passado, para, no presente, tanto compreendê-lo quanto projetar outras práticas.

Em um primeiro momento deste estudo, abordamos os caminhos teórico-metodológicos percorridos, caracterizamos os colaboradores da pesquisa, assim como descrevemos os instrumentos utilizados e o processo de produção das fontes. Posteriormente, categorizamos as narrativas dos professores e as analisamos em diálogo com a literatura para sinalizarmos, ao final, outras possibilidades de trabalho.

### **Dos caminhos trilhados: narrativas como um processo (auto)formativo**

Assumimos a pesquisa narrativa como perspectiva teórico-metodológica para produzir e analisar as fontes. Para Certeau (2002), reconhecer o estatuto epistemológico do contar e do ouvir histórias de vida implica considerá-lo para além de uma complementariedade ao campo textual, mas como um *saber-dizer* que se constitui em autoridade na produção de teorias. Quando pensamos nos conteúdos de ensino, essa *arte de dizer* não se restringe à descrição dos

modos como os professores selecionam e organizam o que ensinam, mas também produz efeitos e possibilidades.

Em um movimento *astucioso* (CERTEAU, 2002), os docentes não ajustaram os seus discursos a uma realidade que se passou, mas optaram por aquilo que verbalizaram, colocando e arranjando as suas narrativas em decorrência das circunstâncias em que se encontravam no presente, um *lugar* ou *espaço*, e daqueles que os ouviam. Desse modo, o ato de narrar também constitui uma *prática*, possui intencionalidades.

Em diálogo com Le Goff (2003), consideramos o processo de verbalização das trajetórias profissionais não apenas uma ordenação de vestígios que se encontram na memória, mas também uma releitura desses vestígios. Ao mobilizarem o passado, os professores não relataram suas *práticas* tal como ocorreram, mas lhes atribuíram diferentes sentidos, construindo possibilidades de trato com os conteúdos. Ademais, com base em suas memórias individuais e coletivas, constituíram as suas próprias identidades.

Compreendemos que essa perspectiva tem potencializado o narrar e o ouvir como processos (auto)formativos, pois reconhece o professor como um produtor de conhecimento sobre si e sobre diferentes aspectos da docência. Conforme afirmam Ribeiro e Souza (2010, p. 80), “[...] ao assumirem o lugar de narradores de suas vidas, ao se pensarem, se contarem, se dizerem, podem elaborar de modos singulares a própria existência”.

A metodologia foi delineada à medida que criamos *lugares/espaços* (CERTEAU, 2002) de compartilhamento em uma formação continuada organizada pelo Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria)/Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sobre o “Livro didático na Educação Física”. O contato com os colaboradores da pesquisa ocorreu por meio de carta-convite, enviada inicialmente aos professores da Rede Municipal de Ensino de Serra/ES (RMES/ES).

Posteriormente, docentes de outras Redes de ensino foram convidados por indicação desses professores, dentre elas, a Rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES (RMEVV/ES), a Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES (RMEV/ES) e a Rede Particular de Ensino de Vila Velha/ES

(RPVV/ES). A sua participação, voluntária, permitiu-nos sistematizar em um livro com características didático-pedagógicas possibilidades concretas de ensino para a Educação Física escolar.

Os instrumentos utilizados para a produção das fontes se configuraram em narrativas em grupo, aqui denominadas de grupo focal, e narrativas individuais, que constituem uma entrevista semiestruturada e três a cinco narrativas individuais orais. O primeiro instrumento com o qual trabalhamos, o grupo focal, foi desenvolvido com os 14 professores colaboradores e ocorreu no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Ufes, das 19h às 22h, em 29 de outubro de 2012.

Iniciamos o grupo focal com a apresentação da equipe organizadora da formação continuada: três bolsistas da Iniciação Científica, três alunos do curso de Mestrado e um professor do Curso de Pós-Graduação em Educação Física, todos da Ufes. Em um segundo momento, explicitamos os objetivos da formação e do grupo focal a ser realizado, que teve como temática “As identidades da Educação Física como componente curricular”. Enfatizamos que não estávamos em busca de uma homogeneidade teórica no debate ali proposto, mas em dar visibilidade aos sentidos que os professores atribuem à Educação Física no universo escolar, por meio de suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, pedimos que os docentes se apresentassem e narrassem sobre o que significava a Educação Física como componente curricular para eles. As suas reflexões suscitaram outras perguntas acerca dos conteúdos ensinados, da maneira como os alunos e outros professores viam essa disciplina na escola e das aproximações e distanciamentos entre a Educação Física e os demais componentes curriculares. Essas problematizações emergiram da própria fala dos docentes e cabia aos mediadores, ao levá-las, estimular a participação de todos os professores no debate.

O uso desse instrumento permitiu-nos promover a troca de ideias, dos valores e das dificuldades que marcaram a trajetória desses docentes, o que implicou a tessitura de novos conhecimentos. A verbalização de suas experiências constituiu uma nova leitura daquilo que se passou e os tocou (LARROSA BONDÍA, 2002), oferecendo elementos para os outros

colaboradores rememorarem suas práticas e (re)pensem, no presente, o modo por que lidam com os conteúdos de ensino, produzindo novos sentidos às suas vivências, também compartilhados na formação.

Com o objetivo de compreendermos a maneira de os professores sistematizarem a sua prática pedagógica, elaboramos um roteiro para uma entrevista semiestruturada, que abordou especificamente as seguintes temáticas: seleção de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. Nesse movimento, não nos distanciamos do entrevistado, considerando-o apenas relator de suas práticas, mas assumimos as diferentes intencionalidades e subjetividades que se fazem presentes tanto nas perguntas quanto nas respostas. A entrevista semiestruturada durou aproximadamente uma hora e foi realizada com os 14 professores colaboradores, duas semanas após o grupo focal.

À medida que nos aproximávamos de suas práticas, percebíamos a necessidade de aprofundarmos as leituras sobre os elementos que as subsidiavam, já que organizaríamos um livro didático para a Educação Física, o qual dialogaria com as experiências dos docentes. Nesse caso, o grupo focal e a entrevista semiestruturada serviram-nos de base para produzir, em um terceiro momento da pesquisa, narrativas individuais orais em que os professores rememorassem os projetos de ensino assumidos por eles como os de maior expressividade pedagógica.

Diferentemente da entrevista semiestruturada, não organizamos *a priori* um roteiro, mas tomamos por referência, para dialogar com os professores, os modos singulares com os quais rememoravam seus projetos de ensino, ou seja, o próprio ato de narração. Assumimos, nesse processo, que a memória não possui uma organização pronta de antemão, mas ela se mobiliza relativamente ao que se apresenta no encontro com o outro e, "[...] longe de ser o relicário da lata de lixo do passado, a memória vive de crê nos possíveis, e de esperá-los, vigilantes, à espreita" (CERTEAU, 2002, p. 162-163).

Nesses encontros, as questões emergiam das narrativas dos docentes acerca do modo com o qual desenvolviam suas ações, dos desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas e das

possibilidades de atuação profissional em parceria com outras disciplinas. Nesse movimento de releitura, percebemos como os objetivos, as metodologias, os conteúdos de ensino e a avaliação se encontram imbricados e, especificamente nesta pesquisa, materializados em projetos de ensino.

Em razão da disponibilidade de tempo, contamos com a colaboração de 11 professores na produção das narrativas individuais orais, perfazendo um total de três a cinco encontros com cada participante, distribuídos da seguinte maneira: quatro professores produziram três narrativas; outros quatro produziram quatro narrativas; e cinco professores elaboraram três. Esse número se diferenciou por compreendermos que o processo de rememoração não ocorre de modo linear e progressivo (CERTEAU, 2002), mas de acordo com a profundidade e os sentidos que o narrador dá quando verbaliza as suas práticas, mediado pelo diálogo com o entrevistador. Os próprios docentes, no fim das narrativas, sinalizavam a necessidade de encontrar-nos em outros momentos, para que aprofundássemos questões lembradas por eles. O processo de produção das narrativas individuais orais foi realizado no período de outubro de 2012 a maio de 2013.

Identificamos os colaboradores da pesquisa com nomes fictícios para preservarmos a sua identidade. Além disso, procuramos caracterizá-los de acordo com a sua formação, a natureza da instituição, o município em que atuam, o segmento de ensino em que trabalham e o número de narrativas produzidas individualmente, conforme mostra a Tabela 1.

Dos locais em que a entrevista semiestruturada e as narrativas individuais orais foram realizadas, enfatizamos as escolas em que os professores trabalham, especialmente após o horário de aula ou nos períodos de planejamento; nos intervalos de cursos oferecidos pelo Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Serra/ES; nas instalações do Proteroria ou em outras salas do CEFD/Ufes; e, quando necessário, nas residências dos colaboradores. Cabe ressaltar que os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso do registro fílmico e fotográfico em todos os encontros, conforme previsto pelo Comitê de Ética da Ufes. A pesquisa foi aprovada por esse comitê sob o número 15419913.4.0000.5542.

Tabela 1 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa.

Nome fictício	Formação	Natureza da instituição e município	Segmento de ensino	Narrativas
Adriana	Licenciatura plena	RMES/ES	EF I	3
Ana	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I	3
Augusto	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I	--
Beth	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I	5
Eduardo	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I	--
Isabele	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMEVV/ES	EF I	5
João	Licenciatura plena	RMES/ES	EF I	3
José	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I	4
Letícia	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMEVV/ES	EF I	4
Liliane	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMEV/ES	EF I	4
Luiz	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RPEVV/ES	Ed. Infantil e EF I	4
Maria	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I	3
Mariana	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	RMES/ES	EF I	5
Roberto	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	RMES/ES	EF I e II	--

Fonte: Os autores.

Registramos e transcrevemos cerca de 50 horas de conversa, totalizando aproximadamente 450 páginas. Pela diversidade de natureza das fontes e temas norteadores do grupo focal, da entrevista e das narrativas individuais orais, levamos em consideração não apenas as perguntas realizadas pelos pesquisadores que remetessem aos conteúdos de ensino, mas também todas as discussões produzidas pelos docentes relacionadas com a temática do presente estudo. No processo de análise, identificamos as fontes de acordo com o instrumento e a sequência em que foram produzidas, especialmente em relação às narrativas individuais orais.

As categorias de análise não foram construídas *a priori*, mas na leitura que estabelecemos das fontes. Nesse caso, as questões emergiram dos conteúdos das narrativas dos professores em diálogo com o objeto de pesquisa e seus objetivos. Em uma primeira análise das narrativas, selecionamos todas as reflexões que abordavam os conteúdos de ensino, o que nos possibilitou categorizá-las em dois eixos: a concepção dos professores sobre conteúdos de ensino e a sua sistematização por meio de projetos pedagógicos.

#### A concepção dos professores sobre conteúdos de ensino: o lugar da especificidade da Educação Física

As perspectivas dos docentes sobre os conteúdos de ensino da Educação Física escolar se aproximam quando tomam como referência as experiências de aprendizagem dos alunos. Ana (entrevista, 2012) compreende o conteúdo baseada no modo com que as crianças expressam a sua individualidade e criatividade, em um autorreconhecimento produzido pela ação de *se ver* em uma prática. A professora o enfatiza como uma experiência, por meio da qual o aluno *se faz*, pode *ser* e *estar* com o próprio corpo, permitindo-se experimentar outras formas de gestualidade, em movimento:

A gente se faz das experiências que a gente vive, então eu gosto que meus alunos tenham experiências corporais! Eu acho que é dar mesmo esse aparato não só corporal, mas de possibilitar outras vivências, outros tipos de estar com o corpo, outros tipos de fazer mesmo, de experimentar o corpo (ANA, entrevista, 2012).

Ao focalizar o aprender como aquilo que produz sentido às suas práticas de ensino, a professora Ana atribui aos conteúdos um saber gerado pela *experiência* da criança, assumida por Larrosa Bondía (2002) como aquilo que se passa *nela*, pelo que lhe acontece e a toca, um saber “[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20). Mas o que significa pensar a experiência em articulação com os conteúdos de ensino da Educação Física?

O saber pela/na experiência se realiza mediante a relação com um conteúdo que, mesmo comum e trabalhado de maneira coletiva, marca o aluno de forma particular, de tal modo que ele atribua diferentes sentidos ao que é ensinado. A narrativa do professor Eduardo (entrevista, 2012) também nos mostra como os saberes produzidos pela/na experiência são tomados como referência para ampliar a relação dos alunos com os conteúdos de ensino:

Eu tento conciliar a minha experiência profissional, teórica, didático-metodológica, juntamente com a experiência dos alunos. Eu sempre procuro interagir com eles, de modo que eles mostrem até onde conhecem determinados conteúdos da Educação Física e, a partir desse reconhecimento, eu introduzo novos conhecimentos, ou então, amplio as experiências que eles já possuem (EDUARDO, entrevista, 2012).

Eduardo assume como ponto de partida para a sua prática pedagógica o diálogo entre as suas experiências – profissionais, teóricas e didático-metodológicas – e as experiências dos alunos, oferecendo-nos elementos acerca de como confere complexidade aos conteúdos de ensino. Em um processo de mediação pedagógica, reconhece as experiências de aprendizagens dos alunos, para que outros conteúdos sejam ensinados ou até mesmo ampliados. Assim, se a experiência deixa vestígios e produz efeitos, é a profundidade com a qual o conteúdo é trabalhado que permitirá ao aluno mobilizar, em diferentes espaços, aquilo que foi incorporado, em um movimento de apropriação de si, ou

como no dizer de Ana (entrevista, 2012), “A gente se faz das experiências que a gente vive”.

O entendimento do conteúdo de ensino como o que toca, passa e acontece aos alunos, sob um ponto de vista que considera os processos de aprendizagem, também é observado na narrativa de Mariana (entrevista, 2012). A professora aprofunda essa discussão ao projetar os conteúdos como práticas corporais produzidas a partir dos sentidos atribuídos, pelos discentes, ao que se ensina. Ela amplia a concepção de conteúdo, pois o compreende como uma ação compartilhada, em que o aluno se vê e se percebe em um espaço de produção, e não apenas de transmissão de conhecimento:

[...] eu dou a eles uma base do máximo que eu posso para explorar práticas corporais [...] e outras que possam emergir [...], para que eles vejam a aula como um momento de produção de conhecimento. A aula de Educação Física não é lugar de repassar o conteúdo, é fazer o aluno produzir (MARIANA, entrevista, 2012).

As narrativas de Ana (entrevista, 2012) e Mariana (entrevista, 2012) se aproximam por referenciar as suas concepções sobre conteúdos naquilo que desenvolvem cotidianamente. Tal movimento nos permitiu, em diálogo com Certeau (2002), projetar aquilo que se ensina na Educação Física escolar em termos de *práticas*. Para o autor, as práticas constituem operações multiformes de apropriações e usos sobre os conhecimentos elaborados por instituições/dispositivos de circulação; no caso, os diferentes modos com os quais os praticantes dialogam e interpretam os bens culturais produzidos historicamente, entre os quais a dança, os esportes, as ginásticas, as lutas, a capoeira, os jogos e as brincadeiras.

Com base em suas narrativas, inferimos que os alunos se apropriam dos conteúdos de diferentes maneiras, dando-lhes outros sentidos e operando formas particulares de estar com o seu corpo. Porém, essa aprendizagem pode não se fazer claramente visível, por nem sempre ser traduzida em linguagem verbal ou escrita, em um processo antropofágico de *consumo* (CERTEAU, 2002). Desse modo, além de darmos visibilidade ao que os praticantes consomem, é preciso que analisemos as suas

inventividades sobre o que foi consumido. Fazer emergir outras práticas a partir do experienciado, como dito por Mariana (entrevista, 2012), acena as reelaborações e as apropriações tanto dos alunos quanto da professora, ao organizar a sua atuação pedagógica em diálogo com o que é produzido pelos discentes.

As concepções de conteúdo assumidas pelos colaboradores da pesquisa também nos oferecem indícios do que compreendem como especificidade da área, tal como visto nas narrativas de Mariana (entrevista, 2012), João (entrevista, 2012) e Roberto (grupo focal, 2012):

[...] que eles tenham prazer em fazer aula de Educação Física! [...] a criança quer produzir conhecimento nesse contexto, do lúdico, do prazer, do movimentar-se, esse é o diferencial da Educação Física para outros momentos em que eles ficam muito em sala de aula (MARIANA, entrevista, 2012).

[...] a nossa especificidade, a construção do nosso conhecimento, é totalmente diferente [da que se efetiva na sala de aula]. Lá é uma cultura da escrita, aqui é mais corporal, não é se esvaziar, mas é botar pra fora aquilo que ele é mesmo [...]. Através de atividades propostas, a partir de algumas necessidades sociais, emocionais e físicas dos alunos, nós podemos contribuir para que o aluno veja a educação não só como obrigação que ele tem que passar de ano. É mas do que isso, ele está se constituindo enquanto sujeito, ele está melhorando, ele está abarcando outros conhecimentos [...] (JOÃO, entrevista, 2012).

Eu sempre brigo com a pedagoga da escola e peço para ela mostrar a diferença da minha aula para a aula do professor de Matemática e de Português. [...] Eu dou a minha matéria lá no quadro, mas a minha prática é feita na quadra, com os alunos experimentando corporalmente os conteúdos, enquanto a prática do professor de Matemática é feita sentada resolvendo os exercícios. A minha diferença é que minha prática é lá, na quadra (ROBERTO, grupo focal, 2012).

O ponto de encontro das narrativas é o entendimento dos professores sobre o modo com o qual os conteúdos são incorporados e ensinados na escola. Mariana (entrevista, 2012), João (entrevista, 2012) e Roberto (grupo focal, 2012) sinalizam como especificidade da Educação Física um conteúdo que se inscreve no corpo biológico, cultural e histórico e que se pauta pela experimentação, em um ambiente lúdico e prazeroso. Para tanto, Roberto (grupo focal, 2012) demarca a quadra como o espaço em que os alunos se apropriam dos conteúdos, diferentemente das outras disciplinas, “as de sala de aula”, em que privilegiam um conteúdo que focaliza a leitura e a escrita.

Embora a hierarquização dos saberes escolares seja produzida pelas representações do que é aprender e de como expressar um saber por meio da linguagem escrita ou falada, toda aprendizagem passa por uma forma particular de o aluno se relacionar com o mundo, consigo e com os outros e, nesse sentido, implica questões identitárias pelo valor intrínseco e subjetivo atribuído ao encontro com diferentes conhecimentos. Desse modo, o processo de apropriação de conteúdos no universo da escola não ocorre de modo homogêneo, já que o aluno pode mobilizar-se, ou não, a novas situações de aprendizagem, haja vista a qualidade e relevância daquilo que é ensinado, conforme afirma Reis (2012).

Estudos que têm analisado especificamente a compreensão dos discentes sobre as suas aprendizagens na Educação Física, como os de Darido (2004) e Betti e Liz (2003), evidenciam que, mesmo sendo essa a disciplina com que os alunos mais se identificam, é também aquela a que atribuem menor grau de importância, quando comparada com os demais componentes curriculares.

Darido (2004) reitera que as disciplinas Português e Matemática são hierarquizadas pelos alunos como as mais importantes, traduzindo-se inclusive com um quantitativo maior de aulas. De fato, o que está na base argumentativa da autora não é a importância desses conhecimentos, mas a sua “[...] supremacia diante dos demais conteúdos” (DARIDO, 2004, p. 67).

Panorama semelhante também foi encontrado por Betti e Liz (2003). Diante da pouca relevância que as alunas atribuem à Educação

Física, os autores compreendem que esse movimento é decorrente dos modos como os diferentes campos do saber se constituem. De acordo com a pesquisa, apesar de as discentes afirmarem que gostam menos de Matemática e Português, a estas elas atribuem maior importância. Na visão dos autores, há uma tendência em atribuir maior importância no currículo escolar às disciplinas heurísticas e científicas, quando comparadas com as humanísticas, favorecendo para que a Educação Física apareça em primeiro lugar nas disciplinas mais apreciadas, caindo para sexto ou sétimo entre as mais importantes.

Tanto para Darido (2004) como para Betti e Liz (2003), a Educação Física se apresenta de maneira paradoxal: por um lado, é aquele componente curricular com o qual os alunos mais se identificam, por outro, é aquele a que atribuem menos valor e menos expectativas, se comparado com outras disciplinas. Contudo, essas pesquisas têm desconsiderado as lógicas de escolarização que oferecem fundamento à hierarquização dos saberes escolares e os motivos pelos quais os alunos tendem a valorizar a Matemática e o Português, por exemplo.

Esse cenário apresenta-se diferente quando dialogamos com as narrativas dos professores participantes desta pesquisa, já que eles requerem para a Educação Física o estatuto de uma disciplina que cumpre o papel da educação em contemplar, no processo de produção de conhecimento, todos os interesses dos discentes, em sua natureza lúdica, social, emocional e física, ampliando-os. Tais práticas também são reconhecidas pelos alunos, de acordo com as narrativas aqui analisadas.

A ênfase dada pelos professores à satisfação da criança em produzir conhecimentos que sejam uma expressão de si – nas aulas de Educação Física – pode estar relacionada com a lógica das disciplinas em requerer a realização de atividades que aproximem ou distanciem as crianças dos modos de compreender o próprio aprendizado e do ato de estudar, “[...] implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares” (REIS, 2012, p. 641). Nesse caso, do ponto de vista de Mariana (entrevista, 2012) e João (entrevista, 2012), há uma (re)significação das relações de força entre o que se ensina na escola, pois os alunos reconhecem e se identificam por um componente curricular que

não se fixa a conteúdos presentes em dispositivos de instrução, como o livro didático.

Contudo, as concepções de João (entrevista, 2012) e Roberto (grupo focal, 2012) também reforçam a hierarquia dos saberes na escolarização à medida que sinalizam como as demais disciplinas privilegiam conteúdos que passam pelo desenvolvimento intelectual dos alunos, sugerindo que a aprendizagem das práticas da Educação Física é desarticulada do plano cognitivo. O olhar dos professores sobre o trabalho intelectual na escola evidencia a forma dicotômica com a qual percebem os conteúdos de ensino, ao distingui-los entre teóricos e práticos. Esse movimento reitera as representações sobre o que é considerado central para ser ensinado na escola, em detrimento daqueles conhecimentos reconhecidos como periféricos, que advêm das práticas, como se também não fossem portadores de teorias.

A escola assume como referência um conjunto de saberes sistematizados e ensinados por meio da palavra, da linguagem e de outras maneiras de objetivação do mundo. Linguagens essas incorporadas pelos significados atribuídos ao que se ensina, em uma experiência gerada mediante uma ação com o corpo, o contar, o ler ou o verbalizar aquilo que foi aprendido, assumindo que, quanto mais o conhecimento se aproximar de um conjunto de atos normatizados e precisos, maior será a possibilidade de o aluno expressar a sua aprendizagem (CHARLOT, 2009). No entanto, como pensar em uma disciplina que assume outro estatuto epistemológico pela natureza dos seus conteúdos e pelo modo com que são apropriados?

Especificamente, a produção de conhecimentos na Educação Física se pauta pela experiência dos praticantes com os conteúdos, experiência essa que constitui na ideia do *fazer com*, conforme afirmam Schneider e Bueno (2005). Para os autores, os conteúdos com os quais essa disciplina lida são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aprendizagem, considerados, em muitos momentos, menos dignos do universo da cultura escolar, já que escapam a um dos saberes privilegiados pela escola: a fala. Os alunos, ao inscreverem um tipo de saber em seu corpo, tornam-no pertencente a si próprios e, quanto mais dele se apropriarem e o usarem em vários ambientes e contextos subjetivos, maior será a



dificuldade em verbalizá-lo em forma de enunciado, *o falar de*.

É importante ressaltar que assumimos como perspectiva de corpo o relacionar-se com um conjunto de significados e de linguagens presentes no mundo, por meio dos quais se estabelecem relações interpessoais e se constitui um corpo-sujeito dono de si mesmo e do seu ambiente (CHARLOT, 2000, 2009). Embora reconheçamos as implicações dos aspectos biológicos na concepção do que seja o corpo, é por meio da relação estabelecida entre esse corpo-sujeito com as práticas, consigo mesmo e com o outro que há a incorporação e a expressão de um conteúdo materializado em um corpo biológico, que não se encontra, porém, desarticulado de sentidos culturais, sociais, históricos e das próprias identidades.

Essas possíveis relações de aprendizagem com o conteúdo da Educação Física têm sido provocadas pelas intencionalidades dos professores, evidenciadas nas narrativas de Augusto (entrevista, 2012), Maria (entrevista, 2012), Liliane (entrevista, 2012) e Isabele (grupo focal, 2012):

[...] com o que eu mais me preocupo nas minhas aulas é a questão do respeito, companheirismo, amizade, [...] eu me preocupo mais com isso do que com o elemento que está sendo trabalhado na aula [...]. Se ele vai aprender a andar exatamente em cima da corda, sem pisar fora, eu não mando voltar pra corrigir (AUGUSTO, entrevista, 2012).

Eu acho que eles aprendem muito sobre direitos e deveres, sobre viver em sociedade e, principalmente, eu tento passar para eles sobre autoestima e socialização, porque a Educação Física é um caminho de porta aberta e a gente perde a oportunidade. Na minha aula eles trabalham muito em equipe, porque eu dou muitos jogos cooperativos para eles (MARIA, entrevista, 2012).

Eu não tenho muita diversidade nos conteúdos, porque, na Educação Física, você pode desenvolver o mesmo

conteúdo, mas a complexidade do movimento vai aumentando gradativamente. Eu não tenho um conteúdo específico, eu trabalho mais as competências, as habilidades, a definição depois a gente vê (LILIANE, entrevista, 2012).

Eu acho que os alunos têm que vivenciar a maior diversidade de práticas, principalmente para ter a questão da plasticidade, como a professora Liliane falou. Não é só a questão da cultura, que isso é importante todo mundo sabe! Mas também tem a questão biológica que deve ser trabalhada (ISABELE, grupo focal, 2012).

Augusto (entrevista, 2012) destaca o ensino em valores como o eixo de sua prática docente, assim como Maria (entrevista, 2012). A professora reconhece a potencialidade da Educação Física em ensinar valores pela singularidade com que seus conteúdos são incorporados, em uma aprendizagem que passa por relações intersubjetivas inscritas em uma experiência corporal. Liliane (entrevista, 2012), por sua vez, explicita como os conteúdos de ensino estão relacionados com a aquisição das competências e das habilidades motoras, enquanto Isabele (grupo focal, 2012) ressalta a opinião de Liliane, no grupo focal (2012) quando a professora afirma sobre a necessidade de os conteúdos serem apropriados em sua dimensão “plástica”. Embora os professores se fundamentem em perspectivas distintas em relação aos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos, as suas narrativas têm em comum o modo pelo qual compreendem as práticas, ou seja, elas se configuram em um meio para aprender outros saberes.

Suas narrativas nos mostram também que o modo com o qual os docentes transitam e usam diferentes concepções sobre os conteúdos de ensino traz implicações especialmente para a especificidade da Educação Física. Como se configuraria uma disciplina em que a natureza do conteúdo não se apresenta para os professores de maneira fixa? Seria necessário delimitá-la para significar a Educação Física como componente curricular?

Augusto (entrevista, 2012) e Maria (entrevista, 2012) centralizam seus objetivos no desenvolvimento de atitudes e comportamentos possivelmente porque compreendem os conteúdos de ensino como a ética, a socialização e as normas de conduta. Pesquisas que analisam a incorporação de valores nas aulas de Educação Física, como a de Sena e Lima (2009), sinalizam que, em ambientes em que há dificuldades de aprendizagem, a qualidade das relações interpessoais se configura em potencializadora da apropriação de conteúdos. Para tanto, os autores fazem uso do jogo como uma atividade que pode contribuir para a formação de valores pelas crianças, assim como narra Maria (entrevista, 2012). Porém, quais as implicações em privilegiarmos a aprendizagem de um conjunto de regras que visam à formação de valores humanos como conteúdos de ensino, observada nas falas dos professores?

Santos e Maximiano (2013), ao analisarem as narrativas dos alunos do último período da formação inicial sobre suas experiências com avaliação na educação básica, problematizam a especificidade da Educação Física como componente curricular, tendo em vista a centralização do trabalho docente no ensino de valores e atitudes. De acordo com os autores, esse movimento pode desassociar do jogo – um bem socialmente produzido – os aspectos culturais que o constituem, lhes trazem complexidade e promovem a ampliação da aprendizagem dos alunos.

Do mesmo modo, essas questões nos fazem problematizar o lugar da Educação Física como disciplina, pois práticas de ensino que buscam a colaboração mútua e a mudança de comportamentos também se fazem presentes em ações promovidas pelos demais componentes curriculares. Conforme afirma Charlot (2009, p. 244-245), “Há regras, há normas e elas podem ser enunciadas e até sistematizadas [...]. Mas a apropriação de regras e reflexividade não são os objetivos específicos da Educação Física, embora possam ser objetivos complementares”.

Por outro lado, ao privilegiar o desenvolvimento dos aspectos motores, Liliane (entrevista, 2012) pode não reconhecer o aluno como um corpo-sujeito, como um produtor de cultura que se constitui de necessidades não só físicas, mas também sociais e emocionais, como narrou João (entrevista, 2012). As opções da

professora acenam para a pouca diversificação dos conteúdos, pois ela focaliza a sua prática pedagógica em um conjunto de competências físicas e habilidades motoras, para, com base nele, definir os conteúdos de ensino.

Tal perspectiva é compartilhada por Beth (narrativa 3, 2012) quando afirma: “Do primeiro ao quinto ano eu não faço diferenciação de conteúdos. Eu trabalho com algo mais básico sobre coordenação motora e tento, daí, trabalhar as atividades físicas básicas (correr, pular e saltar)”. Esse entendimento sobre os conteúdos de ensino também nos oferece pistas para analisarmos o que Liliane e Isabele (grupo focal, 2012) chamam de “plasticidade do movimento”, como prática que também configura a especificidade da área.

Isabele (grupo focal, 2012) destaca que é preciso, na constituição dos saberes de que trata a Educação Física, considerar as dimensões biológica e motora como condição para o aprendizado dos conteúdos. Ela se referencia na ideia de “plasticidade do movimento” para sugerir que, no processo de apropriação de uma prática culturalmente produzida, há também a necessidade de incorporação de técnicas e habilidades que formam as especificidades de um conteúdo.

A professora nos chama a atenção para o processo de aprendizagem de uma ação motora que, por si só, se relaciona com a cultura, já que também foi construída e compartilhada culturalmente. Temos aqui outra perspectiva colocada e anunciada de Educação Física, pois Isabele (grupo focal, 2012) sugere que existe uma dimensão cultural presente no desenvolvimento das habilidades específicas. Sua preocupação não está relacionada com a cultura como dimensão que amplia o entendimento do aluno, em seus aspectos históricos ou locais, mas com a sua articulação com as dimensões físicas e motoras. Para ela, a apropriação dessas dimensões, na valorização da plasticidade do movimento, configurar-se-ia no trabalho com a cultura.

O cenário apresentado traz-nos entendimentos de conteúdos de ensino produzidos em diferentes lugares/espços (CERTEAU, 2002), possivelmente aqueles relacionados com a formação inicial dos professores. Os usos e apropriações (CERTEAU, 2002) que eles operam sobre as concepções de conteúdos

também expressam os modos peculiares de percebê-los em diversos momentos no processo de produção das narrativas, o que nos remete ao próprio papel do lugar/espço em que as experiências docentes foram compartilhadas, uma formação continuada.

Se, em um primeiro momento, os professores assumiam o conteúdo de determinada forma, houve, por meio dos assuntos ali abordados e pelas trocas de experiências, uma apropriação das discussões a ponto de os docentes incorporarem outras perspectivas às suas narrativas, configurando outros modos de compreender a própria prática. É o caso de Liliane (entrevista, 2012), que se refere ao conteúdo, na primeira entrevista, como o desenvolvimento de aspectos motores. Quatro meses após esse encontro, em uma narrativa individual, a professora não desconsidera as experiências que a levaram a assumir as perspectivas biológicas para o que ensina, mas amplia o seu conceito de conteúdo, ao falar de uma prática que precisa ser articulada com uma dimensão histórico-cultural. É essa maneira de ensinar que permitiria ao aluno aprofundar-se no conteúdo e apropriar-se de si, como expressa a sua fala:

De 5ª a 8ª séries a gente usa mais a linguagem do próprio conteúdo dança, ginástica, handebol e outras modalidades esportivas. A gente enfatiza isso mais pra oportunizar a vivência do movimento e desenvolver o corpo como um todo, sem tirar a questão da histórico-cultural que a gente sempre enfatiza (LILIANE, narrativa 4, 2013).

É interessante ressaltar, sobretudo quando iniciamos o processo de escuta de seus projetos de ensino, como Liliane dá visibilidade aos sentidos atribuídos à Educação Física. Das habilidades motoras tão demarcadas no início da formação continuada, a professora passa a olhar para os entrecruzamentos culturais de sua prática pedagógica, produzidos no diálogo com as experiências dos alunos, com a cultura local e com os saberes produzidos por outras disciplinas.

Apesar de os professores assumirem os conteúdos de diferentes maneiras em todo o processo de produção de narrativas, o lugar

ocupado pela prática na constituição dos saberes é o que fundamenta todas elas. Contudo, devemos pôr em análise a natureza dessa prática na perspectiva dos docentes. Observamos que, em determinados momentos, constitui os conteúdos a serem ensinados nas práticas, em outros, as habilidades motoras ou ainda se configura nas relações interpessoais e culturais. No entanto, em nenhum momento a Educação Física assume como especificidade a apropriação de um conhecimento exterior ao sujeito, presente em dispositivos de instrução, como o livro didático.

Diferentemente das disciplinas em que as representações de um conteúdo são produzidas por meio de sistemas simbólicos já colocados em enunciados, a Educação Física privilegia a aprendizagem gerada pela experimentação, em um corpo que atribui sentidos e se projeta pelas práticas. Como os conhecimentos escolares não são regidos pela mesma lógica, no caso da Educação Física, ainda que um saber relacionado com o domínio de um conteúdo esteja inscrito em livros, aprendê-los não seria o equivalente à apropriação produzida pela realização da atividade. Sob esse aspecto, essa disciplina ocupa a mesma função dos demais componentes curriculares, já que, pela mediação pedagógica, é possível ao aluno dominar uma atividade “[...] sendo claro que é a atividade física de um corpo-sujeito e não de um corpo-máquina” (CHARLOT, 2009, p. 244).

Diante desse panorama, perguntamos: o que se pode aprender com práticas sistematizadas que levam em consideração a cultura, as habilidades motoras e os valores? Dimensões essas intrínsecas e necessárias à fruição de tais práticas, de acordo com os professores. Ao rememorem as tensões, os limites e as potencialidades de seus trabalhos pedagógicos, os docentes sugeriram modos de apropriação dos conteúdos, produzindo, assim, possibilidades de intervenção para a Educação Física. As narrativas de Mariana e José nos mostram como os conteúdos são tecidos cotidianamente e podem ser ampliados à medida que as dimensões cultural, histórica, social, relacional e motora se entrelaçam no sentido de suprir as necessidades dos alunos.

Mariana trabalha as aproximações e os distanciamentos das diferentes culturas que constituem a comunidade escolar em que atua,

por entender essas relações como formadoras das identidades dos alunos. A professora traz complexidade aos conteúdos quando articula as especificidades de práticas locais com as de diferentes regiões brasileiras e/ou de outros países. Esse é o caso de um trabalho produzido por ocasião do Dia da Consciência Negra, no qual ela discutiu a contribuição das diferentes etnias para o brincar, como expressa a sua narrativa:

Eu falei pra eles que não ia mostrar a Consciência Negra do dia 20; eu ia mostrar o projeto ‘Diversidade cultural’! Não ia surgir só cultura afro; ia surgir do contexto geral, ia surgir do índio. Eu disse: ‘É isso que vou mostrar: as brincadeiras e os brinquedos que estão no meio deles, de onde surgiu e qual o contexto cultural que está por trás deles’ (MARIANA, narrativa 5, 2013).

Mariana estudou com os alunos a origem dos brinquedos e das brincadeiras, a fim de compreender os possíveis entrecruzamentos da cultura local com a global. Nesse trabalho, as crianças discutiram sobre as contribuições de diferentes povos na formação da cultura brasileira. Com base em uma pesquisa feita em *sites*, identificaram brincadeiras que lhes eram familiares, mas que também eram vivenciadas em outros lugares e de diferentes maneiras. Ao experimentarem modos de brincar diversos, entenderam como as suas aproximações e distanciamentos estão incorporados à cultura de um lugar, conforme narra a professora:

Eu falei pra eles que não é errado [brincar de maneira diferente], eles fazem assim! É diferente! [Depois disso], nós vivenciamos o gato e rato dos dois jeitos: que é o gato e rato que eles vivenciam aqui [...] e no Nordeste. [...] As crianças falaram: ‘Vamos vivenciar os dois!’. Foi muito interessante! (MARIANA, narrativa 5, 2013).

Já o professor José, impulsionado por suas inquietações sobre a violência no futebol e nas aulas de Educação Física, desenvolve um projeto que tem por perspectiva o ensino em valores, no qual busca, por meio do esporte, trabalhar com a

ética e moral, para a construção de novas atitudes pelos alunos. Ele afirma:

A ideia é esta: o esporte humanizado é uma nova maneira de enxergar e principalmente de praticar os esportes. No esporte humanizado, é mais importante o exercício do caráter dos praticantes em não ganhar a qualquer custo. A base é a regra oficial, mas o *feeling* é do professor para adaptar as regras (JOSÉ, narrativa 4, 2013).

O professor (re)significa o esporte praticado institucionalmente em humanizado, o que permite aos discentes outras formas de experimentar o conteúdo. Sua intervenção girou em torno das mudanças nas regras oficiais do jogo de futebol. Por exemplo, cada aluno deveria manifestar-se quando infringisse as regras e cometesse uma falta de natureza física ou moral. Se não as admitisse, caberia ao juiz, representado por um dos discentes, penalizar a sua equipe com menos um gol.

Mesmo diante da resistência inicial dos alunos em participar de um jogo em que as regras não fossem aquelas com as quais estavam habituados, sobretudo porque na visão do professor “[...] no futebol todo mundo só quer ganhar” (JOSÉ, narrativa 3, 2013), houve uma redução significativa da violência nas aulas:

A partir da quarta aula eu vi que o clima ficou ameno entre os alunos da 7ª e da 8ª séries, principalmente os meninos mais competitivos. Eles ficavam mais à vontade, sem briga ou fazendo falta. O jogo ficou mais bonito! (JOSÉ, narrativa 2, 2012).

É interessante ressaltar que a aprendizagem do esporte humanizado parte da necessidade de uma vivência anterior de acordo com o conjunto de regras que fundamenta determinada modalidade, para que, por meio dela, os significados de solidariedade, respeito e honestidade sejam trabalhados:

Nossa experiência mostrou que o conhecimento prévio do esporte a ser praticado no método humanizado é necessário porque, muitas vezes, o praticante comete uma falta ou infração sem ter noção do erro que cometeu.

Caso esse conhecimento não seja dominado, um estudo anterior sobre essas regras deve ser feito (JOSÉ, narrativa 4, 2013).

Diante de suas narrativas, cabe-nos a pergunta: as alterações nas regras implicariam apropriação de valores, para além das mudanças de atitude ao jogar futebol? Em um primeiro momento, sinalizamos que esse projeto, ao tomar como referência experiências com as práticas, busca a (re)significação dos princípios do próprio conteúdo que lhe oferece fundamento. Assim, a mudança de regras permite aos alunos a reflexão e a vivência de outras formas de praticar o esporte, prevalecendo a solidariedade e o respeito, em detrimento da agressividade física e verbal.

A relevância de práticas pedagógicas que focalizam o ensino em valores também é abordada por pesquisas como as de Rodrigues e Darido (2008), que levantam questões acerca do tipo de intervenção realizada quando se consideram os princípios éticos e morais como eixos: de modo ocasional e desarticulado de planejamento. Por sua vez, Knijnik e Tavares (2012) explicitam que no processo de ensino dos valores humanos, são reconhecidas duas metodologias de trabalho: o modo exortativo, em que o professor aborda essa temática por meio da oralidade, sem que haja articulação com alguma situação ocorrida em aula; e o modo incidental, em que são produzidas reflexões com base em circunstâncias geradas entre os alunos.

Porém, as práticas produzidas por José ampliam tanto a lacuna apresentada por Rodrigues e Darido (2008) quanto as metodologias discutidas por Knijnik e Tavares (2012), haja vista a sistematização de um projeto pedagógico que visa especificamente a formação ética e moral de seus alunos, sem desconsiderar as experiências corporais, traduzidas no conteúdo futebol. Sua intervenção favorece o além do *falar de* para que intencionalmente a apropriação dos valores se *faça com* as práticas, em um processo que contribui para a humanização dos alunos: “No esporte humanizado, ou você ganha honestamente, tanto fisicamente como moralmente, ou você vai perder” (JOSÉ, narrativa 3, 2013).

Com base nas narrativas dos professores Mariana e José e em diálogo com Charlot (2000)

sobre a relação com o saber e as figuras do aprender, é possível compreender como os conteúdos de ensino são apropriados nas aulas de Educação Física. O autor afirma que o aprender pode constituir uma apropriação de um saber que não se possui e cuja forma de existência se inscreve em livros, monumentos ou obras de arte, chamado de *objetivação-denominação*; pode-se relacionar ainda com uma forma de domínio de uma atividade ou com a utilização de um objeto de maneira pertinente, em que se passa do não domínio ao domínio de uma atividade. É um saber que se inscreve em um lugar de apropriação do mundo, de um conjunto de significações passadas, o corpo, e é denominado *imbricação do Eu na situação*. O aprender também se inscreve no domínio de uma relação que se faz recíproca, na qual há uma distância conveniente entre si e os outros, em situação. A esse modo de aprender o autor intitula de *distanciação-regulação*.

Desse modo, a natureza do saber que os professores têm reconhecido como específico da Educação Física passa pelo corpo, por meio de diferentes formas de aprendê-lo, em vários contextos e subjetividades. Uma aprendizagem que se dá pela/na experiência com o movimento, em circunstâncias que visam a controlar e melhorar a relação do eu e do próprio corpo com um conjunto de regras, materiais e espaços com os outros.

As narrativas de Mariana e José evidenciam a prática incorporada como o meio pelo qual o aluno poderá estabelecer outras formas de relação com o saber, como a *distanciação-regulação*, quando se aprende a respeitar o outro durante uma partida de futebol humanizado. Nesse caso, esses saberes são incorporados quando os alunos se encontram em situação de aprendizagem, pois não se trata apenas de diferenciar as regras, mas também de produzir saberes de *imbricação do Eu na situação*, ao inseri-los em circunstâncias em que a colaboração se fará presente.

Há, ainda, a possibilidade de o aluno aprender o próprio corpo em vários contextos, quando ele se percebe diante dos diferentes modos de brincar uma mesma brincadeira, conforme visto nas narrativas de Mariana. Em ambos os casos, ficam evidentes as intencionalidades dos professores em produzir aprendizados com os alunos na relação que

estabelecem com as práticas corporais. É relevante destacar que, mesmo que a natureza dos saberes privilegiados pelos professores seja de domínio de uma atividade/objeto e pela relação que se estabelece consigo e com os outros, isso não exclui a possibilidade de produção de práticas que dialoguem com aqueles inscritos em enunciados. Liliane (entrevista, 2012) evidencia como o saber presente em livros pode materializar-se nas aulas de Educação Física:

[...] eu os chamo para a consciência do que está sendo desenvolvido na aula, tanto na questão prática, ali do conteúdo, quanto do que eu falo, o conteúdo verbal [...]. Eu costumo falar: 'Eu dou prova oral também dos conteúdos, não é só atividade escrita!', porque eles sempre se organizam, fazem planinho do jogo, demonstram o conhecimento da regra (LILIANE, entrevista, 2012).

Para a docente, o saber que se encontra exterior ao sujeito, aquele presente em livros, é apropriado à medida que se inscreve no corpo, no momento da experimentação de um conteúdo. A narrativa de Liliane ajuda-nos a compreender que a apropriação de enunciados ocorre com base no sentido que o aluno atribui ao saber encarnado no corpo, tendo em vista a experiência corporal realizada na Educação Física.

Liliane percebe que os alunos compreenderam as regras e os conhecimentos táticos ensinados porque, *em situação*, conseguem organizar-se e elaborar meios para alcançar os seus objetivos, respeitando as regras pertinentes àquela prática. Embora a docente não enfatize a relação que os alunos estabelecem com os outros colegas, é ela que permite o ato de planejar as suas ações no jogo, evidenciando uma aprendizagem produzida pela *distanciação-regulação*.

Diante das narrativas analisadas, evidenciamos a pluralidade de concepções assumidas pelos professores sobre os conteúdos de ensino e a sua articulação com o lugar ocupado pela *prática*. Nesse caso, as *práticas* apresentam-se como centrais para compreendermos as especificidades da Educação Física como um componente curricular que valoriza os saberes pautados pela apropriação

das *experiências* corporais culturalmente produzidas, na relação consigo e com o outro.

Os professores evidenciam formas de compreensão dos conteúdos de ensino que não assumem apenas como estatuto epistêmico o ler e o escrever, em um movimento que parte da produção dos saberes de *imbricação do Eu na situação* e *distanciação-regulação* que, traduzidos em dispositivos, permitem seus registros em outras formas de relação com o saber, conforme veremos nos projetos pedagógicos que serão analisados no próximo tópico desta pesquisa.

### **Projetos pedagógicos: possibilidades de sistematização dos conteúdos de ensino**

A diversidade de concepções de conteúdos assumida pelos docentes ganha visibilidade à medida em que eles selecionam e sistematizam aquilo que compreendem como especificidade da Educação Física, que será discutido com base nos projetos de ensino desenvolvidos. Das práticas organizadas em forma de projetos, há aquelas que nascem em diálogo com os da escola, porém com pouca articulação entre as disciplinas; as produzidas inicialmente na Educação Física, mas posteriormente constituem projetos trabalhados pela comunidade escolar; e aquelas que incorporam ações desenvolvidas por outros componentes curriculares.

Entre os elementos considerados pelos professores no processo de seleção e sistematização dos conteúdos que configuram os projetos pedagógicos, encontra-se o interesse dos alunos por uma prática específica, conforme evidencia a narrativa de Adriana (narrativa 1, 2012):

[...] Eu perguntei para os alunos: 'O que vocês estão a fim de fazer?', [...] 'Vamos dançar hip hop, axé!'. Como nós trabalhamos os projetos 'Valores humanos' e o 'Projeto trilhas' do Governo Federal, que é para acelerar a alfabetização, e o projeto de leitura da escola que é o 'A, b, c eu gosto de ler', eu juntei tudo e fiz um projeto 'Trilhando valores em hip hop' [...]. A única professora que abraçou o projeto foi a professora da tarde, que dá ideia de como fazer apresentação e letras de música (ADRIANA, narrativa 1, 2012).

O trabalho desenvolvido pela professora nasce de projetos que se centralizam nos saberes privilegiados pela lógica escolar, a leitura e a escrita, mas com eles dialogam, produzindo práticas circunscritas à dimensão da *imbricação do Eu na situação*, como as apresentações de *hip hop* e, por meio delas, saberes relacionados com a *distanciação-regulação*, haja vista tratar-se de um projeto que visa aos valores humanos. A narrativa também evidencia a transformação das práticas em saberes de *objetivação-denominação*, já que os *raps* foram construídos pelos próprios alunos, em articulação com outra disciplina. O mesmo movimento ocorre quando produzem grafites no muro da escola sobre as suas experiências:

E agora a gente vai entrar com um grafite sobre o que eles dançam, sobre o que eles entendem do hip hop, e vamos pichar uns muros da escola. A escola estava em contexto de reforma, e por isso eu decidi que a gente ia passar o grafite para o papel primeiro e quando tivesse um momento, a gente ia grafitar. [...] Nós pegamos o contexto todo do hip hop, que é o grafite, o MC da dança e o basquete de rua (ADRIANA, narrativa 1, 2012).

Como observado, tomar como referência o aluno implica não apenas ensinar os seus interesses, mas também promover uma ampliação de olhar produzida na/pela prática pedagógica em relação à especificidade da Educação Física: não se trata de definir o que ensinar, mas em entender aquilo que acontece quando há a apropriação de um conteúdo, o fazer com o movimento. O conteúdo, dessa maneira, é definido e sistematizado não apenas pelo que se encontra exterior ao praticante, mas ainda pelo modo como os alunos se relacionam com o saber, transformando as suas vivências em experiências.

As dificuldades sinalizadas por Charlot (2000) sobre expressar integralmente, em forma de enunciados, uma aprendizagem que passa pelas experiências corporais, não excluem da Educação Física a possibilidade de materializar as práticas em linguagens simbólicas, pois, segundo afirma Certeau (2002), não há enunciado produzido a não ser pela relação estabelecida com os fazeres cotidianos. Desse

modo, a narrativa de Adriana (narrativa 2, 2012) sugere uma apropriação de reflexividade que é gerada por práticas encarnadas no corpo e se materializa nos *raps* e nos grafites.

O conhecimento produzido em diálogo com professores de diferentes componentes curriculares constitui uma possibilidade de ampliação da compreensão dos conteúdos, à medida que se potencializa a dimensão da pesquisa como elemento fundamental para atuação docente e aprendizado discente. Esse movimento é encontrado na narrativa da professora Mariana (grupo focal, 2012), que desenvolve projetos que nascem na Educação Física, especificamente com o conteúdo danças folclóricas, mas que posteriormente se configuram em projetos trabalhados por toda a comunidade escolar:

[...] As professoras começaram a ver nosso trabalho como uma maneira mais flexível: 'Poxa! Vamos planejar juntos? Eu acho interessante a gente planejar junto com Educação Física e Artes! Poxa! A Educação Física puxou um tema que a gente podia puxar'. Foi um movimento contrário, a Educação Física sugeriu projetos para a professora de sala de aula [...] e nós puxamos temas de identidade cultural (MARIANA, grupo focal, 2012).

A narrativa de Mariana (grupo focal, 2012) dá visibilidade ao movimento dos professores de outras disciplinas em não se restringir à construção de projetos que dialogam com os saberes inscritos em enunciados. Há, nesse caso, uma (re)significação da hierarquização dos saberes escolares gerada pelos professores de sala de aula, já que os projetos produzidos pela Educação Física e pelas Artes serviram de referência para as disciplinas que lidam com os conhecimentos privilegiados por aquele universo. Mariana sugere um modo coletivo de organizar a prática pedagógica, que busca integrar os conteúdos escolares por meio de temas que dialogam com as diferentes disciplinas, afastando-se de uma concepção de conhecimento que assume o cotidiano e os saberes produzidos como estáveis e acabados.

Tal articulação também está presente na fala do professor Luiz (narrativa 1, 2012), quando narra sobre o projeto Olimpíadas:

[...] cada sala seria um país [...]. Pegávamos um país de cada continente e colocávamos para as turmas, até para facilitar o trabalho das professoras regentes. A professora, junto com a gente, apresentava onde estava localizado o país, a cultura desse país e a gente também se incluía nisso. O que me surpreendeu foi a participação das professoras, elas realmente se empenharam na elaboração do projeto, [...] porque as Olimpíadas não são apenas a realização dos jogos; existe muita coisa por trás de um evento desse, tem os temas transversais, a questão do negro, da sexualidade, da cultura do país (LUIZ, narrativa 1, 2012).

A narrativa do professor traz indícios de uma perspectiva que projeta a seleção e a sistematização dos conteúdos em torno de objetivos em comum, no caso, relacionados com as Olimpíadas. Assim, respeitadas as especificidades das disciplinas, orientam a aprendizagem dos alunos em articulação com questões presentes em seu cotidiano, o aprender na “realidade e da realidade”.

Notamos que a sistematização dos conteúdos de ensino pautada no diálogo com outros componentes curriculares tem se constituído como um desafio a ser enfrentado pela Educação Física, conforme afirmam Miranda, Lara e Rinaldi (2009). O estudo analisa, do ponto de vista dos professores, os saberes considerados relevantes nos processos de ensino dos conteúdos e acena para a troca de conhecimentos entre as disciplinas como necessária, contudo reconhecem que tal prática pouco se concretiza no cotidiano escolar. Para os autores, essa limitação está relacionada com a ausência de espaços que permitam esses compartilhamentos, com o ensino “conteudista” e com as dificuldades em perceber de que maneira cada componente curricular pode contribuir para a maior complexidade do que é ensinado.

A pesquisa de Santos (2005) já sinalizava o uso de eixos temáticos como possibilidade de aprofundamento daquilo que se ensina. No entanto, os professores também demonstraram a necessidade tanto de maior articulação dos conteúdos com os temas integradores das disciplinas quanto de momentos de planejamento

entre eles, auxiliando-os na materialização da transversalidade do conhecimento.

Nesse contexto, a professora Letícia mostramos a escola como um espaço de negociações e práticas colaborativas, em que as dificuldades em relação ao diálogo com diferentes campos do conhecimento e conciliação de horários não substituem a vontade de fazer e de criar alternativas que materializem projetos compartilhados. É o que explicita as suas narrativas acerca de um trabalho em parceria desenvolvido com a professora de Educação Especial, que focalizou a construção de brinquedos e a sustentabilidade:

A amostra cultural era um projeto para todos os professores. Nisso, ficou apenas a Educação Física e a professora de educação especial ‘de fora’. Ela falou: ‘Vamos trabalhar com um projeto de construção de brinquedos?’ (LETÍCIA, narrativa 3, 2013).

A gente tentava conciliar os horários para fazer a aula juntas: a Educação Especial junto com Educação Física. Às vezes os horários não batiam, mas como a gente usava o nosso horário de planejamento para discutir, fica mais tranquilo (LETÍCIA, narrativa 4, 2013).

Todos os projetos pedagógicos aqui analisados evidenciam possibilidades de constituir uma integração curricular pautada em um diálogo entre diferentes componentes curriculares, discussão esta presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). O documento propõe uma reconfiguração dos saberes escolares, ao agrupá-los em áreas de conhecimento ou linguagens e organizá-los em eixos temáticos norteadores do currículo. Abordados de modo interdisciplinar, esses temas seriam pesquisados sob diferentes enfoques, contribuindo para maior problematização e sequenciamento dos conteúdos.

Como vimos, as narrativas evidenciam as iniciativas dos professores em trabalhar com os conteúdos de ensino da Educação Física em diálogo com os alunos e os professores de outros componentes curriculares, e não de modo isolado e fixo. Contudo, outros estudos que discutam e



apresentem projetos que visem à integração curricular se fazem necessários, pensando, sobretudo, em uma disciplina na qual a especificidade passa por um saber que se distancia daquele privilegiado pela lógica escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar, por meio de uma pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), o modo como 14 professores de Educação Física, que atuam na Educação Básica, na Microrregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo, trabalham com os conteúdos de ensino.

As narrativas dos docentes sinalizam diferentes concepções para aquilo que se ensina. Mesmo diante da diversidade do que entendem por conteúdo, todas as falas evidenciaram, como saber que significa a Educação Física como componente curricular, aquele inscrito no corpo, que passa pelo aprender em movimento e na relação consigo e com o outro. Articuladas a ele, outras formas de compreensão do mundo podem ser incorporadas, como aquelas presentes em livros ou expressas nas relações interpessoais. Nesse caso, há formas heterogêneas de aprendizagem, e não caberia a essa disciplina

limitá-las, visto que podem ajudar o aluno a compreender o próprio corpo, quando as relacionamos com o sentido do *fazer com*.

Ao projetarmos os conteúdos de ensino em termos de práticas (CERTEAU, 2002), assumimos como especificidade da área não apenas aquilo que se ensina, em uma definição *a priori* dos conteúdos e de modo exterior aos sujeitos. Mas, pelas concepções de conteúdos dos professores e pelos projetos de ensino desenvolvidos, perspectivamos o conhecimento com o qual essa disciplina lida como os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, isto é, a forma com que se apropriam dos bens culturais e os mobilizam como práticas incorporadas.

Diante desse cenário, acenamos para estudos que discutam o que os alunos aprendem, o que fazem com aquilo que aprendem na relação com os conteúdos da Educação Física e como essas relações podem constituir possibilidades de seleção e sistematização do que se ensina. Sinalizamos ainda a relevância de pesquisas que abordem a sistematização vertical dos conteúdos, pois, ainda que os professores articulem o que se ensina com diferentes campos do conhecimento e o materializem em projetos pedagógicos, não há uma disposição que considere a complexidade desses saberes ao longo das séries.

---

### PHYSICAL EDUCATION TEACHING CONTENTS AT SCHOOL: SHARED KNOWLEDGES THROUGH TEACHERS' NARRATIVES

#### ABSTRACT

The article analyzes the way that Physical Education teachers work with teaching contents, problematizing the tensions and the potentialities that cross their pedagogical practices. The research, which has a narrative aspect, (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), uses as collaborators 14 teachers who teach in Basic Education Schools of Metropolitan Micro region of Espírito Santo State. It uses as a tool to produce its sources a semi-structured interview, a focal group and three to five oral individual narratives. Teachers indict content conceptions related to practices, signaling what they understand to be specific of the area and systematizing what they teach from projects built through dialogue with different disciplines, producing a curricular integration that is similar to the discussions present in the National Curricular Guidelines of Basic School (BRASIL, 2013).

**Keywords:** Teaching Contents. Teachers' Narratives. Shared Knowledges.

---

### REFERÊNCIAS

ADRIANA. **O hip hop como possibilidade de ensino nas aulas de Educação Física.** 2012. Primeira narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.

ADRIANA. **O hip hop como possibilidade de ensino nas aulas de Educação Física.** 2012. Segunda narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.

ANA. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física.** 2012. Entrevista concedida a Érica Bolzan e Bruna Jéssica Mathias.

AUGUSTO. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física.** 2012. Entrevista concedida a Juliana Martins Cassani Matos.

BETH. **A paz nas escolas:** os temas transversais e suas possibilidades de ensino. 2013. Terceira narrativa produzida com Juliana Martins Cassani Matos e Wagner Rodrigues Zeferino.

- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135-142, set./dez. 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.
- CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004.
- EDUARDO. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. 2012**. Entrevista concedida a Érica Bolzan.
- FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.
- ISABELE. **As identidades da Educação Física como componente curricular. 2012**. Grupo focal mediado por Wagner dos Santos.
- JOÃO. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. 2012**. Entrevista concedida a Érica Bolzan.
- JOSÉ. **A releitura do futebol no projeto esporte humanizado. 2012**. Segunda narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.
- JOSÉ. **A releitura do futebol no projeto esporte humanizado. 2013**. Terceira narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.
- JOSÉ. **A releitura do futebol no projeto esporte humanizado. 2013**. Quarta narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.
- KNIJNIK, J. D.; TAVARES, O. G. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, Birmingham, v. 64, no. 3, p. 353-368, ago. 2012.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LE GOFF, J. Memória. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003. p. 419-476.
- LETÍCIA. **Do resgate das brincadeiras à construção de brinquedos. 2013**. Terceira narrativa produzida com Juliana Martins Cassani Matos e Wagner Rodrigues Zeferino.
- LETÍCIA. **Do resgate das brincadeiras à construção de brinquedos. 2013**. Quarta narrativa produzida com Juliana Martins Cassani Matos e Wagner Rodrigues Zeferino.
- LILIANE. **As identidades da Educação Física como componente curricular. 2012**. Grupo focal mediado por Wagner dos Santos.
- LILIANE. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. 2012**. Entrevista concedida a Érica Bolzan e Bruna Jéssica Mathias.
- LILIANE. **O registro iconográfico como possibilidade de leitura da prática e dos movimentos da ginástica. 2013**. Quarta narrativa produzida com Érica Bolzan e Bruna Jéssica Mathias.
- LUIZ. **A mobilização da comunidade escolar em torno de um projeto sobre as Olimpíadas. 2012**. Primeira narrativa produzida com Igor Câmara Luiz e Francine de Lima Maximiano.
- MARIA. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. 2012**. Entrevista concedida a Juliana Martins Cassani Matos.
- MARIANA. **A seleção dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação nas aulas de Educação Física. 2012**. Entrevista concedida a Juliana Martins Cassani Matos.
- MARIANA. **As identidades da Educação Física como componente curricular. 2012**. Grupo focal mediado por Wagner dos Santos.
- MARIANA. **A autoria das crianças nos processos de ensino-aprendizagem da dança e das brincadeiras. 2013**. Quinta narrativa produzida com Juliana Martins Cassani Matos.
- MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.
- MIRANDA, A. C. M. de; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 621-630, jul./set. 2009.
- OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010. p. 13-28.

- REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.
- RIBEIRO, N. M.; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii Editora, 2010. p. 64-79.
- ROBERTO. **As identidades da Educação Física como componente curricular**. 2012. Grupo focal mediado por Wagner dos Santos.
- ROCHA, R. L. F. da; DAOLIO, J. A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, jan./mar. 2014.
- RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com Mestrado: um estado de caso. **Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 1. trim. 2008.
- ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.
- SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-457, jul./set. 2013.
- SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.
- SENA, S.; LIMA, J. M. de. O jogo como precursor de valores no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 247-262, jul./set. 2009.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.
- VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

Recebido em 07/03/2014  
 Revisado em 10/09/2014  
 Aceito em 19/02/2015

---

**Endereço para correspondência:** Juliana Martins Cassani Matos. Instituto de Pesquisa em Educação em Educação Física – Proteoria, Caixa Postal 9905, AGF UNIVERSITÁRIA. Rua Arthur Czartoryski, 455, Loja 1, CEP: 29060-974. E-mail: julianacassani@gmail.com.