

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JULIANA MARTINS CASSANI MATOS

**CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS NARRATIVAS DOCENTES**

VITÓRIA
2013

JULIANA MARTINS CASSANI MATOS

**CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS NARRATIVAS DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Coorientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA
2013

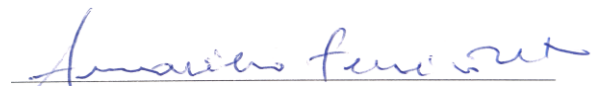
JULIANA MARTINS CASSANI MATOS

**CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS NARRATIVAS
DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 17 de dezembro de 2013.

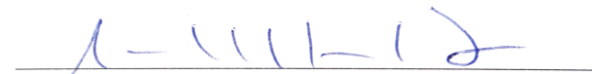
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador



Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Profª. Drª. Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo

Com todo o amor e gratidão, dedico
ao meu marido, Alcemar;
à minha mãe, Maria Auxiliadora;
aos meus irmãos, Roberto, Jorge Eduardo, José e Anna Carolina.
Com saudade, ao meu pai, Roberto Sodré Cassani (*in memoriam*).
Vocês são tudo para mim.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram aqueles que contribuíram para a produção desta dissertação, porém gostaria de agradecer em especial:

Ao professor Dr. Amarílio Ferreira Neto pela confiança em me receber como orientanda no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes. Obrigada por todas as considerações feitas em relação à pesquisa, colaborando de modo significativo e preciso no processo de análise das fontes.

Ao professor Dr. Wagner dos Santos. Em minha trajetória de reopção profissional, conheci o Proteoria, um grupo de pesquisa que ampliou a minha concepção de Educação Física e de escola. Sou grata por ter me dado essa oportunidade, por investir em minha formação desde a graduação e pelo auxílio incessante no delineamento do trabalho.

À professora Dra. Silvana Ventorim e ao professor Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares pela leitura criteriosa e sugestões no processo de qualificação da pesquisa, sobretudo quanto à necessidade de aprofundamento nas análises.

Aos professores Dr. Omar Schneider e Dr. André da Silva Mello pelas constantes avaliações do estudo, contribuindo para que eu qualificasse e delimitasse as discussões apresentadas.

À professora Dra. Andrea Brandão Locatelli pelo incentivo na graduação. Sendo ela mesma, mostrou-me o sentido das práticas produzidas na escola, encorajando as minhas escolhas profissionais.

Ao Proteoria, um espaço de ações colaborativas, de generosidade, de crescimento acadêmico, mas sobretudo pessoal. Para mim é um privilégio tê-los como amigos e poder compartilhar minhas alegrias e incertezas.

Ao meu marido, Alcemar. Muitos foram os momentos de ausência, de solidão e de preocupação em relação à pesquisa, mas em todo o tempo você foi companheiro e

me encorajou a prosseguir. Meus sonhos se tornam realidade porque não são apenas meus, pois você os constrói comigo.

À minha mãe e aos meus irmãos, Robertinho, Dudu, José e Carol. A alegria de vocês sempre me trouxe a convicção de que tudo daria certo. Obrigada por todo o incentivo e carinho.

Existem amigos tão chegados como se fossem irmãos. É com esse sentimento que agradeço ao pastor Honório, à pastora Adriana, à Marianna Marques e à Merielly Simões. Obrigada pelo amor a mim demonstrado em todas as horas.

Aos 14 professores de Educação Física que colaboraram com a realização desta pesquisa, assim como na materialização de outros projetos desenvolvidos em parceria com o Proreitoria.

Ao meu maior Mestre, Jesus Cristo. Sem Ele, nada poderia fazer.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes (GINZBURG, 2002, p. 44).

RESUMO

Possui como objetivo compreender a relação entre os conteúdos de ensino com a especificidade da Educação Física. Se caracteriza pela abordagem plurimetodológica qualitativa/quantitativa e foi delineada em três capítulos que dialogam entre si, considerando a natureza das fontes estudadas e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Do tipo “estado do conhecimento”, o primeiro capítulo investiga as produções acadêmicas que versam sobre os conteúdos de ensino da Educação Física escolar, no período de 1981 a 2010. Os 146 artigos mapeados encontram-se distribuídos em 14 periódicos, analisados por meio de *indicadores bibliométricos* (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006). A pesquisa indica os autores que se constituem como referência numérica na área e sua relação com os Programas de Pós-Graduação, suas linhas de estudo e os grupos de pesquisa que oferecem suporte teórico-metodológico. O segundo capítulo, de natureza quali-quantitativa, discute a opinião de 266 professores de Educação Física do Estado do Espírito Santo sobre os processos de seleção e sistematização dos conteúdos de ensino, expressos em um questionário elaborado com perguntas fechadas e semiabertas. Dá visibilidade às aproximações dos conteúdos com a cultura local e às implicações das lógicas de escolarização na escolha do que e quando ensinar. O terceiro capítulo se caracteriza por ser uma pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010) e evidencia o modo como os professores de Educação Física trabalham com os conteúdos de ensino. Possui como colaboradores 14 docentes de Educação Física atuantes na Educação Básica da Microrregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo e, para a produção das fontes, utiliza uma entrevista semiestruturada, um grupo focal e três a cinco narrativas individuais orais. Os professores explicitam os saberes privilegiados por essa disciplina como aqueles incorporados pela *imbricação do Eu na situação* e pela *distanciação-regulação* (CHARLOT, 2000). Ao dar visibilidade aos projetos de ensino desenvolvidos pelos professores, a pesquisa apresenta possibilidades de se constituir uma integração curricular, por meio de temas que perpassam diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Educação Física. Conteúdos de ensino. Produção científica. Narrativas docentes.

ABSTRACT

It has as objective the understanding of the relationship between the teaching contents and the specificity of Physical Education. It is characterized by a multi-methodological qualitative and quantitative approaches and was delineated into three chapters that interact with each other, considering the nature of the studied sources and assumed theoretical and methodological presuppositions. In a type of "state of knowledge", the first chapter investigates the academic productions that deal with the contents of teaching in school Physical Education in the period 1981-2010. The 146 items mapped are distributed in 14 journals analyzed by bibliometric indicators (Mugnaini; Oak; Campanatti-Ostiz, 2006). Research indicates the authors that are numerical reference in the field and their relationship with the Post Graduate Programs, their lines of study and research groups that offer theoretical and methodological support. The second chapter, of a qualitative and quantitative nature, discusses the opinion of 266 physical education teachers in the State of Espírito Santo on the processes of selection and systematization of the teaching contents, expressed in a questionnaire with closed and semi-open questions. It gives visibility to approximations to the contents with the local culture and the implications of the logic of schooling in choosing what and when to teach. The third chapter is characterized by a narrative research (Certeau, 2002; Ribeiro; Souza, 2010) and evidences how the physical education teachers work with teaching contents. It has 14 Physical Education teachers as collaborators working in the Basic Education of the Metropolitan microrregion the State of Espírito Santo, and, for the production of sources, it uses a semistructured interview, a focal group and three to five individual oral narratives. Teachers make explicit the privileged knowledge by the discipline as those embodied by the imbrication of Themselves in the situation and by the distancing-regulation (CHARLOT, 2000). By giving visibility to educational projects developed by teachers, the research shows possibilities of setting up a curriculum integration through themes that permeate different disciplines.

Keywords: Physical Education. Teaching contents. Scientific production. Narratives of teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Procedência autoral dos artigos.....	29
Gráfico 2 – Procedência autoral por conteúdo	30
Gráfico 3 – Possibilidades para o ensino da dança.....	47
Gráfico 4 – Possibilidades para o ensino da ginástica.....	51
Gráfico 5 – Possibilidades para o ensino das lutas	52
Gráfico 6 – Possibilidades para o ensino das brincadeiras	54
Gráfico 7 – Possibilidades para o ensino dos jogos	55
Gráfico 8 – Possibilidades para o ensino dos esportes.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição anual por periódico	24
Tabela 2 – Distribuição anual dos conteúdos.....	27
Tabela 3 – Distribuição dos conteúdos por periódico.....	28
Tabela 4 – Procedência territorial por conteúdo.....	32
Tabela 5 – Distribuição dos conteúdos por instituição	35
Tabela 6 – Relação de grupos por conteúdo.....	37
Tabela 7 – Relação de professores por Microrregião.....	45
Tabela 8 – O panorama da dança no Espírito Santo.....	49
Tabela 9 – Sistematização dos conteúdos de ensino.....	61
Tabela 10 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	77

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEE/ES – Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo

CEFD – CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF I – Ensino Fundamental I

EF II – Ensino Fundamental II

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação

METROCAMP – Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas

MS – Mato Grosso do Sul

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RBCM – Revista Brasileira de Ciência & Movimento

REF-UEM – Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá

REE/SP – Rede Estadual de ensino de São Paulo

RMEF – Revista Mineira de Educação Física

SP – São Paulo

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USJT – Universidade São Judas Tadeu

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: INTERESSES, OBJETIVOS E TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA	15
--	----

CAPÍTULO I

1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	19
1.1 INTRODUÇÃO	19
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
1.3 O DEBATE SOBRE CONTEÚDOS DE ENSINO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES	24
1.3.1 Da distribuição anual dos artigos: indícios de práticas editoriais	24
1.3.2 Dos conteúdos abordados pelas produções acadêmicas: evidenciando lacunas	26
1.3.3 Da procedência autoral: aproximações com a pós-graduação	29
1.3.4 Da relação entre procedência territorial e autoral	31
1.3.5 Da procedência institucional aos grupos de pesquisa	34
1.4 APONTAMENTOS FINAIS	38

CAPÍTULO II

2 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A SELEÇÃO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO	40
2.1 INTRODUÇÃO	40
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.3 SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS: SINALIZANDO DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ENSINO	46

2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NORTEADORES DA AÇÃO DOCENTE	61
--	----

2.5 APONTAMENTOS FINAIS	70
-------------------------------	----

CAPÍTULO III

3 CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABERES COMPARTILHADOS NAS NARRATIVAS DOCENTES	73
---	-----------

3.1 INTRODUÇÃO	73
----------------------	----

3.2 DOS CAMINHOS TRILHADOS: NARRATIVAS COMO UM PROCESSO (AUTO)FORMATIVO	74
---	----

3.3 DA NATUREZA DO SABER AOS PROJETOS DE ENSINO: O LUGAR DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA	78
---	----

3.3.1 A concepção dos professores sobre conteúdos de ensino	78
--	-----------

3.3.2 Projetos pedagógicos: possibilidades de sistematização dos conteúdos de ensino	90
---	-----------

3.4 APONTAMENTOS FINAIS	93
-------------------------------	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	98
--------------------------	-----------

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento da produção acadêmica	105
--	------------

APÊNDICE B – Roteiro para a primeira entrevista (conteúdos, procedimentos de ensino e práticas avaliativas)	118
--	------------

APÊNDICE C – Roteiro para a segunda entrevista (formação inicial, formação continuada e narrativa das práticas docentes)	119
---	------------

APÊNDICE D – Temas para o grupo focal Identidades da Educação Física escolar	121
---	------------

ANEXO

ANEXO A – Questionário semiestruturado	123
---	------------

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: INTERESSES, OBJETIVOS E TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como lidar com saberes que não passam pelo universo da leitura e da escrita, privilegiado no espaço escolar? Como os professores convertem práticas que não nascem na escola em saberes escolarizados? Quem define o que deve ser ensinado? Qual a compreensão dos professores sobre conteúdos de ensino e como eles significam a Educação Física como um componente curricular? O que os docentes levam em consideração na escolha do que e quando ensinar? Quais conteúdos são privilegiados? Quais as sinalizações para os processos de seleção e sistematização dos conteúdos, presentes em periódicos?

Essas foram algumas perguntas que emergiram no processo de aproximação com a temática “Conteúdos de ensino da Educação Física escolar”, por ocasião do ingresso no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), grupo vinculado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2010. Naquele momento, produzimos um mapeamento das revistas científicas, tomando como fonte o Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte (1930-2000) (FERREIRA NETO et al., 2002). Buscávamos compreender o modo como os conteúdos de ensino se apresentavam nas produções de um período que paulatinamente afirmou a perda de identidade da Educação Física escolar. Esse mapeamento correspondeu ao início dos anos de 1980 até 2000.

Com a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, na linha de pesquisa Educação Física, currículo e cotidiano escolar, estendemos o mapeamento até o final da década de 2010.¹ Ampliamos também o objeto de

¹ Tomamos como referência os estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa Comunicação e Produção Científica em Educação e em Educação Física do Proteoria, especificamente, nos estudos de Santos (2011) e Carneiro (2011), tendo em vista a organização dos dados e aproximações realizadas entre as informações existentes no corpo dos artigos e as cadastradas na *Plataforma*

estudo, pois se, em um primeiro momento, nos debruçávamos sobre o periódico como objeto de estudo, posteriormente dialogamos com professores de Educação Física para discutir como sinalizam possibilidades para a seleção e sistematização dos conteúdos e analisar as suas concepções sobre a natureza daquilo que ensinam.

Nesse contexto, a pesquisa se inseriu em um projeto guarda-chuva² que busca apresentar elementos para uma teoria da Educação Física, assumindo como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar. A definição do objeto de estudo pelo viés das práticas evidencia os sentidos produzidos pela relação com o saber experienciado por/nesse componente curricular e suas implicações para o currículo praticado no cotidiano escolar, em que se privilegia o pesquisar *com* os professores, reconhecendo-os como produtores da cultura da escola.³ Em um movimento de colaboração entre a Universidade e a Educação Básica, buscamos sinalizar, sobretudo, possibilidades concretas para pensarmos a Educação Física como componente curricular (SANTOS, 2005, 2010).

Diante desse panorama, objetivamos, por meio de pesquisas de diferentes abordagens, analisar a relação entre os conteúdos de ensino com a especificidade da Educação Física. Os resultados do artigo de mapeamento evidenciou um panorama de enfrentamento da área em relação ao que ensinar, levando-nos a uma pesquisa de abordagem macro, por meio da qual investigamos as proposições dos professores com referência à seleção e sistematização dos conteúdos, por ocasião de um estudo que abrangeu 82% dos municípios do Espírito Santo. Naquele momento, ressaltamos as aproximações e distanciamentos com a produção teórica da área, dando visibilidade à diversidade com a qual os docentes ampliam os debates científicos, movimento esse que indicou possíveis critérios para selecionar e organizar os conteúdos de ensino.

Lattes. Pautamo-nos ainda em Schneider (2010) para nos orientar em relação às pesquisas com os impressos.

² Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o nº 15419913.4.0000.5542.

³ Ver estudos de Santos e Maximiano (2013), Mello e Santos (2012), Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), Falcão et al. (2012), Nunes e Ferreira Neto (2012) e Schneider e Bueno (2005).

Essas questões nos fizeram problematizar a necessidade do aumento de complexidade do que os professores ensinam, em uma disposição didática que leve em consideração os planos vertical e horizontal dos conteúdos. Ampliaram ainda a nossa própria compreensão sobre as implicações das lógicas de escolarização nos processos de escolha do que e quando ensinar. Do mesmo modo, as pistas deixadas sobre a forma como entendem a especificidade dessa disciplina nos levaram a pesquisar os conteúdos de ensino em uma instância micro, por meio da qual debatemos acerca das práticas produzidas cotidianamente.

Notamos que as compreensões dos professores sobre os conteúdos de ensino estão relacionadas com a natureza de um saber que significa a Educação Física como componente curricular e que se materializa em projetos de ensino, apresentados de diferentes maneiras no cotidiano escolar. O modo com o qual os docentes os organiza, por meio de princípios didáticos que consideram o conteúdo em sua dimensão horizontal, sinaliza possibilidades de um trabalho articulado com outros campos do conhecimento. Assumimos, nesse caso, uma perspectiva epistemológica que reconhece os professores como produtores de saberes e que, pelos seus estilos próprios de ensinar, potencializam a especificidade da Educação Física, afastando-nos de diagnósticos de denúncia.

Diante dessas inquietações, delineamos esta pesquisa em três capítulos que dialogam entre si, considerando a natureza das fontes estudadas. Cada capítulo foi elaborado em formato de artigo, apresentando os seguintes elementos: introdução, referencial teórico-metodológico, análise de dados e apontamentos finais. De natureza quali-quantitativa, o estudo se caracteriza por ser plurimetodológico, estruturado com base nos seguintes objetivos específicos e metodologias:

O primeiro capítulo se constitui em uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” e busca analisar as produções acadêmicas sobre conteúdos de ensino, no período referente a 1981-2010. Utiliza como fonte o Catálogo de periódicos de educação física e esporte (FERREIRA NETO et al., 2002) e as versões *on-line* dos impressos da área. Por meio de *indicadores bibliométricos* (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006), analisamos os 146 trabalhos mapeados, distribuídos em 14 periódicos, a partir da sua distribuição anual, distribuição por revista e por

conteúdo, relação autoral, formação profissional, origem demográfica e institucional, assim como vínculo a grupos de pesquisa. Tomamos o periódico como objeto, por se constituir como um local privilegiado em que as temáticas norteadoras para a prática docente circulam (SCHNEIDER, 2010).

O segundo capítulo, que se caracteriza por ser quali-quantitativo, evidencia a opinião de 266 professores de Educação Física do Estado do Espírito Santo sobre os processos de seleção e sistematização dos conteúdos de ensino. O instrumento para a coleta de dados, adaptado da pesquisa nacional “O Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”,⁴ constituiu-se em um questionário com 43 perguntas, 31 fechadas e 12 semiabertas, das quais usamos, para a análise dos dados, três fechadas e quatro semiabertas.

Por fim, o terceiro capítulo assume a pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002) como perspectiva teórico-metodológica e analisa a compreensão de 14 professores de Educação Física atuantes na Educação Básica da Microrregião Metropolitana do Estado do Espírito Santo sobre os conteúdos de ensino e o modo como os sistematizam. Para a produção das fontes, utilizamos duas entrevistas semiestruturadas, um grupo focal e três a cinco narrativas individuais orais.

⁴ Pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos sobre política educacional e Trabalho docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais. Ver mais em: <http://www.gestrado.org/>.

CAPÍTULO I

1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE CONTEÚDOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁵

1.1 INTRODUÇÃO

Estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma análise da produção acadêmica em uma determinada área e em um período estabelecido, têm sido férteis ao revelar objetos, recortes, temáticas, teorias e metodologias priorizados pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar e indicar a necessidade de pesquisas em um determinado campo do saber (ANDRÉ, 2009). Esses mapeamentos são fundamentais para identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades que, se adequadamente considerados, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e indicam caminhos para seu fortalecimento na comunidade acadêmica.

No campo da Educação Física, pouca visibilidade é dada às pesquisas que nos permitem traçar um mapeamento e analisar a produção científica, indicando limites e avanços obtidos, assim como evidenciando as lacunas apresentadas por essa produção (CARNEIRO, 2011; FERREIRA NETO *et al.*, 2003; SCHNEIDER, 2010; SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2011; BRACHT *et al.*, 2011; BRACHT *et al.*, 2012). Diante desse panorama, objetivamos analisar as produções acadêmicas que tratam sobre conteúdos de ensino da Educação Física escolar, referentes ao período de 1981 a 2010.

A necessidade de compreendermos as produções teóricas de um período que paulatinamente afirmou a perda de identidade da Educação Física no espaço escolar, visto que seu conteúdo central, o esporte institucionalizado, fora incisivamente questionado, fez-nos periodizar o estudo entre o início dos anos de

⁵ Artigo publicado na Revista Movimento, volume 9, número 2, em abr./jun. 2013. Produzido em parceria com Dr. Omar Schneider, Dr. André da Silva Mello, Dr. Amarílio Ferreira Neto e Dr. Wagner dos Santos.

1980 e o final do ano de 2010 e utilizar como fonte os periódicos da área, uma vez que são fontes privilegiadas para se entender os atores/autores e as propostas da Educação Física.

Mas o que entendemos como conteúdos de ensino? Seriam valores e atitudes, conhecimentos e habilidades? Manifestações da cultura corporal de movimento, das experiências sociocorporais ou mesmo o patrimônio cultural corporal? Com base nos estudos de Certeau (2002), podemos ter outro entendimento acerca dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar, quando comparado com o que é usualmente apresentado pela área.

Compreendemos o conteúdo como algo menos fechado e mais fluído sobre a dinâmica cultural, o que permite, sem polarizar/dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural, resgatar um termo muito utilizado na constituição histórica da Educação Física e que, aos poucos, foi perdendo terreno para terminologias autodenominadas críticas e reflexivas. Estamos falando da noção de práticas, expressão que causa desconfiança na área, pois foi associada a atividades eminentemente práticas, consideradas sem consequências para a formação reflexiva do estudante na Educação Básica.

Para Certeau (2002), as formalidades das práticas são reveladoras das formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação. O autor propõe uma morfologia das práticas que somente é compreendida por meio de uma dialética que leve em consideração a lógica da ação. Dessa maneira, para projetarmos os conteúdos da Educação Física em termos de prática é preciso entendê-la como uma atividade que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, no caso, uma matéria selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

Os bens culturais dos quais nos servimos não são outros senão a Dança, Esportes, Ginásticas, Lutas, Capoeira, Jogos, Brincadeiras etc. Contudo, o tratamento pedagógico dispensado a essas atividades não se restringe ao fazer de maneira crítica ou reflexiva, uma vez que a prática, em Certeau (2002), se materializa por meio de um processo antropofágico de consumo, que não pode ser confundido com

um modelo conspícuo, já que, em muitos momentos, esse processo não é claramente visível.

Desse modo, o que importa é o que o praticante consome, mas também o que ele faz com o que foi consumido. Portanto, é preciso compreender que produto é esse que foi materializado da prática de consumo de bens culturais, levando em consideração que, conforme Hunt (1995, p. 9), “As relações econômicas e sociais não são anteriores às culturais, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural [...], [ou seja, não existe] uma dimensão extracultural da experiência”.

Como já anunciado por Schneider e Bueno (2005), os conhecimentos com os quais a Educação Física lida no ensino são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso em muitos momentos percebidas como menos dignas no universo da cultura escolar.

Segundo Charlot (2009), o objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, é o próprio corpo, ou seja, a apropriação de regras e reflexividade vale quando elas oferecem suporte a práticas incorporadas no corpo. O conteúdo, dessa maneira, não pode ser definido pelo que se encontra exterior ao praticante, ele deve ser considerado tendo em vista o modo como esses praticantes se relacionam com o saber (CHARLOT, 2000), dando sentidos e significados às suas experiências.

A fim de evidenciarmos como os conteúdos de ensino têm se feito presentes nas produções acadêmicas da Educação Física, assumimos, no referencial teórico-metodológico, as orientações para pesquisas que tratam o periódico como fonte, assim como as relações de força que se estabelecem no interior da produção científica (GINZBURG, 2002). Indicamos ainda o caminho percorrido para seleção dos artigos e, posteriormente, analisamos o mapeamento realizado por meio de indicadores bibliométricos (MUGNAINI; CARVALHO; CAMPANATTI-OSTIZ, 2006).

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os estudos do tipo “estado do conhecimento” descrevem a distribuição da produção científica sobre um objeto, por meio de aproximações estabelecidas entre elementos contextuais e um conjunto de outras variáveis, como data de publicação, temas e periódicos (MOROSINI *et al.*, 2002). O periódico, nesse caso, constitui-se como fonte privilegiada, a partir das quais analisamos as “[...] predominâncias ou recorrências temáticas e informações sobre produtores [...]” (CATANI; SOUSA, 1999, p. 11). Schneider (2010, p. 24) compreende que os periódicos podem evidenciar lacunas que reconstituam

[...] um passado aparentemente soterrado por várias camadas de história, um tempo contado e recontado, sistematizado em narrativas que em grande parte utilizam como referência as determinações econômicas, sociais e ideológicas, o que faz vir à tona, muitas vezes, apenas o Estado e sua política, e não as práticas e os dispositivos produzidos por agentes que habitam essa mesma realidade.

O impresso não deve ser entendido apenas como uma fonte de informações, de ideias, de imagens, mas, acima de tudo, como destaca Davis (1990, p. 159), como um mensageiro de relações, o qual possui como “[...] característica mais marcante [...] [o] papel de formador de opinião”. Mais do que veicular informações sobre fatos ocorridos, a imprensa ajuda a dar forma ao que por ela é registrado (DARNTON, 1996). Assim, configura-se como um importante dispositivo de ideias ou prescrições pedagógicas, em que são reveladas as temáticas norteadoras da área (SCHNEIDER, 2010).

Estabelecemos, dessa maneira, uma análise sobre a produção acadêmica que discute conteúdos de ensino, por meio de indicadores bibliométricos, como distribuição anual, por revista e por conteúdo, relação autoral, formação profissional, origem demográfica e institucional, assim como vínculo a grupos de pesquisa.⁶

Ao lidarmos com as fontes, damos visibilidade às estratégias de conservação e táticas de subversão (CERTEAU, 2002) que coexistem em um campo científico,

⁶ Tomamos como referência os estudos desenvolvidos por Santos (2011) e Carneiro (2011), tendo em vista a organização dos dados e aproximações realizadas entre as informações existentes no corpo dos artigos e as cadastradas na *Plataforma Lattes*.

observando os entrecruzamentos das produções acadêmicas e sua articulação com os grupos de pesquisadores e seus vínculos institucionais. De acordo com Certeau (2002), as estratégias são manipulações das relações de força que sustentam e conquistam lugares de produção. Ao contrário das estratégias, as táticas de subversão são ações geradas pela ausência de lugares próprios, como um último recurso daqueles que, com mobilidade, se submetem aos que detêm o poder, a fim de que suas ações influenciem no espaço (CERTEAU, 2002).

A constituição do *corpus* documental da pesquisa foi delimitada por meio de leitura prévia do título dos artigos, dos resumos e, quando necessário, dos textos na íntegra. Estabelecemos como parâmetro de busca o termo conteúdos de ensino e, posteriormente, ampliamos para temas que nos remetessem aos próprios conteúdos, como Dança, Ginástica, Esportes, dentre outros. Utilizamos como fonte o Catálogo de periódicos de educação física e esporte (FERREIRA NETO et al., 2002) e as versões *on_line* dos impressos da área. Mapeamos previamente 523 artigos, presentes em 23 revistas.

Após análise detalhada, esse número foi reduzido para 146 trabalhos, distribuídos em 14 periódicos: Conexões, Corporis, Discorpo, Educativa, Kinesis, Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, Perfil, Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência & Movimento (RBCM), Revista da Educação Física/UEM (REF-UEM) e Revista Mineira de Educação Física (RMEF). Eliminamos os trabalhos que não apresentaram em seu corpo as referências, os que se configuravam como resumos e os que foram publicados em Anais de Congresso. A exclusão dos Anais foi realizada por tratar-se de literatura com restrições quanto à sua acessibilidade, aquisição e controle específico, denominada “bibliografia cinzenta” (FUNARO; NORONHA, 2006). Suprimimos ainda os que não caracterizavam a temática em estudo como objetivo central.

1.3 O DEBATE SOBRE CONTEÚDOS DE ENSINO: MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

Com base na leitura dos textos, analisamos as fontes mapeadas organizando-as em: distribuição anual, procedência autoral, formação profissional, relação entre procedência territorial, institucional e grupos de pesquisa.

1.3.1 Da distribuição anual dos artigos: indícios de práticas editoriais

A análise da distribuição anual dos 146 artigos indica como essa temática é recorrente na área. O período de 1981 a 2000 representa 29% das publicações (43 artigos), com maior produção nos anos de 1996 (10) e 2000 (9). Em contrapartida, 71% dos trabalhos concentram-se entre 2001 a 2010 (103), com maior representatividade numérica em 2007 (15), 2008 (23) e 2009 (14), conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição anual por periódico

Periódico	Ano																				Total		
	86	89	90	91	92	93	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08		09	10
Conexões											1									2			3
Corporis							3		2														5
Discorpo						1																	1
Educativa				1																			1
Kinesis									1	2													3
Motrivivência		2				1	1	4			3	1				1		2	11	1			27
Motriz						1	2		1				1	1	1	3	2	4	2	4	7		29
Movimento							1					3	2	1	1	1			3	4	3		19
Pensar a Prática									1	1		1			3	3	1			2	1	1	14
Perfil												1											1
RBCE	1											2	1	1	1		1	2	3	1	2	1	16
RBCM				1									1			1			1				4
REF-UEM			1		1							2	2	3		1		1	1	1	2	3	18
RMEF									1							2			1		1		5
Total	1	2	1	2	1	1	3	10	1	5	7	9	7	6	6	9	6	5	15	23	14	12	146

Fonte: Autores

As publicações nas revistas de menor circulação, como Discorpo (1), Educativa (1), Perfil (1), Conexões (3), Kinesis (3), RBCM (4), Corporis (5) e RMEF (5), compreendem 16% de toda a produção. A sua distribuição concentra-se nos anos

1996, 1998, 1999 e 2004,⁷ representando 52% do que foi produzido por esses periódicos. Por outro lado, as produções presentes na *Pensar a Prática* (14), *RBCE* (16), *REF-UEM* (18), *Movimento* (19), *Motrivivência* (27) e *Motriz* (29) equivalem a 84% do total de artigos analisados.

A distribuição anual das publicações nesses periódicos se configura de maneira expressiva de 2007 a 2010, representando 48% de suas produções. Verificamos que poucos impressos põem em circulação artigos em um período maior, sem interrupção, como *Motriz* (2002 a 2010), *Movimento* (2000 a 2004), *RBCE* (2005 a 2010) e *REF-UEM* (2006 a 2010). Embora o volume publicado pelos periódicos, anualmente, oscile entre um a quatro artigos, são evidentes aqueles que veiculam um número maior de trabalhos, como a *Motrivivência*, em 2008, e a *Motriz*, em 2010.

Tendo como prática a publicação de números temáticos, a *Motrivivência* assume em 2008 (n. 31) o tema “Conteúdos da Educação Física escolar”, em que mapeamos 11 trabalhos. A política de agrupar o maior número de artigos sobre determinado assunto em um único volume contribui para que o perfil desse impresso seja reafirmado. Ao privilegiar discussões referentes à escola e às práticas pedagógicas, os editores garantem significativa homogeneidade aos discursos veiculados (FERREIRA NETO et al., 2003). Uma vez que o uso desse dispositivo não se apresenta de forma recorrente às demais revistas, a prática de não agrupar as pesquisas sob eixos temáticos contribui para a divulgação da produção científica dos diferentes campos do conhecimento (SANTOS, 2011). Sob essa perspectiva, a *Motriz*, tendo publicado sete artigos distribuídos em quatro números de 2010, destina-se à divulgação de pesquisas referentes à ciência da motricidade humana, abrangendo várias temáticas relacionadas com a Educação Física e áreas correlatas.

Quando comparamos o total de artigos postos em circulação pela *Motriz* (587) com o número de trabalhos publicados por ela sobre conteúdos (29), verificamos que essa produção corresponde a 4,94% do total. Em contrapartida, dos 236 artigos veiculados na *Motrivivência*, 11,44% referem-se à temática em estudo, o que

⁷ Considerando o mínimo de 3 artigos veiculados.

proporcionalmente a faz dedicar maior atenção ao tema. É preciso destacar que a *Motriz* possui periodicidade a cada três meses, a partir de 2007, enquanto a *Motrivivência*, a cada seis meses, a partir de 1999.

1.3.2 Dos conteúdos abordados pelas produções acadêmicas: evidenciando lacunas

Embora haja uma leitura sobre a necessidade da ampliação do debate sobre conteúdos de ensino, o Esporte continua sendo privilegiado pelos autores. Dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 Dança (17%), 16 Ginástica (11%), 4 Capoeira (3%), 3 Lutas (2%) e 24 abordam Vários Conteúdos (16%).⁸ Intitulamos como Vários Conteúdos aqueles artigos que abordam dois ou mais conteúdos, assim como aqueles que tratam sobre a sua natureza e sistematização nos ciclos de aprendizagem.

Organizamos ainda os assuntos abordados pelos artigos, a fim de evidenciar as práticas discursivas que tratam de diferentes possibilidades de intervenção na Educação Física escolar. Os conteúdos dança de rua (1), dança popular (2), dança folclórica (2), dança-improvisação (2), dança de salão (1), dança e inclusão (1) e dança-educação (2) foram agrupados na categoria Dança.⁹ Categorizados como Esporte, encontramos futebol (6), handebol (4), atletismo (2), natação (1), tênis (1), esporte adaptado (1). Sobre Ginástica, identificamos ginástica geral (2), acrobática (1), circense (5), artística (1), e rítmica (2). Em Jogos e Brincadeiras, mapeamos brincadeiras açorianas (1), jogos populares (2), jogos eletrônicos (1), xadrez (2), jogos cooperativos (1) e brincadeiras folclóricas (1). Dos trabalhos sobre Lutas, encontramos judô (1).¹⁰

⁸ Considerando que a Capoeira é uma manifestação cultural em que jogo, luta e dança se relacionam diretamente (FALCÃO; SILVA; ACORDI, 2005), resolvemos mantê-la como categoria.

⁹ Foram encontrados dois artigos que discutiam sobre diferentes práticas relacionados com a *Dança*.

¹⁰ O mapeamento demonstrou ainda que um número significativo de trabalhos aborda os conteúdos de ensino sob diferentes perspectivas, sem caracterizá-los, como apresentado anteriormente. Desse modo, agrupamos os textos que assumem esse perfil em “questões gerais”, dentre os quais Capoeira (4), Dança (16), Esporte (27), Ginástica (5), Jogos e Brincadeiras (24) e Lutas (2).

A distribuição anual dos conteúdos indica que não houve produção no período de 1981 a 1985. O Esporte foi o único conteúdo veiculado entre 1986 a 1991 e apresenta-se regularmente entre 1998 a 2010. Os artigos que trataram sobre Vários Conteúdos foram publicados a partir de 1992, Jogos e Brincadeiras 1995, Dança 1996 e Ginástica de 1998 em diante. Conforme Tabela 2, observamos que, enquanto a produção desses conteúdos se consolidava quantitativamente na década de 2001, o conteúdo Capoeira foi publicado apenas em 2000, 2001, 2004 e 2009, e as Lutas em 2007 e 2008.

Tabela 2 – Distribuição anual dos conteúdos

Conteúdo	Ano																					
	86	89	90	91	92	93	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Capoeira												1	1			1						1
Dança							2	1	2	2		1	2	3	1	1		2	4	2	2	
Esportes	1	2	1	2			1	1		2	4	4	3	1	2	1	1	1	2	6	3	4
Ginástica									1			1		1	1	2			4	3		3
Jogos e Brincs.							1	6				3	1	1		1	1	3	4	5	4	2
Lutas																			1	2		
Vários					1	1	1	1			1		1			3	3	1	2	3	4	1
Total	1	2	1	2	1	1	3	10	1	5	7	9	7	6	6	9	6	5	15	23	14	12

Fonte: Autores

A tabela evidencia uma concentração do Esporte em 2008, com seis trabalhos produzidos. Veiculado em cinco, dos sete periódicos postos em circulação, constituiu-se como o conteúdo de maior representatividade numérica naquele ano. Encontramos o maior índice de artigos sobre Jogos e Brincadeiras em 1996, e sobre Dança em 2008. Esses dados são decorrentes dos eixos temáticos publicados pela Motrivivência, que definiu, na edição n. 9, o tema Jogos e Brincadeiras, fazendo circular quatro trabalhos, e, no n. 31, a temática Conteúdos, com três artigos sobre Dança.

O trato pedagógico a determinados conteúdos, especialmente aqueles com menor visibilidade no campo acadêmico, parece ser, de fato, uma questão a ser debatida pela produção científica, haja vista poucos trabalhos que discutem a necessidade em transformar a Ginástica, a Capoeira e as Lutas em conteúdos de ensino escolar.

Ao verificarmos o quantitativo de artigos por periódicos, observamos que as revistas com menor número de publicações priorizam temáticas relacionadas com conteúdos de maior circulação na produção científica, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição dos conteúdos por periódico

Periódico	Conteúdo							Total
	Capoeira	Dança	Esportes	Ginástica	Jogos e Brinc.	Lutas	Vários	
Conexões		1	1		1			3
Corporis		3	1		1			5
Discorpo					1			1
Educativa			1					1
Kinesis			1	1			1	3
Motrivivência		4	7	3	9	2	2	27
Motriz	1	4	9	1	6		8	29
Movimento		3	10	2	1	1	2	19
Pensar a Prática	1	4	4	3	1		1	14
Perfil					1			1
RBCE		2	3	1	7		3	16
RBCM		1	1		2			4
RMEF		2	1	1			1	5
REF-UEM	2	1	3	4	2		6	18

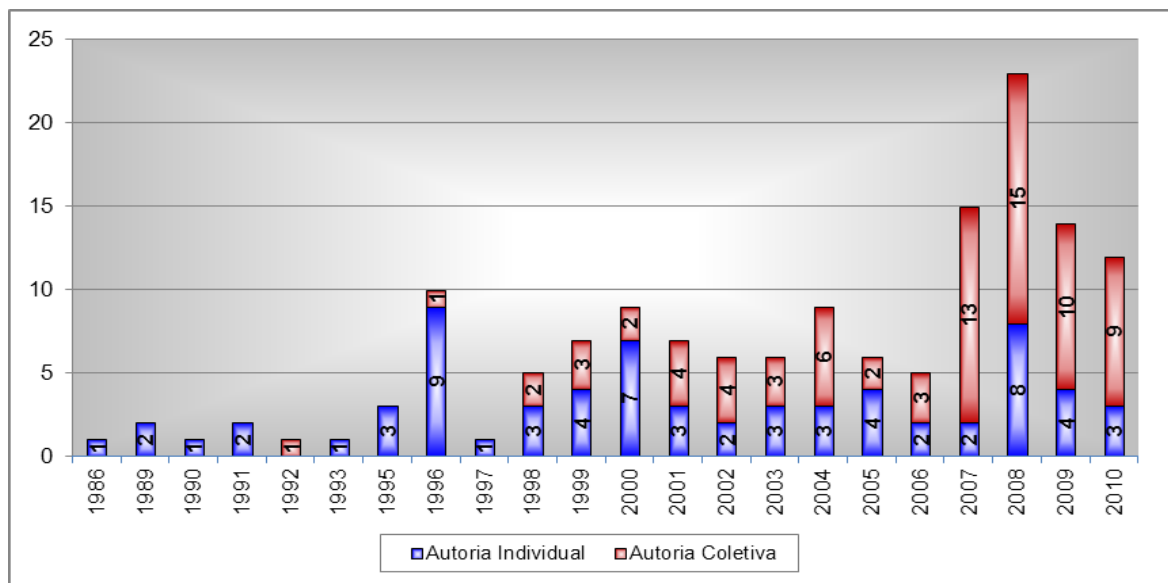
Fonte: Autores

A concentração dos estudos sobre Esportes na Movimento (10) pode estar relacionada com a visibilidade que as discussões fomentadas pela seção Temas Polêmicos obtiveram no interior do impresso. Ao debater sobre assuntos como o “esporte de rendimento e o esporte na escola”, a seção traz à tona a “[...] a identidade discursiva do impresso e a sua diferenciação no conjunto de periódicos científicos da área” (SCHNEIDER *et al.*, 2009, p. 67). Os trabalhos referentes à Ginástica concentraram-se na REF-UEM, com quatro publicações, assim como aqueles que tratam sobre Vários Conteúdos na revista Motriz, com oito artigos veiculados.

1.3.3 Da procedência autoral: aproximações com a Pós-Graduação

Os artigos foram escritos por 215 autores, presentes tanto em trabalhos produzidos individualmente como coletivamente. Observamos que, nos anos de 1986, 1989 a 1991, 1993, 1995 e 1997, as produções foram publicadas por apenas um autor, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Procedência autoral dos artigos



Fonte: Autores

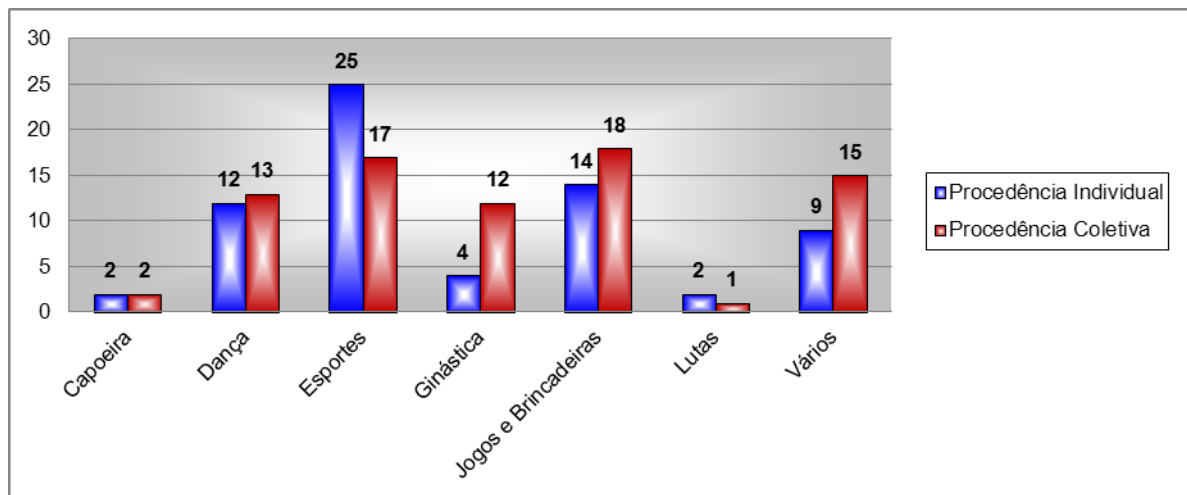
A concentração de estudos individuais refere-se a 1996 (9), representando 90% das publicações daquele ano. Esse tipo de autoria apresenta-se de modo significativo até o ano 2000, possivelmente pela ausência de políticas de fomento às pesquisas desenvolvidas em grupo. A partir de 2001, os artigos produzidos de modo coletivo se tornam mais presentes, mesmo que não se sobreponham aos escritos individualmente, como em 2003 e 2005.

Para Carneiro (2011), esse movimento pode ter sido impulsionado pelos critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para avaliar os programas de Pós-Graduação, dentre os quais, a maior integração de autores a grupos de pesquisa, assim como a elaboração de trabalhos em conjunto por orientadores e orientandos. Com a intensificação da lógica de organização de grupos que oferecessem suporte às diferentes linhas dos programas

de Pós-Graduação, as publicações coletivas passam a obter maior representatividade quantitativa no cenário acadêmico.

Quando analisamos o tipo de autoria dos artigos por conteúdo, conforme o Gráfico 2, observamos que, embora o Esporte apresente um volume maior de produção em relação às Lutas, em ambos os conteúdos, a procedência individual se sobrepõe à coletiva, ao contrário do que ocorre com as publicações sobre Dança, Ginástica, Jogos e Brincadeiras e Vários Conteúdos. Os estudos referentes à Capoeira foram produzidos de modo semelhante, tanto individual, como coletivamente.

Gráfico 2 – Procedência autoral por conteúdo



Fonte: Autores

Ao compararmos o tipo de autoria com a formação dos pesquisadores, percebemos que os trabalhos foram publicados por autores em diferentes níveis de titulação: graduandos (4), graduados (33), pós-graduando (1), especialistas (31), mestrandos (26), mestres (60), doutorandos (22), doutores (75), pós-doutorando (1), pós-doutores (10) e livre-docente (1). Relacionando os conteúdos de ensino com a formação profissional, verificamos uma concentração na produção de todos os conteúdos por parte de mestrandos, mestres, doutorandos e doutores.

Dos artigos produzidos individualmente (68), apenas 12 não foram publicados por pesquisadores com titulação *stricto sensu* e pós-doutorado, sendo distribuídos em Graduação (6), Graduação em andamento (1), Especialização (4) e Especialização em andamento (1). Destes, sete foram veiculados até o ano 2000. Dos trabalhos

coletivos (78), encontramos apenas quatro escritos por especialistas (2) e graduados (2). Dois foram publicados até 2001.

A aproximação entre a procedência autoral dos artigos, em sua distribuição anual, com a titulação dos pesquisadores, nos faz observar um movimento de qualificação profissional da área que ganha força no final da década de 1991.¹¹

1.3.4 Da relação entre procedência territorial e autoral

Dos estudos mapeados, 57 são procedentes da Região Sudeste (39%), 50 do Sul (34%), 11 do Centro-Oeste (8%), 15 do Nordeste (10%) e 1 do Norte (1%). Foram encontrados ainda 11 trabalhos (8%) de origem interestadual, internacional e entre instituições nacionais e internacionais.¹²

O lugar de referência que as Regiões Sudeste e Sul ocupam no campo científico é decorrente dos investimentos realizados em programas de pós-graduação, universidades e grupos de pesquisas (SANTOS, 2011; CARNEIRO, 2011). O Relatório de Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da Área 21 (BRASIL, 2011, p. 2), ao indicar a distribuição geográfica dos programas, evidencia a concentração de Programas de Pós-Graduação:

[...] A Região Sudeste contém aproximadamente 65% (31 programas) dos programas da Área 21. Nota-se elevada concentração nos estados de SP, que responde por aproximadamente 45% dos cursos da Área 21. A Região Sul é a segunda maior região com cursos na Área 21, onde observam 23% dos cursos aprovados.

Quando analisamos a procedência territorial das publicações e sua relação com os conteúdos, observamos a configuração presente na Tabela 4.

¹¹ Embora autores de diferentes níveis de formação publiquem desde 1986, é a partir de 1995 que notamos uma concentração de pesquisadores com maior formação, dos quais há mestrados (26), mestres (58), doutorandos (19), doutores (75), pós-doutorando (1), pós-doutores (10) e livre-docente (1), correspondendo a 75% de todas as assinaturas entre 1995 e 2010.

¹² Não foi possível a identificação da procedência territorial de 1 trabalho.

Tabela 4 – Procedência territorial por conteúdo

Conteúdo	Região							Nacional/ Internacional
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Interestadual	Internacional	
Capoeira	1			1	2			
Dança	2	5		7	7	4		
Esportes	4	5	1	16	15	1		
Ginástica	1	1		5	7		1	
Jogos e Brincs.	1	1		18	10	1		1
Lutas		1			2			
Vários	2	2		10	7	3		
Total	11	15	1	57	50	9	1	1

Fonte: Autores

As Regiões Sudeste e Sul fazem circular os conteúdos que possuem maior expressividade no campo acadêmico, com número significativo de artigos. De igual modo, publicam um grande volume sobre os demais conteúdos, demarcando assim, seus lugares de produção. Os trabalhos oriundos do Centro-Oeste e Nordeste apresentam-se com pouco impacto quantitativo, transitando por diferentes conteúdos, enquanto a Região Norte faz circular um estudo sobre Esporte. Na leitura dos resumos, observamos poucas discussões que nos remetessem à identidade cultural dessas regiões, o que poderia dar visibilidade à sua produção no cenário nacional.

Destacamos o volume de artigos produzidos por instituições de diferentes Estados (9), a partir de 1999. Autores oriundos do Sudeste têm publicado em parceria com o Sul (5), Centro-Oeste (1) e com o Nordeste (1). Há trabalhos que são originários de uma mesma região, como o Sudeste (1) e Nordeste (1). As aproximações estabelecidas entre os pesquisadores representam um meio para elevar a sua produtividade e fazer circular suas produções por diferentes espaços, sinalizando um perfil de interinstitucionalização dos estudos.

Foi possível mapearmos os pesquisadores que, ao se constituírem como referência numérica na área, significam seus discursos referentes aos conteúdos de ensino.

Dos 215 autores presentes em toda a produção, selecionamos aqueles que ocupam lugar de permanência, ou seja, os que produziram, no mínimo, três trabalhos.¹³

As autoras que mais têm pesquisado sobre Dança são Livia Tenório Brasileiro, publicando artigos na *Movimento* (2002), *Pensar a Prática* (2003) e *Motriz* (2008), assim como Maria do Carmo Saraiva, com trabalhos na *Motrivivência* (1999), *Movimento* (2009) e *RBCE* (2009). Quanto ao Esporte, observamos as publicações de Suraya Cristina Darido na *Motriz* (2002, 2010, 2010), *REF-UEM* (2008, 2009) e *Movimento* (2008). Além disso, produziu um artigo sobre *Vários Conteúdos* publicado na *Motriz* (2005). A produção de Valter Bracht também possui expressividade quantitativa, com trabalhos veiculados na *Movimento* (1986, 2000) e *RBCE* (2003), sendo responsável pelo primeiro texto que tratou diretamente sobre esse conteúdo.

Dos artigos sobre Ginástica, Ieda Parra Barbosa-Rinaldi publica na *REF-UEM* (2007, 2010), Marco Antonio Coelho Bortoleto na *Motriz* (2003) e *RBCE* (2007), assim como Vilma Lení Nista-Piccolo, na *Movimento* (2007, 2008). Essa autora escreveu ainda sobre Jogos e Brincadeiras na *RBCM* (2004). Dentre os pesquisadores que abordam os Jogos e Brincadeiras, destacam-se Elaine Prodócimo, com estudos na *RBCM* (2004), *Motriz* (2006, 2007) e *Pensar a Prática* (2009), e João Batista Freire, com textos na *Motriz* (2007), *Movimento* (2008) e *RBCE* (2008). Paulo Rogério Barbosa do Nascimento abordou as Lutas em artigos publicados na *Movimento* (2007) e *Motrivivência* (2008).

Quanto aos trabalhos referentes a *Vários Conteúdos*, são evidenciados cinco autores. Ieda Parra Barbosa-Rinaldi e Larissa Michelle Lara publicaram na *RBCE* (2007) e em parceria com Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira na *Movimento* (2009). O autor possui textos veiculados na *REF-UEM* (1992, 2002) e um artigo sobre Capoeira na *REF-UEM* (2001). Larissa Beraldo Kawashima fez sua produção circular na *Motrivivência* (2009) e na *Motriz* (2009), bem como Marcos Garcia Neira,

¹³ Tendo em vista o reduzido número de estudos por autor nas categorias Ginástica e *Vários Conteúdos*, consideramos os que possuem duas publicações.

que publicou na *Motriz* (2007) e *Pensar a Prática* (2008). Esse pesquisador ainda produziu um artigo sobre *Dança na Motrivivência* (2008).¹⁴

1.3.5 Da procedência institucional aos grupos de pesquisa

Ao organizarmos os trabalhos a partir da procedência institucional, verificamos a presença de 220 instituições.¹⁵ Dentre elas, 62 são oriundas do ensino superior estadual (28%), 66 do ensino superior federal (30%), 48 do ensino superior privado (22%), 2 do ensino superior estrangeiro (1%) e 42 (19%) da educação básica.

A autoria originária da educação básica concentra-se em 32 estudos, sendo 13 referentes à parceria entre orientandos e orientadores,¹⁶ por meio de programas de Mestrado (3), Especialização *lato sensu* (6), Graduação (3) e Graduação/Especialização (1). Dos artigos individuais (12), dois apresentam-se vinculados tanto a instituições de educação básica como a instituições de ensino superior.

Dos autores evidenciados como referência numérica, João Batista Freire orientou dois trabalhos vinculados ao Mestrado, bem como à Especialização. Larissa Michelle Lara e Ieda Parra Barbosa Rinaldi produziram dois artigos em parceria, como orientadoras da Graduação. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira orientou um estudo referente à Especialização. Dos que escrevem individualmente, Lívia Tenório Brasileiro publicou na *Movimento*, vinculada tanto à Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco como à Universidade Estadual da Paraíba.

Notamos o volume expressivo de artigos assinados por autores de instituições de ensino superior particular em parceria com pesquisadores que já circulam na área, tendo em vista serem seus orientandos no Mestrado e Doutorado. Vilma Lení Nista-

¹⁴ Como as pesquisas referentes à Capoeira não possuem autores mencionados em mais de um artigo, não foi possível sua análise.

¹⁵ Para a construção da tabela referente à Distribuição de conteúdos por instituição e posteriormente, da tabela de Relação de Grupos por conteúdos, assumimos como referência o mínimo de trabalhos.

¹⁶ Dos 20 trabalhos assinados coletivamente, em sete artigos não foi possível a identificação da relação entre orientandos e orientadores, por meio da Plataforma *Lattes* ou informações explicitadas no corpo das pesquisas.

Piccolo produziu dois trabalhos como orientadora de alunos do Mestrado (2007, 2008) e um do Doutorado (2004). Suraya Cristina Darido publicou com orientando do Mestrado (2009) e em parceria com professor de pós-graduação *stricto sensu* e seu orientando (2010).

Essa relação é ampliada à medida que alguns desses autores participam dos grupos de estudos liderados pelos pesquisadores com maior produtividade, como é o caso de Neusa Dendena Kleinubing, orientanda de Maria do Carmo Saraiva no Mestrado e integrante do grupo liderado por ela. Assim como Claudio Kravchychyn, orientando no Doutorado e integrante do grupo coordenado por Amauri Bássoli de Oliveira.

Ao estabelecermos relação entre as Regiões, Estados e Instituições, conforme Tabela 5, observamos que alguns Estados têm se constituído como referência quantitativa. Embora já tenhamos verificado a representatividade numérica do Sudeste no fortalecimento da produção, percebemos que essa concentração é decorrente das publicações oriundas de São Paulo (49), com menor participação do Espírito Santo (3), Minas Gerais (4) e Rio de Janeiro (3).

Tabela 5 – Distribuição dos conteúdos por instituição

Região	Estado	Instituição	Capoeira	Dança	Esportes	Ginástica	Jogos e Brincs.	Vários	Total
Centro-Oeste	GO	UFG	1	1	3	1			6
Nordeste	PB	UEPB		3					3
Nordeste	PE	UFPE		1	3		1	1	6
Sudeste	ES	UFES			2		1		3
Sudeste	MG	UFMG			2		1	1	4
Sudeste	RJ	UERJ			1		2		3
Sudeste	SP	METROCAMP			1	2			3
Sudeste	SP	REE - SP			1		2		3
Sudeste	SP	UNESP		2	6	1	1	4	14
Sudeste	SP	UNICAMP		4	4	1	4	1	14
Sudeste	SP	UPM				1	1	1	3
Sudeste	SP	USJT				2	1	1	4
Sudeste	SP	USP		1			4	3	8
Sul	PR	UEL		1		1		1	3
Sul	PR	UEM	2	1	3	3		5	14
Sul	PR	UFPR			2	1			3
Sul	RS	UFPeI			2	1			3
Sul	RS	UFRGS			2		1		3
Sul	RS	UFSM			2			1	3
Sul	SC	UDESC					3		3
Sul	SC	UFSC		4	3	2	6	1	16

Fonte: Autores

Quando identificamos as instituições com maior expressividade quantitativa em São Paulo, observamos que a Unicamp (14) e a Unesp (14), representam 47% do que circulou naquela Região e 23% da produção evidenciada na tabela. Em contrapartida, na Região Sul, tanto o Paraná (20) como Santa Catarina (19) apresentam-se relevantes numericamente. A UEM (14) e a UFSC (16) são responsáveis por 63% das publicações na Região e por 25% da produção nacional.¹⁷

Essas demarcações podem ser consideradas como mecanismos empregados pelas instituições, a fim de que seus lugares de poder sejam evidenciados, reafirmando a “[...] regionalização da produção científica e sua concentração nos Estados em que há um fortalecimento dos programas de pós-graduação” (SANTOS, 2011, p. 158).

Dos 146 artigos mapeados, 126 estão vinculados à grupo de pesquisa. A análise da correlação entre a distribuição regional da produção com os grupos de pesquisa evidencia: 6 grupos no Centro-Oeste (5%), 4 no Norte (3%), 3 no Nordeste (2%), 66 no Sudeste (52%) e 47 no Sul (37%).¹⁸

Ao relacionarmos os grupos de estudos com a procedência institucional, observamos que 76% são provenientes das instituições que mais produzem na área, conforme Tabela 6.

¹⁷ A UFSC constitui-se como a instituição que apresenta o maior número de artigos no cenário nacional.

¹⁸ Os grupos foram mapeados a partir do ano de formação que consta no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Não incluímos, dessa maneira, grupos formados posteriormente à produção do texto. Embora alguns não tenham sido localizados nesse Diretório, foram considerados na análise por se constituírem de informações dadas pelos próprios autores no corpo dos artigos.

Tabela 6 – Relação de grupos por conteúdo

Região	Estado	Grupo de pesquisa	Dança	Esportes	Ginástica	Jogos Brincs.	Vários	Total
Sudeste	SP	Contextos Integrados em Educação Infantil-USP	1				2	3
Sudeste	SP	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Agressividade-UNICAMP				3		3
Sudeste	SP	Grupo de Estudos Avançados em Inteligência Humana-USJT			2	4		6
Sudeste	SP	Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte-UNICAMP		2	1			3
Sudeste	SP	Grupo de Pesquisa em Ginástica-UNICAMP			3			3
Sudeste	SP	Lab. de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação-UNICAMP	3					3
Sudeste	SP	Lab. de Estudos e Trabalhos Pedag. em Educação Física-UNESP		5			2	7
Sudeste	SP	Núcleo Estudos e Pesq. em Intelig. Corporal Cinestésica-UNICAMP			2	3		5
Sudeste	SP	Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar-USP	1				2	3
Sudeste	SP	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Física e Cultura-UNICAMP		2	1			3
Sul	PR	Corpo, Cultura e Ludicidade-UEM			2		2	4
Sul	PR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica-UEM			2		1	3
Sul	SC	Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física-UFSC	3		1			4

Fonte: Autores

A leitura, pela via dos grupos de pesquisa, mostra-se interessante para entendermos como vêm se constituindo, no campo científico, os estudos sobre conteúdo de ensino. Para Bourdieu (1983, 1989), um campo científico se define como lugar de luta concorrencial pelo monopólio da autoridade científica. No caso dos artigos sobre conteúdos, observamos que o monopólio é compartilhado pelos pesquisadores que se configuram como membros de grupos de pesquisa, sobretudo, na figura de seus líderes.

A participação dos autores de maior recorrência, seja como pesquisadores dos grupos de estudos, seja como seus coordenadores, tem contribuído para a maior visibilidade de sua produção, como é o caso de Vilma Lení Nista-Piccolo e Elaine Prodócimo (líderes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inteligência Corporal Cinestésica – Unicamp), Suraya Cristina Darido (líder do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física – Unesp) e Larissa Michelle Lara (líder do Corpo, Cultura e Ludicidade – UEM). Os dados evidenciam, mesmo indiciariamente, que a autoridade específica que está em jogo se apresenta como um estado da relação de força (GINZBURG, 2002) entre os grupos, as instituições e

os pesquisadores que se configuram como referência quantitativa nos estudos sobre conteúdos de ensino.

A produção vinculada a grupos de pesquisa tem fortalecido as discussões referentes aos conteúdos de ensino, com o objetivo de estabelecer uma continuidade de publicações a partir de um dado referencial teórico, possibilitando uma leitura mais ampliada daquilo que se estuda, assim como evidenciando o projeto que norteia e oferece sustentação às suas publicações. Oferece ainda pistas para identificarmos os pesquisadores que se constituem como vozes autorizadas e com autoridade que possuem capacidade técnica e poder social para intervir e falar em nome de um determinado grupo.

1.4 APONTAMENTOS FINAIS

A partir da pesquisa em periódicos, é possível compreender as fontes como produtos de relações de força entre diferentes atores, autores e grupos de pesquisa e, assim, entender que são objetos culturais, por meio dos quais saberes, modelos e formas de pensar os conteúdos de ensino da Educação Física brasileira são colocados à leitura, indicando o modo como a área foi constituída historicamente.

Ao analisarmos as produções que tratam sobre conteúdos de ensino, damos visibilidade aos abordados de forma recorrente no campo acadêmico, àqueles que despontam como promissores e ainda aos que não são abordados. Embora as discussões relacionadas com o Esporte tenham assumido centralidade nos debates da área a partir de 1980, questionando-o como prática escolar e colocando em voga a legitimidade da Educação Física, observamos o impacto que esse conteúdo ainda obtém na produção. Para além da sua representatividade numérica, o panorama evidenciado nos leva a discutir a diversidade de práticas possível à Educação Física escolar, haja vista alguns trabalhos terem se dedicado ao trato pedagógico de diferentes possibilidades de intervenção.

Compreendemos, neste caso, que a especificidade de um componente curricular está no que se ensina e se aprende, ou seja, nos conteúdos. Ele nos oferece

elementos para pensarmos a respeito de como tem se constituído as identidades da Educação Física no contexto escolar.

A aproximação da procedência territorial dos trabalhos da institucional nos revela que a localização das revistas é um indício para o fortalecimento da produção regional, uma vez que os textos oriundos dos Estados de maior expressividade quantitativa são veiculados de modo significativo em revistas patrocinadas por instituições localizadas em suas próprias regiões.

Em decorrência dessas relações, percebemos que muitos pesquisadores têm se constituído como referência numérica na área, pois sua produção se concentra nas revistas chanceladas pelas instituições de ensino superior em que estão vinculados, ou em periódicos localizados em sua região. Observamos ainda que esta produção, em grande parte, está relacionada aos Programas de Pós-Graduação, suas linhas de estudo e aos grupos de pesquisa que oferecem suporte teórico-metodológico.

A presença de um elevado número de autores (215), instituições (220) e grupos (126), ao longo das três décadas estudadas, tem sinalizado para a consolidação do debate sobre conteúdo de ensino. Além disso, essa produção tem se fortalecido e se qualificado à medida que os pesquisadores publicam periodicamente e em diferentes momentos de sua formação, demonstrando a relevância que o tema tem assumido no cenário acadêmico.

Diante do panorama apresentado, sinalizamos para a necessidade de estudos que discutam o conteúdo dos textos e as práticas de apropriação relacionadas com as matrizes teóricas que os fundamentam, evidenciando as implicações que esses discursos trazem às singularidades da Educação Física como componente curricular.

CAPÍTULO II

2 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A SELEÇÃO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO

2.1 INTRODUÇÃO

A produção científica sobre conteúdos de ensino da Educação Física escolar tem discutido a relevância de pesquisas que abordam o que tem sido ensinado nas aulas, debatendo sobre os tensionamentos colocados pelos professores em trabalhar com diferentes práticas, assim como analisando os conteúdos propostos pelos docentes em determinadas séries e anos da escolarização.

Dentre esses artigos, Costa e Nascimento (2006) e Pereira e Silva (2004) ressaltam a expressividade numérica com que os conteúdos jogos, dança e ginástica se apresentam. No entanto, de acordo com a pesquisa, o esporte permanece como o conteúdo de maior impacto quantitativo nos discursos dos docentes. Sob o ponto de vista dos pesquisadores, esse panorama tem mostrado o distanciamento dos professores em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a necessidade de uma diversificação que contemple as orientações do documento.

Para Costa e Nascimento (2006), em pesquisa em que entrevistou 63 professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da cidade de Maringá/PR, a relevância numérica do esporte como conteúdo pode estar relacionada com a “tradição” colocada pelos docentes em ensinar uma única modalidade esportiva a cada bimestre. Os autores sugerem uma maior articulação da prática pedagógica com a cultura, a fim de que haja uma reconfiguração dos conteúdos ensinados.

Os resultados obtidos por Pereira e Silva (2004) enfatizam que, dos conteúdos elencados por 22 docentes do ensino médio que atuam no Rio Grande do Sul, 76% referem-se ao esporte, destacando-se o futsal (44%) e o voleibol (28%). Ao mesmo tempo em que a pesquisa estabelece uma crítica a respeito da centralidade desse conteúdo, sua repetição e pouco aprofundamento, também pondera sobre a

importância de a Educação Física contribuir com o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, proporcionando aos alunos, por meio da prática esportiva, momentos de atividade física regular na escola. Os autores avançam no debate sobre conteúdos de ensino ao sinalizarem a relevância de critérios que levem em consideração as características físicas, psicológicas e sociais dos alunos do ensino médio, no processo de seleção dos conteúdos. Esse movimento traria níveis de complexidade maiores do que aqueles trabalhados no ensino fundamental.

As limitações em inserir diferentes conteúdos na prática docente são abordadas nas pesquisas de Silva, Dagostin e Nunez (2009) e Rosário e Darido (2005), em que indicam a insegurança dos professores em ministrar conteúdos que não dominam e a resistência dos alunos em vivenciar práticas que não sejam as esportivas, como possíveis razões pelas quais não há a diversificação do que se ensina. Silva, Dagostin e Nunez (2009), em estudo com seis docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de Campo Grande/MS, afirmam ainda que a pouca inserção da dança, por exemplo, é decorrente das representações dos meninos em torno dessa manifestação cultural como prática essencialmente feminina. Uma das questões colocadas por esses autores que também reduz as possibilidades de um trabalho diversificado refere-se à organização bimestral dos conteúdos, sendo recorrente o ensino de apenas uma modalidade esportiva a cada dois meses, sobretudo o voleibol, o futebol, o handebol e o basquetebol.

Os dados da pesquisa de Rosário e Darido (2005) também encontraram uma organização dos conteúdos pautada em bimestres, com um sequenciamento semelhante em todos os anos, o que acompanharia a lógica de outros componentes curriculares. Acrescido a esse cenário, os autores afirmam que a sistematização dos conteúdos na escolarização, pautada nas experiências dos seis docentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de Rio Claro/SP e Santa Gertrudes/SP, também tem acenado para a importância do estabelecimento de critérios que permitam a diversificação e a complexidade daquilo que se ensina.

Tanto Silva, Dagostin e Nunez (2009), como Rosário e Darido (2005) evidenciam que, embora a produção científica da Educação Física tenha avançado nas discussões acerca da necessidade em diversificar os conteúdos, sinalizando

possibilidades de ensino para os professores, essas propostas pouco se concretizam na prática pedagógica. Em nossa análise, esse cenário pode ser gerado pelo distanciamento das pesquisas das práticas produzidas pelos docentes, o que nos faz assumir como referência aquilo que os professores conseguem, têm e são (CHARLOT, 2000). Ao darmos visibilidade às suas proposições para o que e quando ensinar, ampliamos as questões aqui colocadas sobre a importância de inserirmos diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física.

Pelo exposto, os artigos que assumem como objeto os conteúdos de ensino da Educação Física têm analisado as sugestões dos professores sobre o que ensinar em determinada etapa da escolarização, no entanto não observamos, tanto em pesquisas de natureza quantitativa (COSTA; NASCIMENTO, 2006; PEREIRA; SILVA, 2004), como qualitativa (SILVA; DAGOSTIN, NUNEZ, 2009; ROSÁRIO; DARIDO, 2005), um panorama quantitativo dos conteúdos a cada ano/série e, por focalizarem sua discussão nos conteúdos em uma etapa específica da escolaridade, os seus dados não nos permitem estabelecer o diálogo com o que se ensina nas etapas anteriores ou subsequentes.

Ao nos referenciar aos respostas de 266 professores que atuam em toda a Educação Básica, que compreende a educação infantil, o 1º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio, evidenciamos os conteúdos privilegiados a cada ano/série e como eles se relacionam ao longo das diferentes etapas de ensino, indiciando as proposições dos docentes para distribuí-los. Nesse caso, dar visibilidade à Educação Física em todo o processo de escolarização é também pensar em sua especificidade e nas implicações das lógicas de organização escolar sobre esse componente curricular.

O estudo também se mostra relevante pelo número significativo de colaboradores, assim como pela amplitude de seus dados quantitativos, tendo em vista que contempla 64, dos 78 dos municípios do Estado do Espírito Santo, o que corresponde a 82% de representatividade. Diante desse cenário, temos como objetivo analisar as respostas dos professores sobre a seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar, problematizando as lógicas da escolarização na escolha do que e quando ensinar.

Inicialmente, descrevemos o caminho metodológico para a produção da pesquisa com os professores e para a seleção dos questionários. Posteriormente, caracterizamos os colaboradores do estudo e analisamos os dados em diálogo com a produção científica, para apresentarmos, nas considerações finais, uma síntese dos resultados encontrados e possibilidades de futuros trabalhos.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa possui como *corpus documental* 266 questionários respondidos por professores de Educação Física do Estado do Espírito Santo, por ocasião do estudo “O professor de Educação Física no Espírito Santo: inventário das práticas”, desenvolvido pela disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Educação Física do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Ufes.

As pesquisas do instrumento utilizado para a coleta de dados, um questionário semiestruturado, foram adaptadas da pesquisa nacional “O trabalho docente na educação básica no Brasil”¹⁹ e objetivaram conhecer o contexto da formação e intervenção docente, as políticas de formação, carreira profissional e práticas pedagógicas em vários municípios do Espírito Santo. É relevante destacar que a abrangência do trabalho foi possível devido à presença dos alunos em diferentes microrregiões do Estado, o que lhes possibilitou entrevistar professores em diversas escolas e níveis de ensino.

O questionário é composto por 43 perguntas, 31 fechadas e 12 semiabertas. Além dos dados de identificação, possui oito questões referentes à formação inicial/continuada, dezoito sobre carreira docente, cinco relacionadas com as condições de trabalho e dez com os elementos de sua prática pedagógica, como conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos e avaliação.

Realizada no segundo semestre de 2011, os alunos foram orientados pelos professores da disciplina e tutores presenciais a entrevistar cinco docentes atuantes

¹⁹ Pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais. Ver mais em: <http://www.gestrado.org/>.

em diferentes escolas da Educação Básica do Espírito Santo. Em um primeiro momento, testaram o questionário entre si a fim de conhecer e ajustar sua linguagem na aplicação do instrumento, auxiliar os professores em seu preenchimento e esclarecer as eventuais dúvidas surgidas no decorrer da entrevista. Foram enviadas cartas-convite apresentando os objetivos do trabalho aos diretores das escolas e aos participantes da pesquisa. Posteriormente, os alunos visitaram as instituições para entrevistar os professores, o que durava, em média, 50 minutos.

De 1.083 questionários respondidos, selecionamos, aleatoriamente, cinco por cidade, totalizando 266 questionários. Em alguns municípios, não foi possível que cinco professores respondessem ao questionário, pois não há esse quantitativo de profissionais de Educação Física atuantes nas escolas. Nesses casos, tomamos como fonte o número máximo de respondentes.

Para a análise dos dados, utilizamos três questões fechadas e quatro semiabertas. Das fechadas, uma se refere à cidade em que trabalham, uma ao sexo e à formação que possuem. Das semiabertas, uma está relacionada com a área do curso superior, uma com a área da pós-graduação, uma com a seleção dos conteúdos de ensino e uma com a sua sistematização.

Caracterizamos os docentes de acordo com o município em que atuam, por sexo e pela sua formação profissional. A Tabela 7 demonstra o número de colaboradores da pesquisa, identificando-os de acordo com as microrregiões de gestão administrativa do Espírito Santo²⁰ e seus municípios:

²⁰ Conforme Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011.

Tabela 7 – Relação de professores por Microrregião

Microrregião	Total de colaboradores	Total de colaboradores por município
1 Metropolitana	19	Cariacica (4), Guarapari (5), Serra (3), Viana (1), Vila Velha (5) Vitória (1)
2 Central Serrana	15	Itaguaçu (1), Itarana (1), Santa Leopoldina (3), Santa Maria de Jetibá (5), Santa Teresa (5)
3 Sudoeste Serrana	33	Afonso Cláudio (5), Brejetuba (5), Conceição do Castelo (5), Venda Nova do Imigrante (5), Domingos Martins (5), Laranja da Terra (3), Marechal Floriano (5)
4 Litoral Sul	34	Alfredo Chaves (5), Anchieta (5), Iconha (2), Rio Novo do Sul (5), Piúma (4), Itapemirim (4), Marataízes (5), Presidente Kennedy (4)
5 Central Sul	24	Castelo (5), Vargem Alta (1), Cachoeiro de Itapemirim (5), Jerônimo Monteiro (3), Muqui (5), Mimoso do Sul (5)
6 Caparaó	34	Alegre (5), Guaçuí (5), Ibatiba (5), Ibitirama (4), Iúna (5), Muniz Freire (5), Bom Jesus do Norte (5)
7 Rio Doce	17	Rio Bananal (5), Linhares (5), João Neiva (5), Ibiráçu (2)
8 Centro-Oeste	25	Alto Rio Novo (2), Baixo Guandu (5), Colatina (5), Marilândia (5), Vila Valério (5), São Domingos do Norte (3)
9 Nordeste	36	Boa Esperança (3), Conceição da Barra (5), Jaguaré (5), Montanha (5), Mucurici (2), Pedro Canário (5), Pinheiros (3), Ponto Belo (3), São Mateus (5)
10 Noroeste	29	Ecoporanga (5), Água Doce do Norte (4), Barra de São Francisco (5), Vila Pavão (5), Águia Branca (5), Nova Venécia (5)

Fonte: Autores

Dos sujeitos que compõem este estudo, 124 são mulheres e 142 homens, sendo 6 graduandos, 49 licenciados, 207 especialistas e 2 mestres.²¹ Da formação inicial, 204 professores fizeram Educação Física, 23 Pedagogia, 2 Letras, 1 estudou Geografia e 1 História.²²

Considerando que 48 docentes concluíram mais de uma especialização, as áreas recorrentes, são: Educação Física escolar (93), Educação especial e inclusiva (50), Psicomotricidade (20), Treinamento desportivo (19), Administração escolar (16), Fisiologia do exercício (16) e Psicopedagogia (12). Dos cursos de Mestrado, há Educação (1) e Ciências da Educação (1). Embora a distribuição demonstre os diferentes caminhos formativos dos professores, há certa mobilização em construir uma carreira que se aproxime da área da Educação.

²¹ Dois professores não responderam à questão sobre o nível de formação profissional.

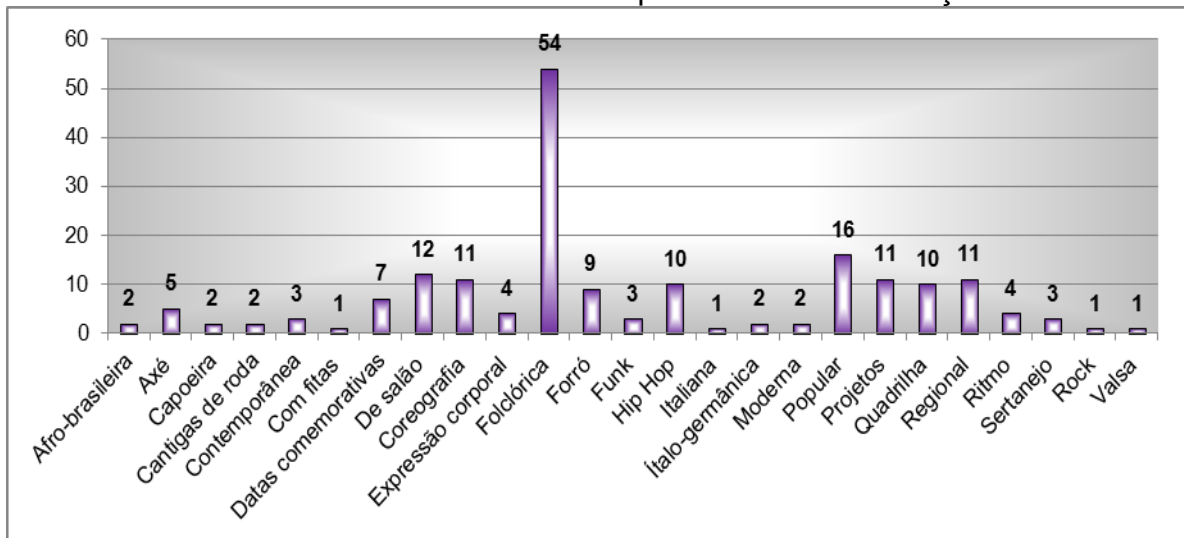
²² Trinta e cinco professores não responderam à questão sobre a área da formação inicial.

2.3 SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS: SINALIZANDO DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ENSINO

Com o objetivo de evidenciar os conteúdos de ensino privilegiados pelos docentes, organizamos as suas respostas à pergunta do questionário sobre o que ministram na escola. Dentre as opções colocadas no instrumento, esportes, dança, jogos, brincadeiras, ginástica e outros, os docentes poderiam ainda aprofundá-las, escrevendo possibilidades de ensino específicas para determinado conteúdo, como será visto em análises realizadas posteriormente.

Em uma leitura inicial das respostas dos professores, fizeram-se presentes os esportes (229), os jogos (222), as brincadeiras (212), a dança (138), a ginástica (136) e as lutas (42). A produção científica da área tem discutido de maneira recorrente o lugar central ocupado pelo esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, assim como tem debatido sobre a referência atribuída aos jogos como conteúdo (COSTA; NASCIMENTO, 2006; SILVA; DAGOSTIN, NUNEZ, 2009). Entretanto, nossos dados sugerem uma reconfiguração quantitativa do panorama colocado por essas pesquisas, haja vista as brincadeiras também se apresentarem com impacto numérico, quando comparadas com os jogos e esportes. Do mesmo modo, os resultados obtidos sobre a dança e a ginástica, indicadas por 50% dos professores, nos mostram um cenário mais amplo daquele assumido por Rosário e Darido (2005), em que a dança, por exemplo, é considerada uma prática de “pouca tradição” na história recente da Educação Física brasileira.

Uma análise detalhada sobre esse conteúdo evidencia a diversidade com a qual ela é elencada pelos docentes. As 185 indicações encontram-se distribuídas em 24 possibilidades de trabalho com a dança, conforme Gráfico 3:

Gráfico 3 – Possibilidades para o ensino da dança

Fonte: Autores

O Gráfico 3 nos mostra que a diversidade numérica da dança é decorrente da indicação de práticas com pouca representatividade quantitativa. Esse movimento se faz potencial à medida que os professores sugerem assumir como referência os conteúdos de maior impacto numérico em suas especificidades, aproximações e distanciamentos, a fim de que, a partir deles, sejam inseridas diferentes possibilidades de ensino que possuam características semelhantes.

Esse é o caso da dança folclórica (54), que poderia agrupar a dança italiana (1), ítalo-germânica (2), com fitas (1), regionais (11) ou quadrilha (10); assim como a dança de salão (12), uma modalidade de dança que pode incluir a valsa (1). Contudo, tendo em vista a própria circularidade com que essas práticas vêm se constituindo, culturalmente, e os usos e as apropriações²³ que os docentes sugerem operar sobre os conteúdos de ensino, essas modalidades de dança com menor representatividade quantitativa podem figurar de diferentes maneiras.

Os docentes evidenciam possibilidades de ensino que nos remetem aos trabalhos desenvolvidos pela escola e, possivelmente, a outras disciplinas, como datas comemorativas (7) e projetos (11); indiciam ainda uma aproximação desse conteúdo

²³ De acordo com de Certeau (1994), a *apropriação* se constitui em diferentes formas de interpretação que dialogam, todo o tempo, com as práticas produtoras de ordenamento, no caso, as *práticas de apropriação* produzidas pelos professores em relação aos saberes institucionalizados que, de alguma maneira, norteiam aquilo que será ensinado como conteúdo de uma disciplina escolar, no caso em discussão, a Educação Física.

com gêneros musicais expostos de modo recorrente nos meios de comunicação, como o axé (5) e o sertanejo (3). A diversidade de estilos de dança mencionados nos questionários parece ampliar as discussões apresentadas por Kleinubing e Saraiva (2009), em pesquisa que buscou investigar as compreensões dos professores de Educação Física do ensino fundamental sobre esse conteúdo.

Os autores afirmam que a pouca referência a diferentes estilos de dança na escola reforça um cenário marcado pela falta de oportunidades a novas aprendizagens. No entanto, os dados referentes às danças contemporânea (3), moderna (2), afro-brasileira (2) e populares (16), por exemplo, sugerem a escola como um espaço de exploração de diferentes linguagens que circulam entre os saberes acadêmicos e culturais, reconhecidos pelo seu conjunto de técnicas específicas e estéticas que lhes são pertinentes.

Dentre os conteúdos elencados em dança, encontram-se ainda o *funk* e o *hip hop*, manifestações culturais que têm (re)aproximado os alunos do universo escolar, de acordo com Amaral (2011). Em trabalho realizado durante três anos com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, a autora evidencia o *funk* e o *hip hop* como práticas que permitem aos adolescentes e jovens expressarem suas individualidades e necessidades verbais/corporais, em um movimento que visa a articular as culturas juvenis com as práticas produzidas na escola. Com base nos dados do Gráfico 3, potencializamos a Educação Física como disciplina que pode contribuir com o processo de articulação entre os conhecimentos adquiridos pelos discentes em diversos espaços formativos com os da escola, problematizando e (re)significando a tônica das músicas, das coreografias e das letras desses estilos de dança. Afinal, se a escola não for o lugar, onde poderemos discutir esses temas, onde o faremos?

Com o objetivo de evidenciar possíveis critérios utilizados pelos professores na indicação do conteúdo dança, cruzamos os dados referentes a esse conteúdo com as microrregiões em que os professores atuam. Para tanto, referenciamos-nos em práticas elencadas com menor expressividade numérica, pois elas nos remetem às especificidades dos estilos de dança, conforme Tabela 8:

Tabela 8 – O panorama da dança no Espírito Santo

Microrregião	Total de participantes por Microrregião	Professores que propõem a dança	Professores que propõem estilos de dança	Tipos de dança
1 Metropolitana	19	7	7	Axé (1), <i>hip hop</i> (2), dança de salão (2), capoeira (1), quadrilha (1)
2 Central Serrana	15	9	3	Dança de salão (2), quadrilha (1)
3 Sudoeste Serrana	33	23	12	Axé (1), Forró (3), <i>funk</i> (1), ítalo-germânica (2), quadrilha (3), contemporânea (1), moderna (1)
4 Litoral Sul	34	12	9	Afro-brasileira (1), <i>hip hop</i> (1), forró (1), <i>funk</i> (1), italiana (1), quadrilha (1), rock (1), sertanejo (1), valsa (1)
5 Central Sul	24	15	4	Dança de salão (1), forró (1), moderna (1), capoeira (1)
6 Caparaó	34	12	7	<i>Hip hop</i> (2), dança de salão (2), <i>funk</i> (1), dança da fita (1), contemporânea (1)
7 Rio Doce	17	5	2	<i>Hip hop</i> (1), dança de salão (1)
8 Centro-Oeste	25	15	7	Axé (1), dança de salão (1), forró (1), quadrilha (2), contemporânea (1), Zumbi dos Palmares (1)
9 Nordeste	36	20	14	Afro-brasileira (1), axé (2), <i>hip hop</i> (4), dança de salão (3), forró (2), quadrilha (2)
10 Noroeste	29	20	1	Forró (1)
Total	266	138	66	

Fonte: Autores

Professores de todas as microrregiões do Estado do Espírito Santo definem a dança como possibilidade de ensino. Quando comparamos o total de respondentes por Microrregião com aqueles que elencaram esse conteúdo, observamos que há maior representatividade numérica na Microrregião Sudoeste Serrana (70%) e na Central Sul (63%). Se analisada a diversidade dos tipos de dança, a Microrregião Litoral Sul é a que apresenta maior expressividade quantitativa (9), seguida da Sudoeste Serrana (7), Centro-Oeste (6) e Nordeste (6). Do total de colaboradores que propõem esse conteúdo (138), 48% especificam 47 estilos de dança, o que significa uma representatividade de 71% entre os professores que a mencionam de modo mais específico.

A fim de captarmos aproximações entre os conteúdos propostos pelos professores

com as práticas culturais do Espírito Santo, mapeamos, no *site* da Secretaria de Cultura do referido Estado,²⁴ todas as manifestações artísticas dos 44 municípios em que os professores selecionaram a dança e identificamos aquelas que são semelhantes às elencadas pelos professores. O cruzamento entre as respostas dos questionários com as características das microrregiões em que os professores atuam indicia as especificidades culturais dos municípios como um dos critérios que impulsionam a inserção da dança como conteúdo de ensino.

As manifestações culturais encontradas nas respostas dos docentes nos remetem à própria diversidade com a qual o Espírito Santo foi colonizado,²⁵ conforme diálogo estabelecido com Daemon (2010). As práticas de origem alemã e italiana foram indicadas em municípios habitados, especialmente, por colonos daqueles países, como é o caso da dança italiana (1), citada no município de Anchieta (Microrregião Litoral Sul), local onde há grupos folclóricos que difundem a cultura italiana; e da ítalo-germânica (2), referenciada por professor de Domingos Martins (Microrregião Central Serrana), cidade em que as tradições alemãs e italianas se configuram de modo expressivo (ESPÍRITO SANTO, 2007).

As práticas relacionadas com a cultura afro-brasileira foram propostas em cidades vizinhas a municípios que expressam a herança africana de forma latente no Estado, seja pela presença de comunidades quilombolas (BRASIL, 2013), seja por outras manifestações folclóricas.²⁶ Assim, ressaltamos a Festa de Zumbi dos Palmares (1) em Guaçuí (Centro-Oeste) que, embora não represente um estilo de dança, pode ser uma referência às comemorações do Dia da Consciência Negra. Destacamos também a dança afro-brasileira (2) em Marataízes (Litoral Sul) e em Pedro Canário (Nordeste).

Enfatizamos ainda a dança da fita (1), mencionada por um professor que atua em Alegre (Microrregião do Caparaó), como uma manifestação cultural característica do

²⁴ Ver mais em: http://www.secult.es.gov.br/?id=/mapa_cultura.

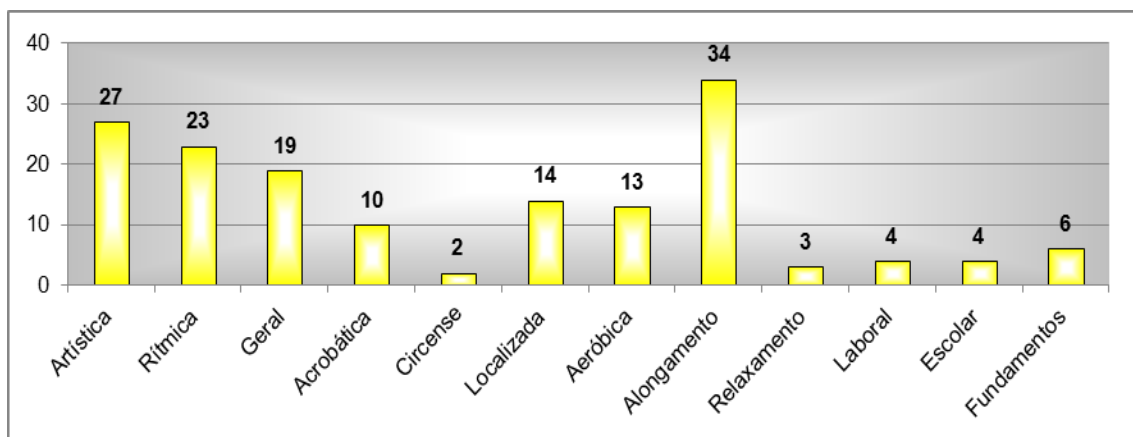
²⁵ Referimo-nos aos recenseamentos de 1870, sobre número de homens livres e escravos no Espírito Santo, e aquele feito em 1879, acerca da quantidade de colonos alemães, polacos, húngaros e italianos vindos para o Estado (DAEMON, 2010).

²⁶ Trata-se dos municípios de Itapemirim e Presidente Kenney, vizinhos de Marataízes; de São Mateus e Conceição da Barra, próximos a Pedro Canário; e Alegre, cidade situada ao lado de Guaçuí (BRASIL, 2013).

município. Esse panorama sugere um movimento de valorização da cultura local no processo de seleção de conteúdos, por meio da apropriação de manifestações artísticas que expressam a própria constituição histórica do Espírito Santo.

A fim de analisar as especificidades do conteúdo ginástica, demos visibilidade as 156 indicações dos professores, distribuídas em 12 possibilidades de ensino, conforme demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Possibilidades para o ensino da ginástica



Fonte: Autores

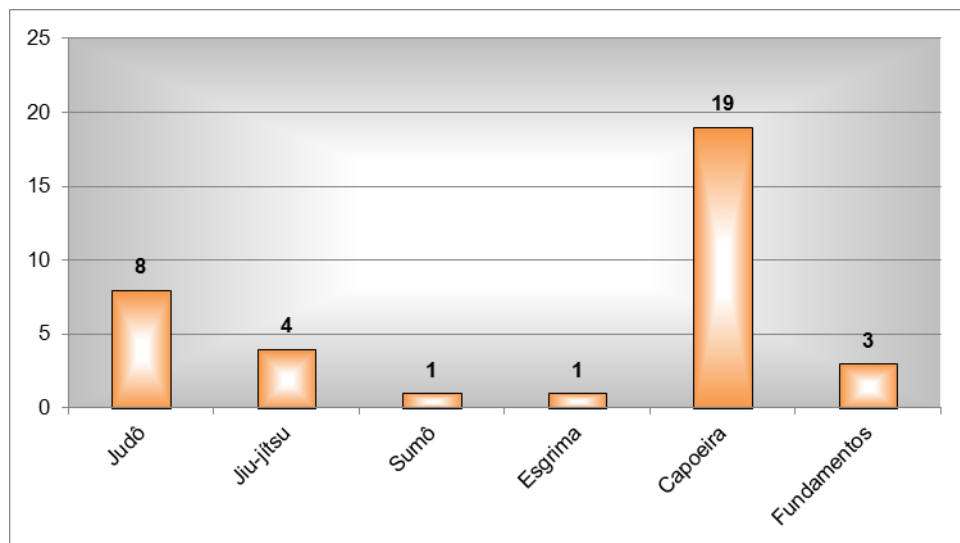
Os dados nos oferecem indícios sobre as referências assumidas pelos docentes na proposição da ginástica como conteúdo, quais sejam, as modalidades reconhecidas pelo seu conjunto de regras institucionalizadas e aquelas praticadas em academias de ginástica. Há a ginástica que se caracteriza por ser olímpica, como a artística (27) e a rítmica (23); a competitiva, porém não olímpica, como a acrobática (10); as não competitivas, como a geral (19), conhecida como ginástica para todos; e a circense (5), caracterizada pela ludicidade que lhe é pertinente.

Em pesquisa que mapeou os conteúdos de ensino presentes nos artigos veiculados em periódicos, no período de 1981 a 2010, Matos et al. (2013) sinalizam que a produção científica da Educação Física tem especificado o debate sobre esse conteúdo em práticas como a ginástica acrobática (1), artística (1), circense (5), geral (2) e rítmica (2), resultados esses semelhantes aos encontrados nos questionários, em termos qualitativos. Contudo, os professores acenam ainda para certa aproximação entre esse conteúdo com o mercado de trabalho, dada a

presença da ginástica laboral (4) e do relaxamento (3), assim como com a saúde, já que indicam práticas relacionadas com a academia, como a localizada (14), aeróbica (13) e alongamento (34).

Quando analisamos o conteúdo lutas, constatamos que as 36 indicações dos professores estão presentes em seis possibilidades de ensino, conforme Gráfico 5:

Gráfico 5 – Possibilidades para o ensino das lutas



Fonte: Autores

Assim como ocorre com a ginástica, o Gráfico 5 indicia que as lutas têm sido mencionadas com base em práticas reconhecidas por seu conjunto de regras institucionalizadas, como o judô (8), jiu-jítsu (4), sumô e esgrima (1). A inserção do tema fundamentos, tanto em ginástica (6), como em lutas (3), reforça a ideia de que, ao sinalizarem possibilidades de ensino para esses conteúdos, os professores podem relacioná-las com o conjunto de técnicas características de diferentes modalidades. Esse diálogo, embora tensionado pelos artigos científicos da Educação Física, quando se discute o ensino do conteúdo esporte na escola, sugere uma formação, tanto pessoal como profissional, que possibilita a pedagogização e o aprofundamento dessas práticas.

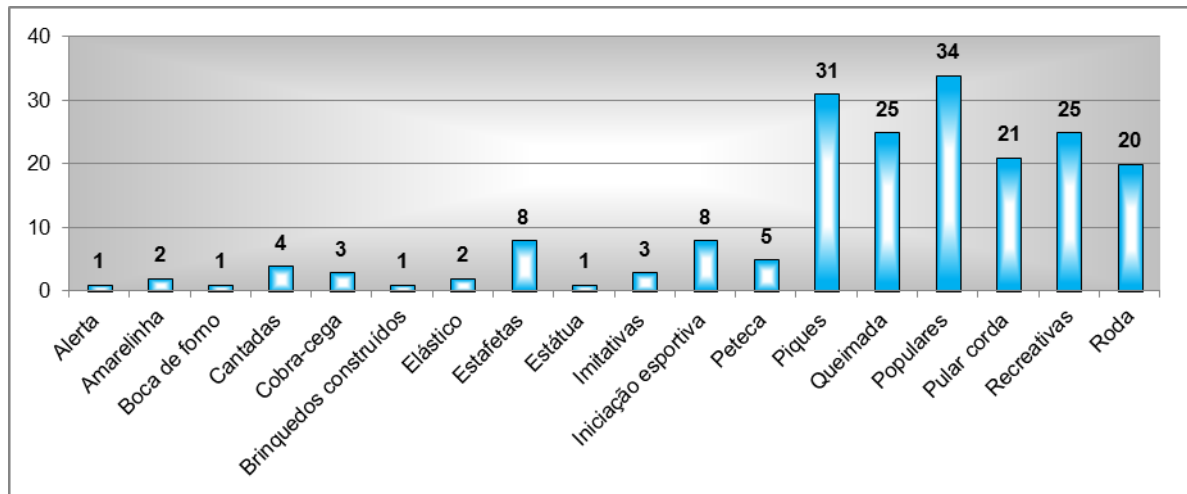
Os dados nos oferecem pistas sobre o reconhecimento da capoeira como prática a ser ministrada na Educação Física, pois, mesmo não proposta no questionário como conteúdo, foi apresentada tanto em lutas (19) como em dança (2), sinalizando a

concepção dos professores sobre a sua natureza, qual seja, uma possibilidade de ensino que dialoga com as lutas e a dança. Contudo, pela baixa representatividade numérica das lutas e da capoeira, cabe-nos problematizar: há relação entre a arquitetura escolar com o impacto quantitativo dos conteúdos mencionados pelos docentes? Como os cursos de Licenciatura em Educação Física têm abordado esses conteúdos em seus currículos?

Essas também são questões colocadas por Silva, Dagostin e Nunez (2009) e Pereira e Silva (2004), pois, em suas pesquisas, as lutas não foram mencionadas como conteúdo devido à insegurança dos docentes em ministrá-las e a ausência de espaços para tal. A necessidade de estudos que aprofundem o ensino das lutas e da capoeira como conteúdos desse componente curricular também foi colocada por Matos *et al.* (2013), dado o reduzido número de pesquisas que os assumam como objeto de análise.

A análise das produções científicas nos oferece indícios dos tensionamentos no processo de apropriação didática desses conteúdos, no âmbito da formação inicial, seja em decorrência de uma organização curricular que focalize o ensino e o aprofundamento de diferentes práticas, seja pela compreensão de que as lutas e a capoeira ainda estão associadas às atividades institucionalizadas em espaços como academias, clubes e na própria rua. Diante desse panorama, perguntamos: não caberia à formação inicial compartilhar, com os futuros docentes, experiências de ensino e aprendizagem que lhes permitam (re)significar essas práticas para ensiná-las na escola?

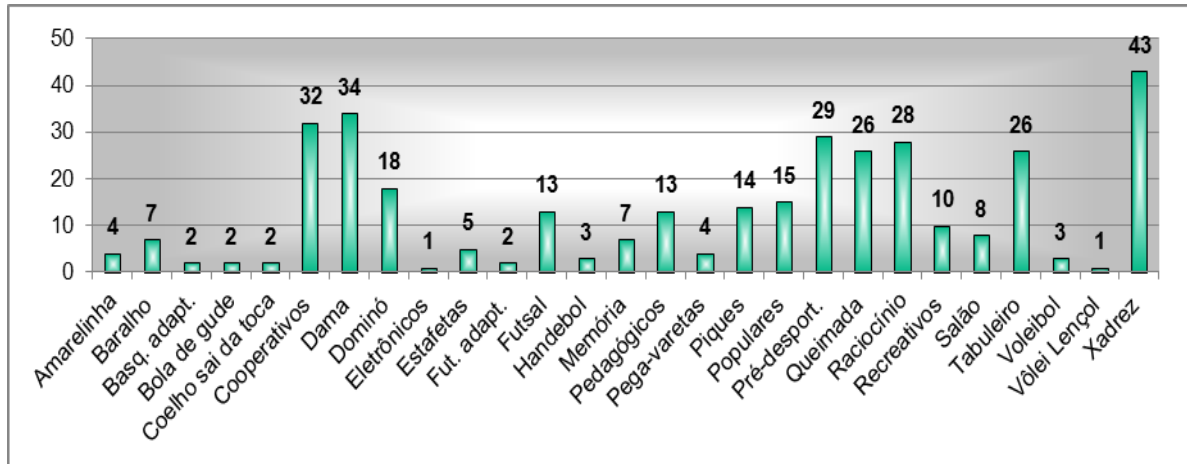
Em contraposição à reduzida expressividade quantitativa das lutas, encontra-se o conteúdo brincadeiras. A quantidade de brincadeiras mencionadas (18) e a sua frequência (205) podem ser observadas no Gráfico 6:

GRÁFICO 6 – Possibilidades para o ensino das brincadeiras

Fonte: Autores

O Gráfico 6 corrobora o argumento apresentado na análise do conteúdo dança de que, sob o ponto de vista do professor, os conteúdos indicados com maior relevância numérica são aqueles que, possivelmente, se configuram como estruturantes e, dessa maneira, podem incorporar as práticas de menor impacto quantitativo, além de potencializar a inserção de diferentes possibilidades de ensino, tendo como referência as especificidades dos conteúdos estruturantes. É o caso das brincadeiras de roda (20), com corda (21) e dos piques (31).

Com o objetivo de problematizar as práticas elencadas em brincadeiras, optamos por articular os dados referentes a esse conteúdo com aqueles obtidos em jogos. Esse caminho se fez necessário, devido à aproximação com a qual os professores têm organizado ambos os conteúdos. Uma análise detalhada sobre os jogos demonstra que a sua diversidade é maior do que a de todas as outras práticas, com 351 indicações referentes a 27 jogos, como apresentadas no Gráfico 7:

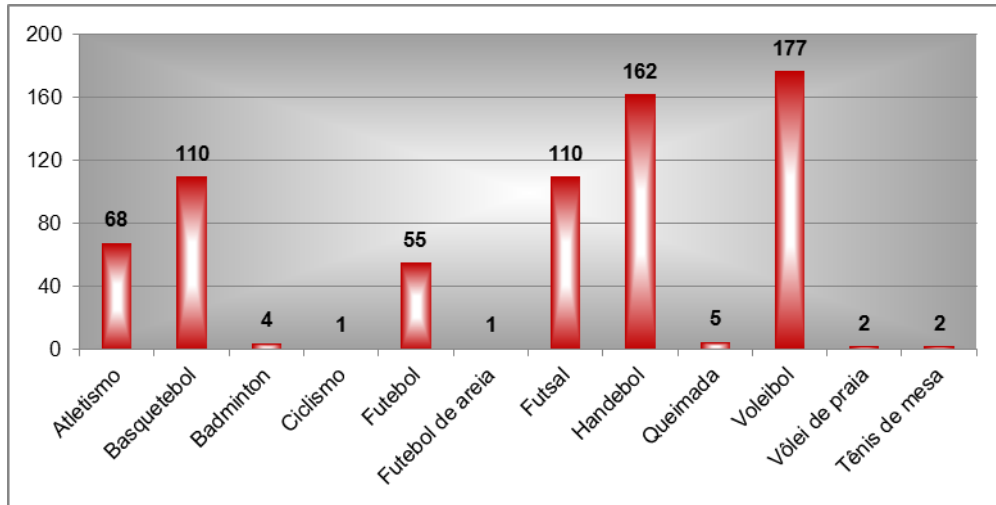
Gráfico 7 – Possibilidades para o ensino dos jogos

Fonte: Autores

A aproximação entre os dados dos Gráficos 6 e 7 com o mapeamento produzido por Matos et al. (2013), nos periódicos da área, traz à tona a diversidade assumida pelos docentes, uma vez que eles propõem conteúdos não discutidos pelos artigos. Dentre as pesquisas que têm se debruçado ao debate sobre jogos e brincadeiras, há os jogos populares (2), jogos eletrônicos (1), xadrez (2), jogos cooperativos (1) e brincadeiras folclóricas (1),²⁷ práticas essas que compõem a vasta proposição dos docentes para os conteúdos em análise. Por sua vez, a pesquisa mapeada pelos autores sobre brincadeiras açorianas (1) evidencia o entrecruzamento dos jogos e brincadeiras com a cultura do Estado do Rio Grande do Sul (VAZ; PETERS, LOSSO, 2002), o que não fica evidente nos Gráficos 6 e 7, com referência a brincadeiras e jogos que materializem a identidade cultural do Espírito Santo.

É possível ainda perceber a relação que os professores estabelecem entre brincadeiras, jogos e esportes, a partir da leitura do gráfico abaixo, em que 695 indicações para o esporte são organizadas em 12 práticas:

²⁷ Foram mapeadas, ainda, 24 pesquisas que discutiam os jogos e as brincadeiras sem especificá-los (MATOS et al., 2013).

Gráfico 8 – Possibilidades para o ensino dos esportes

Fonte: Autores

A análise dos Gráficos 6, 7 e 8 evidenciou a recorrência de práticas tanto em brincadeiras, nos jogos, como nos esportes. Se, em um primeiro momento, esse cenário pode acenar as limitações dos professores em definir a natureza dos conteúdos, em outro, sugere os diferentes sentidos atribuídos àquilo que se ensina. É o caso da queimada e do xadrez, entendidos como esportes, jogos e brincadeiras; a amarelinha e os piques, citados em brincadeiras e jogos; e o futebol, futsal, handebol e voleibol, elencados em esportes e em jogos. Porém, quais as implicações de os conteúdos serem assumidos de modo tão heterogêneo?

É preciso considerar a referência dos professores ao mencioná-los, possivelmente, os usos que operam sobre os jogos, as brincadeiras e os esportes. O diálogo com Caillois (1990) nos faz compreender como a natureza desses conteúdos, em suas aproximações e distanciamentos, pode contribuir com a proposição de práticas em um ou outro. Ao mesmo tempo, o autor nos ofereceu suporte para pensar que as especificidades dos conteúdos não se constituem de modo fixo, sob o ponto de vista do docente.

Tanto a brincadeira como os jogos têm a ludicidade como eixo principal, porém a brincadeira é orientada pela imaginação, diversão e improviso, e o jogo, pelo respeito às regras, pelo vencer obstáculos e por uma organização interna (CAILLOIS, 1990). No caso dos esportes, há o emprego de habilidades específicas

que buscam o máximo de resultados, sob orientação de regras institucionalizadas e universalizadas.

Como afirmam Schneider e Bueno (2005), os conhecimentos com os quais a Educação Física trabalha podem ser apropriados e materializados de maneiras diversas, já que, pela experiência, cada pessoa atribui sentidos próprios ao vivenciado. Dessa maneira, pela mobilidade com a qual as brincadeiras, os jogos e esportes são apresentados nos Gráficos 6, 7 e 8 possivelmente, para o professor, o modo de trabalhar com os conteúdos é definidor da natureza daquilo que ensinam. É a complexidade, a inserção e a adequação das regras, a ação voluntária dos participantes, a ludicidade, a imaginação e o uso de fundamentos esportivos que podem configurar o conteúdo como brincadeira, jogo ou esporte.

Ao focalizarmos o total de indicações para o esporte (695), observamos que a relevância desse conteúdo para os professores é ocasionada pela frequência com que o voleibol (177), o handebol (162), o basquetebol (110) e o futsal (110) são indicados, o que representa 80% do que foi proposto para o esporte. Esses dados nos levam ao diálogo com Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012), os quais sinalizam as experiências pregressas dos professores, vividas nos tempos de escola ou em espaços extraescolares, como um dos critérios assumidos para selecionar os conteúdos. Com base nessas questões, problematizamos: qual o papel da formação inicial em proporcionar as competências necessárias ao exercício docente, inclusive quando pensamos no ensino de diferentes conteúdos? O conhecimento prévio dos professores seria suficiente para ampliar o entendimento dos alunos sobre as práticas, proporcionando-lhes novas aprendizagens?

Essas perguntas se fazem oportunas para debatermos, no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada, acerca da necessidade de ampliação do entendimento dos docentes sobre os conteúdos de ensino e sobre as próprias possibilidades de trabalho que o esporte apresenta. Como vimos, embora esse seja o conteúdo de maior impacto quantitativo, impacto esse ocasionado pelo fortalecimento de determinados esportes que já ganharam espaço no cenário cultural e social brasileiro, a expansão no seu ensino em termos de modalidades é numericamente tímida.

Os conteúdos apresentados com menor relevância numérica nos oferecem pistas do que os docentes têm levado em consideração no processo de diversificação dos esportes. A opção pelo vôlei de praia (2), futebol de areia (1) e ciclismo (1) evidencia uma ampliação de conteúdo que parte do uso de espaços diferentes daqueles encontrados nas escolas. Do mesmo modo, o tênis de mesa (1) e o *badminton* (1) sugerem o aprendizado de conteúdos que passem pelo domínio sobre materiais diversos.

A fim de compreendermos a importância que o esporte tem assumido na prática pedagógica, faz-se necessário discutir a própria constituição histórica da Educação Física como disciplina, como nos mostra Assunção (2012). Gradativamente, ele assume relevância nos programas de atividade física na escola ainda na década de 1930, acompanhando os discursos veiculados sobre o tema, nos periódicos da área publicados no período de 1932 a 1950. A análise dessas revistas indicou que a importância atribuída aos esportes, sobretudo os coletivos, relacionava-se com o anseio pelo padrão cultural norte-americano,²⁸ o que o projetou como conteúdo a ser ensinado de modo paralelo à ginástica e, em um segundo momento, a ocupar o seu lugar de referência, impulsionando a própria organização da Educação Física como componente curricular.

A expressividade numérica de artigos sobre os esportes coletivos sinalizou, para Assunção (2012), a aproximação das práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras com aquelas produzidas pelos norte-americanos nas aulas de Educação Física, consideradas modernas e de vanguarda pelos impressos. Sob essa perspectiva, eram ensinadas modalidades diferentes daquelas reconhecidas como tradicionais e “elitistas”, como o atletismo, a esgrima e o polo. O destaque ao esporte coletivo na escola deve-se também ao interesse por jogos de competição, os quais produziram uma afinidade nacional em torno dessas práticas, assim como promoveriam valores sociais, emocionais e éticos, contribuindo com a formação do caráter de seus participantes.

²⁸ Warde (2000) analisa a relação entre o americanismo e o sistema educacional brasileiro como um projeto que buscou construir o Brasil como uma nação, assumindo como base as representações atribuídas aos Estados Unidos da América: um modelo a ser seguido na área da Educação. Assim, apenas por meio da inserção de métodos que visavam a selecionar, classificar, diferenciar e ordenar, haveria uma instrução adequada e consequente mudança intelectual e moral nos cidadãos.

De acordo com Assunção (2012), a presença significativa das modalidades coletivas no currículo dessa disciplina possui como pano de fundo a incorporação ao modelo educacional inspirado no modo de produção industrial dos Estados Unidos da América, por meio do qual há a especialização de papéis de seus praticantes com vistas à obtenção de resultados. Perspectiva essa norteadora de todo um projeto de modernização brasileira, o que a tornava adequada tanto para fundamentar o ensino do esporte na escola, como para produzir as representações sobre essa prática no plano das relações sociais.

Para Betti (1991), o esporte institucionalizado se fortalece na escola na década de 1961, à medida que os discursos oficiais sobre essa disciplina passam a focalizar dois eixos principais: a aptidão física, relacionada com a preparação de recursos humanos que alcançassem, no exercício profissional, máximos resultados com um mínimo de esforço e a projeção do País em competições internacionais, a qual encontrava, na Educação Física, um lugar para a formação de novos talentos.²⁹

Tanto no período de 1932 a 1950, como na década de 1961, vimos o uso dos esportes, especialmente os coletivos, como meio para a constituição de uma identidade nacional, porém impulsionado por diferentes motivos. Por um lado, o seu ensino representaria para o País tornar-se semelhante a um modelo de intelectualidade e avanço industrial (ASSUNÇÃO, 2012). Por outro, daria visibilidade internacional ao Brasil como uma potência esportiva e, conseqüentemente, econômica (BETTI, 1991).

Contemporaneamente, os discursos acadêmicos sobre a centralidade do esporte nas aulas de Educação Física se relacionam com a opção dos docentes em ministrar conteúdos com os quais possuam maior aproximação e domínio, assim como com a pouca adesão dos alunos quando o esporte não é ensinado ou quando não vivenciam aquelas modalidades que despertam maior interesse (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008).

²⁹ Taborda de Oliveira (2004) amplia os debates sobre a *esportivização* da Educação Física escolar ao evidenciar como os professores operavam diferentes usos sobre o esporte. Ao contrário do conformismo atribuído aos docentes em relação ao ensino desse conteúdo como um meio para o controle moral e cívico, no período militar, o autor acena que esse processo se deu de modo consciente e que os professores tinham como objetivo a aprendizagem e a utilização do esporte, por parte dos alunos.

Por outro lado, o estudo de Mello et al. (2011) sobre a evasão dos adolescentes de um projeto social voltado para a prática do esporte nos oferece pistas de que a maior adesão dos alunos nas aulas de Educação Física pode estar relacionada com a necessidade de ensino da técnica esportiva e de participação em competições de diferentes modalidades. Para os jovens e adolescentes colaboradores da pesquisa, esses elementos são considerados motivacionais e provocam, além de satisfação, melhoria nos aspectos relacionais.

Se, em determinado momento, os artigos científicos sinalizam o desinteresse dos alunos por práticas que não sejam as esportivas, como uma das razões para a baixa diversificação do que se ensina, em outro, encontramos indícios de que essa falta de motivação pelas aulas é gerada pelo pouco aprofundamento das dimensões técnica e tática no trato com o conteúdo.

Esses tensionamentos nos levam a perguntar: quais as implicações de centralizarmos o processo de seleção dos conteúdos no interesse dos alunos, quando eles se voltam para algo específico? Como se configurariam as suas preferências, se eles não experimentam outras práticas? Santos (2013) nos ajuda a compreender essas questões, pois analisa, por meio de narrativas produzidas com alunos do último ano do ensino médio, a relação que eles estabelecem com a escolarização da Educação Física.

Ainda que fosse prazeroso aos alunos escolher o que gostariam de aprender na educação infantil e no ensino fundamental I, a semelhança entre as práticas vivenciadas em diferentes espaços com os conteúdos aprendidos nas aulas foi apresentada pelos adolescentes como um dos motivos pelos quais desconsideram a Educação Física como um lugar de aprendizagem. A baixa mediação pedagógica sinalizada por Santos (2013) nos oferece fundamentos para inferir que considerar as preferências dos alunos no processo de seleção dos conteúdos pode reconhecer o seu lugar de autoria e autonomia nas aulas, no entanto também pode levar à homogeneidade daquilo que se ensina.

Esses tensionamentos nos permitem problematizar a organização de um componente curricular que não estabelece, *a priori*, os seus conteúdos, conforme

indicia Santos (2013). Caberia à Educação Física tomar como referência apenas o interesse dos alunos para escolher os seus conteúdos, se em outras disciplinas essas relações não são definidoras do que ensinar? Qual o papel da escola e do professor no processo de seleção dos conteúdos?

2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NORTEADORES DA AÇÃO DOCENTE

Os dados referentes à distribuição dos conteúdos foram organizados com base nas respostas dos professores sobre o que ensinar, tendo em vista as séries e os anos em que atuam. É interessante ressaltar que, com exceção da capoeira e da ginástica, todos os conteúdos foram mencionados ao longo da escolarização³⁰ porém com ênfases diferentes, como evidencia a Tabela 9:

Tabela 9 – Sistematização dos conteúdos de ensino

Conteúdos	Educação Básica												
	Educação Infantil	Ensino Fundamental									Ensino Médio		
		Ensino Fundamental I					Ensino Fundamental II				1ª série	2ª série	3ª série
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano			
Esportes	5	28	28	41	50	61	114	113	114	112	43	28	41
Dança	4	22	22	25	24	25	47	48	55	46	16	22	25
Jogos	10	69	69	75	74	70	68	75	66	66	24	69	72
Brincadeiras	16	65	65	64	58	49	42	42	34	31	13	65	63
Lutas	2	4	4	9	9	8	12	12	14	13	11	4	5
Ginástica	3	--	--	26	21	28	41	41	43	41	18	--	24
Capoeira	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--
Alimentação	--	--	--	1	1	2	4	3	3	4	4	4	2
AF e saúde	--	--	--	1	6	3	8	12	14	13	15	14	4
Drogas	--	--	--	--	--	1	2	2	2	2	2	1	--

Fonte: Autores

³⁰A capoeira se fez presente apenas no 8º e 9º ano e a ginástica não foi elencada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, assim como na 2ª série do ensino médio.

Ao considerarmos o número de respondentes dessa questão,³¹ analisamos proporcionalmente³² a organização dos conteúdos na Educação Básica. Na educação infantil, as brincadeiras (57%) e jogos (36%) são aqueles que possuem maior representatividade numérica; do 1º ao 5º ano, esses mesmos conteúdos são privilegiados, no entanto com prevalência dos jogos (78%) em relação às brincadeiras (65%). Do 6º ao 9º ano, os esportes (90%) e os jogos (54%) se apresentam com relevância quantitativa, assim como ocorre com aqueles conteúdos indicados no ensino médio: o esporte (85%) e os jogos (46%) dentre os de maior impacto numérico. Em termos percentuais, a dança (39%) é elencada de modo significativo do 6º ao 9º ano, enquanto a ginástica (37%), as lutas (21%) e os temas relacionados com a alimentação (7%), atividade física e saúde (23%) e drogas (2%), da 1ª à 3ª série do ensino médio.

A Tabela 9 demonstra a relação estabelecida entre os conteúdos de ensino com os anos da escolarização, sugerindo os critérios utilizados pelos professores na sistematização do conhecimento, tais como: para quem ensinar, o que ensinar e quando ensinar, ou seja, as especificidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos, a natureza do próprio conteúdo e o contexto de aprendizagem articulado com um nível de complexidade daquilo que se ensina. Não se trata, portanto, de uma tradição em sinalizar os jogos e as brincadeiras nas séries iniciais do ensino fundamental ou em indicar o esporte a partir do 6º ano, mas de uma intencionalidade pedagógica que reconhece os diferentes elementos que perpassam os processos de ensino-aprendizagem.

Possivelmente, as brincadeiras e os jogos aparecem com expressividade quantitativa na educação infantil pelas características motoras, cognitivas, sociais e culturais da criança, que encontra no movimento corporal a sua principal linguagem e vê nessas práticas um espaço de autonomia, criatividade e espontaneidade. Porém, a inserção do esporte (5) nessa etapa de ensino, mesmo que expresse o

³¹Responderam à questão sobre a sistematização dos conteúdos: 28 professores da educação infantil; 86 do 1º ano; 95 do 2º ano; 93 do 3º ano; 98 do 4º ano; e 91 do 5º ano. Dos que atuam nas séries finais do ensino fundamental, obtivemos: 129 do 6º e 7º ano; 128 do 8º ano; e 119 do 9º ano. Referente ao ensino médio, responderam à pergunta: 54 docentes da 1ª série; 53 da 2ª série; e 29 da 3ª série.

³²Os valores percentuais foram calculados com base na média de indicações por conteúdo em cada segmento.

movimento dos docentes em ajustá-lo com base nas necessidades das crianças, dada a sua estrutura e natureza, pode não representar um conteúdo indicado para a educação infantil, haja vista a presença de regras orientadoras de ações extremamente complexas e que não valorizam a singularidade dos sujeitos de aprendizagem de zero a seis anos.

O impacto quantitativo do jogo e da brincadeira do 1º ao 5º ano sugere as intencionalidades do professor em considerar o momento de transição da criança entre a educação infantil e o ensino fundamental, visto que, em ambas as etapas de ensino, são privilegiadas numericamente as mesmas práticas. O fato de o jogo sobressair proporcionalmente às brincadeiras nos oferece pistas para analisar prováveis critérios assumidos pelos docentes para articular e sequenciar os conteúdos entre o 1º e o 2º segmento do ensino fundamental.

O lugar ocupado pelo esporte do 6º ao 9º ano é semelhante ao panorama investigado por Rosário e Darido (2005), no qual esse conteúdo também se configura como aquele de maior expressividade numérica no ensino fundamental II. Os autores afirmam ser a experiência do docente, o contexto da escola e o interesse dos alunos os elementos que têm pautado as escolhas do professor em privilegiar o esporte do 6º ao 9º ano. Porém, pela abrangência de nossos dados, notamos uma possível relação entre o conteúdo que se apresenta com maior impacto percentual do 1º ao 5º ano com o do 6º ao 9º ano, no caso, o jogo e o esporte, respectivamente.

O mapeamento realizado no Espírito Santo indicia que a expressividade numérica do esporte no ensino fundamental II pode ser decorrente dos usos e apropriações que o professor opera sobre o jogo. O seu crescimento gradativo, à medida que os anos da escolarização avançam, pode ser decorrente de uma compreensão na qual o jogo se configura como prática anterior e essencial à aprendizagem dos elementos do esporte, já que, dentre as suas características, há a necessidade de delimitação de um espaço-tempo para a sua realização e o estabelecimento de regras, mesmo (re)inventadas (CAILLOIS, 1990). Dessa maneira, o lugar ocupado pelos jogos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental sugere uma representatividade muito maior para o esporte do que aquela apresentada

quantitativamente, fundamentando os processos de seleção e sistematização dos jogos.

Esse cenário é igualmente reforçado pela distribuição recorrente de temáticas relacionadas com as habilidades motoras (35) e com as capacidades físicas (118), sobretudo na educação infantil e do 1º ao 5º ano. Possivelmente, para esses professores, os conteúdos da Educação Física não são os jogos ou as brincadeiras, mas esses se constituem em instrumentos, em uma metodologia para o desenvolvimento das habilidades motoras e das capacidades físicas. Nesse caso, as intencionalidades pedagógicas dos docentes estariam voltadas para a ampliação do repertório físico-motor das crianças e dos adolescentes, movimento esse reiterado pela inserção de estafetas como um conteúdo das brincadeiras (Gráfico 6) e dos jogos (Gráfico 7).

Essas problematizações podem ser ampliadas, se focalizarmos as necessidades e as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, tendo em vista a frequência com que os professores elencaram as dimensões físico-motoras na educação infantil. Em pesquisa que investigou a relação da criança com o jogo e com a brincadeira nas aulas de Educação Física naquele contexto, Klippel (2012) sinaliza como o tratamento pedagógico dispensado a esses conteúdos, uma aplicação de atividades em que o eixo da intervenção docente se encontra no desenvolvimento psicomotor, tem levado à busca por padronização de movimentos que desconsideram a ludicidade. O autor ressalta que, embora as crianças se apropriem de diferentes maneiras do que é ensinado, há o desinteresse pelas aulas de Educação Física, quando o jogo e a brincadeira são assumidos como meios de aprendizagem.

O diálogo entre a literatura e os resultados desta pesquisa sugere que, da educação infantil ao 5º ano, possivelmente, os conteúdos de ensino são vistos como atividades que contribuirão para o desenvolvimento dos aspectos motores e físicos, esses sim, assumidos como conteúdos. Nesse caso, as habilidades motoras e as capacidades físicas se configurariam em fundamentos para o ensino de um conteúdo a ser inserido posteriormente na escolarização, qual seja, o esporte, dado o seu impacto quantitativo do 6º ao 9º ano. A presença da iniciação esportiva (8) em brincadeiras

(Gráfico 6) e dos jogos pré-desportivos (23) em jogos (Gráfico 7) reforça o ideia de que, para alguns professores, se faz relevante um acervo motor que ofereça suporte para a aprendizagem daquele conteúdo.

O impacto numérico do esporte, a partir do 6º ano, é semelhante àqueles apontados no estudo de Santos (2013), o qual evidencia, sob o ponto de vista dos alunos, o lugar privilegiado assumido por esse conteúdo. Esse panorama tem levado aqueles que se encontram nas séries finais do ensino médio ao desinteresse pelas aulas de Educação Física, haja vista a profundidade com que o esporte é abordado e, ainda, por não aprenderem conteúdos diferentes. Essa falta de motivação é gerada logo nas séries finais do ensino fundamental, pois, aquilo que representava algo novo, o esporte, por ocasião de sua entrada no 6º ano, passa a ser desestimulante por ser ensinado de maneira repetitiva e sem aumento de complexidade.

Do mesmo modo, Schneider e Bueno (2005) discutem sobre a repetição e a falta de aprofundamento dos conteúdos como os prováveis motivos pelos quais os alunos, à medida que progredem nos anos/etapas de escolarização, desvalorizam aquilo que se ensina na Educação Física. A pouca identificação com o que se aprende do 6º ao 9º ano e no ensino médio é reiterada pela ausência de estímulo aos adolescentes em ampliar os seus conhecimentos, conforme salienta Brandolin (2010). O autor discute a necessidade de uma mediação pedagógica que proporcione diferentes aprendizagens não apenas aos alunos que expressam um nível de satisfação maior em relação às aulas de Educação Física, tendo em vista o domínio exercido sobre o esporte, mas também aos adolescentes que se autoidentificam com menor habilidade.

Ao focalizarmos a nossa análise sobre os conteúdos presentes em toda a Educação Básica, demos visibilidade ao crescimento numérico significativo da dança, da ginástica e das lutas ao longo da escolarização. Esses dados ampliam as discussões apresentadas especialmente por Santos (2013), em que os alunos afirmam se desinteressar pelas aulas de Educação Física em decorrência da pouca diversidade dos conteúdos, mostrando-nos que mais professores têm proposto a dança, a ginástica e as lutas à medida que os anos e séries escolares progredem. No entanto, também se faz relevante ponderar que o questionário não nos oferece

elementos sobre a repetição e o aprofundamento com que esses conteúdos e o próprio esporte são indicados. Esse cenário nos permite problematizar os princípios didáticos que provavelmente têm atravessado a proposição dos docentes em relação ao que e quando ensinar, seja no plano vertical, seja no plano horizontal.

Do ponto de vista didático, trabalhar o conteúdo de modo vertical é pensar no que se ensina ao longo das séries, por meio da continuidade e da sequência. A continuidade estaria relacionada com a necessidade de repeti-lo em diferentes momentos da escolarização, e a sequência, em assumir o conteúdo anterior como referência e aprofundá-lo gradativamente, permitindo aos alunos incorporarem elementos antes não captados e com isso se apropriarem de uma prática que se apresentará ainda mais complexa.

Em decorrência do impacto quantitativo do esporte no ensino fundamental II e pelo fato de 90% de suas práticas se centrarem no atletismo, voleibol, basquetebol, handebol e futsal (Gráfico 8), possivelmente esse conteúdo tem se apresentado repetidas vezes na escolarização, como sugere uma organização didática vertical. Contudo, não é possível percebermos a complexidade e o sequenciamento das práticas ao longo dos anos/séries.

A organização horizontal projeta o que ensinar em um ano específico e articula os conteúdos com as diferentes disciplinas, o que implica problematizá-los de acordo com as especificidades dos anos/séries, expressas na maturidade cognitiva, cultural, motora e afetiva dos alunos. A presença de temas integradores do 6º ao 9º ano sinaliza uma possível articulação da Educação Física com os saberes de outros componentes curriculares, movimento esse que potencializa a compreensão dos conteúdos escolares de modo mais amplo.

Uma análise das práticas presentes no ensino médio demonstra a representatividade percentual que as lutas e a ginástica têm assumido. A aproximação desses dados com o Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo – CBEE/ES (ESPÍRITO SANTO, 2009a) sinaliza uma possível relação entre as propostas curriculares da Educação Física escolar com as indicações dos professores à pergunta sobre o que e quando ensinar.

O documento compreende a Educação Física como uma linguagem corporal e um conhecimento universal que contempla os conteúdos em seus aspectos culturais, históricos, lúdicos e técnicos. A perspectiva de uma universalidade para esse componente curricular difere dos dados obtidos por esta pesquisa, na qual evidenciamos as especificidades com que a Educação Física tem se apresentado no Estado do Espírito Santo, haja vista os usos e apropriações que os docentes operam sobre conteúdos de ensino e a aproximação com as identidades culturais dos municípios.

De acordo com o CBEE/ES, a relevância desse componente curricular também estaria em promover aos alunos uma postura reflexiva do mundo do trabalho e despertar o seu interesse pela prática de atividade física. O tratamento pedagógico dispensado ao conteúdo é ainda descrito como possibilidade de o aluno do ensino médio ampliar a sua compreensão sobre a natureza das práticas que perpassam o campo de atuação profissional da Educação Física, dentre elas, as esportivas, ginásticas, laborais, de lazer e entretenimento.

Esses elementos nos oferecem indícios sobre o diálogo dos professores com o papel definido para a Educação Física pelo CBEE/ES, sobretudo porque propõem conteúdos que nos remetem à busca por qualidade de vida, no caso, a ginástica aeróbica, localizada e o relaxamento (Gráfico 4), assim como sugerem uma mediação pedagógica que visa a aproximar e a preparar o jovem para práticas relacionadas com a vida profissional, dada a inserção da ginástica laboral.

Mesmo diante da diversidade com a qual a ginástica é apresentada, a sua possível aproximação com o CBEE/ES traz implicações para aquilo que se compreende como especificidade da Educação Física. Cabe-nos indagar se esse componente curricular tem assumido, tanto pelo ponto de vista dos professores, como pelo documento em análise, uma perspectiva de instrumentalização dos seus conhecimentos, na qual os conteúdos de ensino são vistos como um meio para preparar o aluno para o mercado de trabalho, e não como práticas que, pela sua própria natureza, podem ser apropriadas em diferentes dimensões.

A diretriz assume como referência a construção coletiva do conhecimento, em que os diferentes campos do saber dialogam entre si por meio de eixos temáticos de trabalho, inserindo a Educação Física na área de Linguagens e Códigos, mesma a mesma em que se encontram Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Contudo, de que maneira o CBEE/ES não apenas organiza as disciplinas comuns em uma área de conhecimento, mas também propõe eixos temáticos que as mobilizem no processo de ensino-aprendizagem?

Pelo modo como aborda os temas integradores e os relaciona com os conteúdos de ensino, com as competências e com as habilidades definidas para a Educação Física, o documento não materializa uma proposição para a sistematização de práticas que privilegie o diálogo entre as disciplinas que compõem a área de Linguagens e Códigos. Além disso, os dados desta pesquisa sinalizam uma complexidade tal para a Educação Física que, mesmo inserida em uma área na qual pouco se dialoga, pode atravessar diferentes campos do conhecimento. Esse é o caso dos temas propostos pelos professores no ensino médio, que sinalizam a potencialidade de ações compartilhadas com a Biologia,³³ presente na área de Ciências da Natureza.

Esse movimento sugere uma disposição horizontal das práticas, em que o docente pode problematizar a relação do corpo com a cultura e com a saúde,³⁴ de modo articulado com os saberes de diferentes disciplinas, ainda que não sejam aquelas propostas pelo CBEE/ES. Projeta, assim, uma integração curricular na qual a seleção e a sistematização dos conteúdos assumem objetivos em comum e, respeitadas as especificidades de outras áreas do saber, também contribui para uma leitura mais ampliada sobre determinada questão, em ações de pesquisas entre as diferentes disciplinas.

³³ Em um dos eixos prescritos no Conteúdo Básico Comum da Biologia para a 2ª série, intitulado “Eixo morfofisiologia humana. Inter-relação dos sistemas morfofisiológicos e a saúde humana e o meio ambiente” (ESPÍRITO SANTO, 2009b), os conteúdos “nutrição e digestão, saúde humana e suas relações com o meio ambiente, e trabalho e saúde” se aproximam dos temas propostos pelos professores nos questionários.

³⁴ As temáticas sugeridas pelos docentes, atividade física e saúde, alimentação e drogas relacionam-se com o eixo-temático “Conhecimento sobre o corpo”, presente no Conteúdo Básico Comum da Educação Física para o ensino médio (ESPÍRITO SANTO, 2009a).

A representatividade percentual desses temas da 1ª a 3ª série também pode ser decorrente dos conteúdos avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Organizado por eixos interdisciplinares, ele insere a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trazendo questões específicas sobre as diferentes linguagens corporais na constituição das identidades juvenis (BRASIL, 2012). Diante da aproximação das temáticas sugeridas pelos professores com os conteúdos a serem avaliados no Enem, indagamos: seria necessário privilegiar a dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, a fim de que os conteúdos presentes no Enem sejam apropriados pelos alunos?

De acordo com Santos (2013), os discentes veem com estranhamento o lugar assumido pelos aspectos conceituais nas aulas de Educação Física, pois reconhecem que a aprendizagem do seu conteúdo passa pela gestualidade corporal, pelo aprender em movimento e que, a partir dele, podem ampliá-lo a outras formas de compreensão do mundo, como aquelas presentes em enunciados. Embora os nossos dados não nos ofereçam pistas de como a integração das diferentes disciplinas é trabalhada, colocar-se em um lugar no qual a dimensão conceitual do conteúdo assuma centralidade pode significar o afastamento da Educação Física de sua especificidade, assemelhando-se à lógica escolar em privilegiar os saberes circunscritos em enunciados (CHARLOT, 2009).

Conforme Charlot (2009), a significação e potencialidade da Educação Física como componente curricular passam pela valorização dos saberes que lhes confere especificidade e não pela busca em trabalhar com os conteúdos da mesma maneira que outras disciplinas. Enquanto elas incentivam os alunos a atribuir sentidos àquilo que aprendem por meio do uso dos conteúdos de ensino na resolução de problemas cotidianos, na Educação Física, a ampliação da aprendizagem se dá *em situação*, pela apropriação corporal de um conteúdo que não está deslocado de um pensar.

O tensionamento referente à natureza do saber de que trata a essa disciplina é indiciado também na análise do eixo temático “Conhecimento sobre o corpo”, do CBEE/ES. Nele, tanto as habilidades como os tópicos/conteúdos propostos para o currículo se distanciam da dimensão que confere especificidade a esse componente curricular, a dimensão prática daquilo que se ensina. O documento não nos oferece

elementos de como a discussão proposta sobre os princípios do treinamento físico, lesões decorrentes do exercício e uso de anabolizantes, por exemplo, será apropriada por meio da experimentação corporal dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar, centrando-se em enunciados, em uma tentativa de igualar essa disciplina com os demais componentes curriculares.

Cabe-nos indagar, em um primeiro momento, se esses são conteúdos pertinentes a serem trabalhados com alunos do ensino médio, pois, dada a sua complexidade, eles se configuram em discussões que fundamentam diferentes disciplinas nos cursos de Bacharel em Educação Física. Em um segundo momento, perguntamos acerca da definição do que seriam “[...] os princípios do treinamento físico, lesões decorrentes do exercício e o uso de anabolizantes” para o CBEE/ES. Considerado como conteúdos pelo documento, seria especificidade da Educação Física trabalhá-los? Se os assumirmos como temas integradores, as suas discussões seriam potencializadas, se essa disciplina se articulasse a outras áreas do saber, como a Biologia, e não como colocada, em diálogo com Português e Inglês.

2.5 APONTAMENTOS FINAIS

O que é considerado relevante para ser ensinado nas aulas de Educação Física? Sob o ponto de vista de 266 professores do Estado do Espírito Santo, é a dança, a ginástica, as lutas, a capoeira, os jogos, as brincadeiras e os esportes, delineando, com isso, um panorama diferente daquele apresentado pelas produções científicas a respeito da necessidade de diversificação dos conteúdos.

A amplitude numérica das práticas mencionadas em cada conteúdo pode ter relação com as referências assumidas pelos professores para definirem o que ensinar. Os resultados nos oferecem pistas do movimento de aproximação da escola com a comunidade local, por meio da inserção de manifestações que demarcam a identidade cultural e histórica do Estado e, do mesmo modo, sinalizam os usos e apropriações que os docentes sugerem operar sobre o que ensinam, definindo a natureza dos conteúdos com base na complexidade trabalhada.

Ao proporem a ginástica e as lutas fundamentadas em modalidades institucionalizadas, os professores parecem ampliar os tensionamentos colocados pela produção científica da área, sobre o ensino da técnica na Educação Física. O mesmo procedimento ocorre com as práticas elencadas no esporte, no entanto em decorrência da sua própria constituição histórica como conteúdo de ensino da Educação Física escolar.

A expressividade quantitativa desse conteúdo, centrada no handebol, basquetebol, futsal e voleibol, indicia que, possivelmente, os docentes o abordam de maneira repetitiva na escolarização, o que nos leva a problematizar acerca das implicações em propor um mesmo conteúdo, em diferentes momentos da escolaridade e sem aprofundamento. Inferimos sobre a relevância de uma disposição pedagógica que não apenas diversifique, mas traga complexidade aos conteúdos por meio da experimentação corporal e que, a partir dela, a compreensão dos alunos sobre diferentes elementos que compõem um conteúdo seja ampliada. Articulá-lo com outros conhecimentos, percebendo a sua relação com a cultura, e percebê-lo em suas aproximações e distanciamentos com diferentes práticas podem contribuir com o seu ensino de maneira intencional e sistemática.

Intencionalmente porque são definidos objetivos que projetarão o que os alunos precisam aprender, considerando o que fazem com aquilo que aprendem. Sistemáticamente, porque é com base nos objetivos de aprendizagem, nas especificidades dos alunos, do contexto e da natureza do conteúdo, que o professor poderá definir o que e o quando ensinar.

A organização dos conteúdos na Educação Básica parece ter como pano de fundo as perspectivas teórico-metodológicas que oferecem suporte aos docentes, indicadas no impacto numérico das habilidades motoras e das capacidades físicas, da educação infantil ao 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Além disso, demonstra ainda os diferentes entendimentos relacionados com o conceito de conteúdo, uma vez que, ao sistematizar aquilo que será ensinado, os professores consideram conhecimentos referentes às teorias Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988) e Construtivista-Interacionista (FREIRE, 1989).

Esse cenário evidencia duas perspectivas e intencionalidades pedagógicas presentes nas respostas dos colaboradores da pesquisa, quais sejam, a Educação Física como aptidão motora e física e como apropriação de uma cultura expressa na dança, ginástica, lutas, capoeira, brincadeiras, jogos e esportes. Acena ainda para a importância de debates que compreendam os entrecruzamentos epistemológicos que perpassam os processos de seleção e sistematização dos conteúdos.

A presença de temas associados à saúde, sobretudo no ensino médio, configura-se em uma possibilidade de integração curricular. No entanto, faz-se necessário discutir sobre a natureza do conhecimento que traz especificidade para a Educação Física, a fim de que, nesse movimento de diálogo, seja delimitado o campo de atuação das diferentes disciplinas e não haja a secundarização da vivência corporal.

Sinalizamos para estudos que deem visibilidade ao modo como o conteúdo é ensinado em seu plano horizontal, já que, pelo instrumento utilizado neste estudo, essa descrição não foi aprofundada. Há, ainda, a necessidade de constituição de bases teóricas que analisem e fortaleçam as relações que os professores estabelecem entre o que e o quando ensinar. Essas ações de pesquisa conduzirão ao debate de propostas didático-pedagógicas que sistematizem os conteúdos em sua progressão horizontal e vertical, sob uma perspectiva que se propõe a dialogar com as práticas produzidas pelo professor, para além de uma uniformização dos conteúdos de ensino.

CAPÍTULO III

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

3.1 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, assumimos como objetivo, compreender, por meio de uma pesquisa narrativa (CERTEAU, 2002; RIBEIRO; SOUZA, 2010), o modo como 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), em um movimento de investigação-formação. Por meio de um processo (auto)formativo (VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2012), o docente atribui diferentes significados àquilo que narra e ouve, sinalizando, para si e para seus pares, possibilidades de intervenção para a Educação Física escolar.

A narrativa oral autobiográfica nos permitiu, 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, não apenas compreendê-lo, mas também 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.

3.2 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 se constitui em uma *prática*, possui intencionalidades.

Em diálogo com Le Goff (2003), consideramos o processo de verbalização das trajetórias profissionais não apenas como uma ordenação de vestígios que se encontram na memória, mas também como 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 e, a partir de suas memórias individuais e coletivas, constituíram as suas próprias identidades. 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. Como 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.

Utilizamos como instrumentos para a produção das fontes: um grupo focal, uma entrevista semiestruturada e três a cinco narrativas individuais orais. O grupo focal ocorreu no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Ufes, no dia 29 de outubro de 2012, das 19h às 22h e abordou o tema “Identidades da Educação Física escolar”.

O uso desse instrumento permitiu-nos, como moderadores, promover a troca de ideias, dos valores e das dificuldades que marcaram a trajetória desses professores, o que implicou a tessitura de novos conhecimentos. A verbalização de suas experiências se constituiu em uma nova leitura daquilo que se passou e os tocou (LARROSA BONDÍA, 2002), oferecendo, inclusive, elementos para os outros docentes rememorem suas práticas e (re)pensarem, no presente, o modo como lidam com os conteúdos de ensino, produzindo novos sentidos às suas vivências, também compartilhados na formação.

Realizamos ainda uma entrevista semiestruturada, que durou, aproximadamente, uma hora. Nesse movimento, não nos distanciamos do entrevistado, considerando-o apenas como relator de suas práticas, mas assumimos as diferentes intencionalidades e subjetividades que perpassam tanto as perguntas, como as respostas. Essa perspectiva norteou a elaboração das questões do instrumento, que abordaram as seguintes temáticas: seleção de conteúdos, metodologias de ensino e práticas avaliativas nas aulas de Educação Física.

À medida que nos aproximávamos dos discursos sobre as suas práticas, percebemos a necessidade de maior aprofundamento em relação aos elementos que as subsidiavam. Nesse caso, o grupo focal e a entrevista semiestruturada serviram-nos de base para produzir, com os professores, narrativas individuais orais em que pudessem rememorar os projetos de ensino assumidos como os de maior expressividade em suas trajetórias. Ao contrário da entrevista semiestruturada, não organizamos previamente um roteiro para as perguntas, mas tomamos como referência as singularidades com as quais os docentes narravam seus saberes: objetivos, metodologias, conteúdos de ensino, práticas avaliativas, dificuldades e potencialidades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assim como possibilidades de ações em parceria com outras disciplinas.

Identificamos os colaboradores da pesquisa com nomes fictícios, a fim de 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 Tabela 10:

Tabela 10 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Nome fictício	Formação	Natureza da instituição	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
Leticia	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: Autores

Produzimos três a cinco narrativas orais por professor, no período de outubro de 2012 a maio de 2013. Esse número variou 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 ao verbalizar as suas práticas, mediado pelo diálogo com o entrevistador.

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.

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, 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. Destacamos ainda que, no processo de análise, identificamos as fontes de acordo com o instrumento e a sequência em que foram produzidas. A abreviação E1 refere-se à entrevista concedida, GF1, ao grupo focal realizado e, de N1 a N5, à ordem das narrativas individuais produzidas.

3.3 DA NATUREZA DO SABER AOS PROJETOS DE ENSINO: O LUGAR DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em uma primeira leitura das narrativas, selecionamos todas as reflexões que abordavam os conteúdos de ensino, o que nos possibilitou categorizá-las em dois eixos de análise: a concepção dos professores sobre conteúdos de ensino e o modo como os sistematizam. É relevante destacar que essa organização não foi estabelecida *a priori*, mas tomou como referência as próprias fontes produzidas.

3.3.1 A concepção dos professores sobre conteúdos de ensino

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 (E1) 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 seu 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, E1).

Ao focalizar o aprender como aquilo que produz sentido às suas práticas de ensino, a professora 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 pela 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. 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 (E1), “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 (E1). 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, E1).

As narrativas das docentes se aproximam por referenciarem as suas concepções sobre conteúdos naquilo que desenvolvem cotidianamente, movimento esse que 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 se constituem em 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, dentre eles, a dança, os esportes, as ginásticas, as lutas, a capoeira, os jogos, as brincadeiras etc.

Para as professoras, os alunos se apropriam dos conteúdos de diferentes maneiras, dando-lhes outros sentidos e operando formas particulares de estar com o seu corpo, processo esse que pode não se fazer claramente visível, por nem sempre ser traduzido 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 analisar as suas inventividades sobre o que foi consumido. Fazer emergir outras práticas a partir do experienciado, como dito por Mariana (E1), acena as reelaborações e as apropriações dos alunos, mas também dos professores, ao estruturarem a sua atuação 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 (E1) e João (E1):

[...] 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, E1).

[...] 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, E1).

O ponto de encontro das narrativas é a relação que os professores estabelecem entre o modo com o qual os conteúdos são incorporados e ensinados na escola. Mariana (E1) e João (E1) 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. As outras disciplinas, “as de sala de aula”, privilegiam um conteúdo que perpassa 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. Para Reis (2012), o processo de apropriação de conteúdos no universo da escola não se dá de modo homogêneo, já que o aluno pode se mobilizar, ou não, a novas situações de aprendizagem, haja vista a qualidade e relevância daquilo que é ensinado.

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 o que afirma Reis (2012, p. 641) sobre a lógica das disciplinas em requerer a realização de atividades, que podem aproximar ou distanciar as crianças de modos de compreender o seu próprio aprendizado e do ato de estudar, “[...] implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares”. Observamos que, sob o ponto de vista dos docentes, 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 Mariana e João 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 se faz 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 se constitui na ideia do *fazer com*, conforme afirmam Schneider e Bueno (2005). Para os autores, os conteúdos com os quais a Educação Física lida são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aprendizagem, que se constituem em diferentes modos de apropriação dos conteúdos de ensino, considerados, em muitos momentos, menos dignos do universo da cultura escolar, já que escapam a um dos saberes privilegiados pela escola, no caso, a fala. Os alunos, ao inscreverem um tipo de saber em seu corpo, tornam-no pertencente a si próprios e quanto mais dele se apropriam e o usam em vários ambientes e contextos subjetivos, maior será a dificuldade em verbalizá-lo em forma de enunciado, *o falar de*.

Assumimos como perspectiva de corpo o se relacionar com um conjunto de significados e de linguagens presentes no mundo, por meio dos quais se estabelecem relações interpessoais e se constituem 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 de suas próprias identidades.

Essas possíveis relações de aprendizagem com o conteúdo da Educação Física têm sido provocadas pelas intencionalidades do professor, evidenciadas nas narrativas de Augusto (E1), Maria (E1) e Liliane (E1):

[...] 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, E1).

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 caminhão 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, E1).

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, E1).

Augusto (E1) destaca o ensino em valores como o eixo de sua prática docente, assim como Maria (E1). A professora reconhece a potencialidade da Educação Física em ensinar valores pela singularidade com que seus conteúdos são incorporados, uma aprendizagem que passa por relações intersubjetivas inscritas em uma experiência corporal. Liliane (E1), por sua vez, demonstra objetivos de ensino relacionados com a aquisição das competências e das habilidades motoras. O modo com o qual 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 (E1) e Maria (E1) 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. A pesquisa de Sena e Lima (2009) sinaliza que, em ambientes nos quais as dificuldades de aprendizagem estão associadas a questões socioafetivas, a qualidade das relações interpessoais se configura como potencializadora da apropriação de conteúdos. Para tanto, os autores fazem uso do jogo como uma atividade que pode contribuir com a formação de valores pelas crianças, assim como narra Maria (E1). Porém, quais as implicações em privilegiarmos a assimilação de um conjunto de regras 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. 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 faz problematizar o lugar da Educação Física como disciplina, pois, como 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 (E1) pode não reconhecer o aluno como um corpo-sujeito, como um produtor de cultura que se constitui não só de necessidades físicas, mas também sociais e emocionais, como narrou João (E1).

O cenário apresentado nos traz entendimentos de conteúdos de ensino produzidos em diferentes lugares/espços (CERTEAU, 2002), possivelmente, aqueles relacionados com a sua formação inicial. Os usos e apropriações que 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 ao ponto de os docentes incorporarem outras perspectivas às suas narrativas, configurando outros modos de compreender a sua própria prática. É o caso de Liliane, que se refere ao conteúdo, na primeira entrevista, como o desenvolvimento de aspectos motores e, quatro meses após esse encontro, em uma narrativa individual, a professora não desconsidera as experiências que a levaram 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, N4).

Apesar de 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 colocar em análise a natureza dessa prática na perspectiva dos professores. Observamos que em determinados momentos se constitui como os conteúdos a serem ensinados nas práticas, em outros, como as habilidades motoras ou, ainda, se configura nas relações interpessoais. 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.

Ao contrário 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 rememorarem 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 na qual 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, N5).

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, a partir do universo da prática. Com base em uma pesquisa feita em *sítes*, 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, como 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, N5).

Já o professor José, sob uma perspectiva que privilegia o ensino em valores, assume como objetivo conscientizar os alunos sobre a necessidade de preservação física e moral nas aulas de Educação Física, sobretudo quando vivenciam o conteúdo esporte. 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, as regras utilizadas são as mesmas utilizadas nos quatro esportes. A base, o *start*, é a regra oficial, mas o *feeling* é do professor para adaptar as regras (JOSÉ, N4).

Por meio da adaptação às regras, dentre elas a subtração de pontos da equipe que agiu com atitudes antidesportivas, o professor (re)significa o esporte praticado institucionalmente em humanizado, o que permite aos alunos outras formas de experimentar o conteúdo e, assim, debater sobre questões relacionadas com a solidariedade e o respeito. É interessante ressaltar que a aprendizagem do esporte humanizado parte da necessidade de os discentes conhecerem o conjunto de regras que fundamenta determinada modalidade, para que, a partir dele, outros significados lhes sejam atribuídos:

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, N4).

Como o professor explicita, as dimensões relacionais são trabalhadas quando o aluno se encontra em situação de aprendizagem, visto que não apenas adaptar regras, mas também jogar o esporte humanizado é uma forma de inseri-lo em circunstâncias nas quais a colaboração se fará presente.

Com base nas narrativas dos professores 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 se constituir em 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*.

Dessa forma, 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 seu 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 ou, ainda, aprender o seu próprio corpo em vários contextos,

a imbricação do Eu na situação, ao se perceber diante dos diferentes modos de brincar uma mesma brincadeira. Em ambos os casos, ficam evidentes as intencionalidades dos professores em produzir aprendizados com os alunos na relação que estabelecem com as práticas corporais. Neste caso, as práticas se configuram como meio para se aprender outros saberes.

Ainda 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 (E1) evidencia como o saber presente em livros pode se materializar 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, E1).

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 nos ajuda a compreender que a apropriação de enunciados se dá a partir do 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 se organizar 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.

3.3.2 Projetos pedagógicos: possibilidades de sistematização dos conteúdos de ensino

A diversidade de concepções de conteúdo assumida pelos docentes ganha visibilidade na 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 se constituem em projetos trabalhados pela comunidade escolar; e aquelas que incorporam ações desenvolvidas por outros componentes curriculares.

Dentre os elementos considerados pelos professores no processo de seleção e sistematização dos conteúdos que perpassam os projetos pedagógicos, encontra-se o interesse dos alunos por uma prática específica, como evidencia a narrativa de Adriana (N1):

[...] 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, N1).

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 se tratar 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, N2).

Como observado, tomar como referência o aluno não implica 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 tendo em vista o 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, como afirma Certeau (2002), não há enunciado produzido a não ser pela relação estabelecida com os fazeres cotidianos. A narrativa de Adriana (N2) sugere uma apropriação de reflexividade gerada por práticas encarnadas no corpo e que se materializa nos *raps* e nos grafites.

O conhecimento produzido em diálogo com professores de diferentes componentes curriculares se constitui em 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. Movimento esse encontrado na narrativa da professora Mariana (GF1), que desenvolve projetos que nascem na Educação Física, mas 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, GF1).

A narrativa de Mariana (GF1) 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.

A professora sugere um modo coletivo de organizar a prática pedagógica que busca integrar os conteúdos escolares por meio de temas que perpassam as disciplinas, afastando-se de uma concepção de conhecimento que assume o cotidiano e os saberes produzidos como estáveis e acabados. Articulação essa também presente na fala do professor Luiz (N1), 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, N1).

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 que, 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”. Esse movimento sinaliza possibilidades de se 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 uma maior problematização e sequenciamento dos conteúdos.

Em pesquisa desenvolvida por Santos (2005), os docentes sinalizam o uso de eixos temáticos como possibilidade de aprofundamento dos conteúdos de ensino. No entanto, demonstram a necessidade de maior articulação entre aquilo que se ensina com os temas integradores das disciplinas, assim como de momentos de planejamento entre os professores de diferentes componentes curriculares, auxiliando-os na materialização da transversalidade do conhecimento.

Como vimos, os projetos aqui analisados acenam possibilidades para que essa integração curricular se efetive no cotidiano da escola, de tal forma que os conteúdos de ensino da Educação Física não sejam trabalhados de modo isolado e fixo, mas em diálogo com os alunos e os professores de outros componentes curriculares. 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.

3.4 APONTAMENTOS 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 como 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 seu 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 como eles 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 se constituir em 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 materialize em projetos pedagógicos, não há uma disposição que considere a complexidade desses saberes ao longo das séries.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos compreender a relação dos conteúdos de ensino com a especificidade da Educação Física escolar, dialogando com diferentes fontes, como os periódicos científicos da área, os 266 questionários respondidos por docentes que atuam no Estado do Espírito Santo e as narrativas de 14 professores que trabalham na Educação Básica na Microrregião Metropolitana do mesmo Estado.

Com o objetivo de analisar as pesquisas que discutem os conteúdos de ensino da Educação Física, referenciamos-nos em *indicadores bibliométricos* para evidenciar as relações de força (GINZBURG, 2002) que se estabelecem em um campo científico. Observamos, nos 146 artigos mapeados, os objetos estudados, os limites e avanços obtidos pela área, assim como os entrecruzamentos das produções acadêmicas e sua articulação com os grupos de pesquisadores e seus vínculos institucionais.

A análise sobre as publicações acena a potencialidade de trabalhos que discutam a apropriação didática da ginástica, da capoeira, das lutas e de práticas que se aproximam das identidades culturais de determinada região, haja vista o reduzido número de estudos que as apresentam como possibilidade de ensino. O estudo evidencia que muitos pesquisadores têm se constituído como referência numérica na área, pois sua produção se concentra nas revistas chanceladas pelas instituições de ensino superior em que estão vinculados. Observamos ainda que essa produção, em grande parte, está relacionada com os Programas de Pós-Graduação, suas linhas de estudo e os grupos de pesquisa que oferecem suporte teórico-metodológico.

Diante desse panorama, acenamos para a necessidade de trabalhos que discutam o conteúdo dos artigos, a fim de entendermos as sinalizações para a atuação docente e as práticas de apropriação associadas às matrizes teóricas que os fundamentam, evidenciando as implicações que esses discursos trazem às especificidades da Educação Física como componente curricular.

Ao ampliarmos a pesquisa com o interesse em analisar as proposições de um número significativo de professores que atuam no Estado do Espírito Santo, sobre a seleção e sistematização dos conteúdos, notamos que, para além da necessidade de diversificação indicada pela produção acadêmica da área, os conteúdos esportes, dança, jogos, brincadeiras e lutas são projetados em todos os anos/etapas da escolarização. A lacuna apresentada sobre pesquisas que abordem os conteúdos de ensino em aproximação com as manifestações culturais locais, no Capítulo 1, foi trabalhada no sentido de darmos visibilidade aos indícios de apropriação dos docentes sobre as especificidades dos municípios.

A diversidade em suas respostas se fez presente também quando analisados os temas referentes à saúde e sua distribuição nos anos/etapas de ensino, sugerindo uma articulação com as propostas do CBEE/ES. Esse movimento se constitui em uma possibilidade de integração curricular, pois articula os conteúdos trabalhados pela Educação Física aos das demais disciplinas. No entanto, faz-se necessário compreender a natureza do conhecimento que confere especificidade para esse componente curricular, com o intuito de, ao dialogarmos com outras áreas do conhecimento, não haja a secundarização da prática.

Diante da necessidade de compreendermos como as práticas produzidas pelos professores constituem as especificidades da Educação Física, assim como de pensarmos os conteúdos em sua distribuição horizontal, tomamos como referência, no 3º Capítulo, as narrativas de 14 docentes. Ao ouvirmos a criatividade, a vontade de fazer e as (re)invenções no trato com os conteúdos, buscamos as “[...] microdiferenças que íamos encontrando cá e lá” (GIARD, 1996, p. 22). Não estávamos, dessa maneira, à procura de um todo coerente, de uma homogeneidade que nos levasse a um conceito de conteúdo, mas sim, de diferentes modos com que os professores o abordam.

As concepções que os professores possuem sobre aquilo que ensinam estão articuladas com o reconhecimento da especificidade da Educação Física como uma disciplina que trata das *práticas*. As suas narrativas sinalizam possibilidades concretas para a produção de projetos compartilhados com outros componentes curriculares, em um movimento de valorização dos saberes que são privilegiados

por essa disciplina, a *imbricação do Eu na situação* e a *distanciação-regulação* (CHARLOT, 2000).

Nesse caso, acenamos para um cenário que vem configurando as políticas de Educação Básica no Brasil: a construção de uma integração curricular que articule a educação infantil com o ensino fundamental e o ensino fundamental com o ensino médio. As questões colocadas pelos professores dão visibilidade a possibilidades concretas de materializá-las, no entanto, também nos indicam outros enfrentamentos da Educação Física, como a necessidade de aprofundamento do conteúdo de ensino em sua dimensão horizontal e vertical, como já foi debatido.

Diante das análises produzidas nos três artigos que compõem esta dissertação, sinalizamos para a relevância de pesquisas que evidenciem o modo com o qual as crianças e os jovens atribuem sentidos ao que aprendem e como compreendem os conteúdos de ensino da Educação Física, discutindo aproximações e distanciamentos em relação às narrativas dos professores. Reiteramos também a importância de proposições para a sistematização de conteúdos que dialoguem com os professores e que levem em consideração cada etapa da escolarização e as singularidades dos alunos. Sugerimos ainda pesquisas de intervenção que se configurem em uma relação de colaboração entre Universidade e Educação Básica, de modo que apresentem às comunidades escolar e acadêmica formas de projetar os conteúdos de ensino que se originem da prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. do. O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras: **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 593-620, 2011.

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ASSUNÇÃO, W. R. **Presença americana na educação física brasileira**: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

_____. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, abr./jun. 2011.

_____. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012.

BRANDOLIN, F. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Comunidades identificadas**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/3-crqs-identificadas-ate-25-10-2013.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Matriz Referência Enem 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Reunião de Coordenadores de Pós-Graduação da Área de Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional**: Ofício nº 028, de 23 de outubro de 2011. Curitiba, 23 out. 2011.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2006.

CARNEIRO, F. F. B. **Políticas científicas em educação física**: a arqueologia do GTT Escola no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997-2009). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. O catálogo da imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): um instrumento de pesquisa. In: _____. (Org.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**: catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999. p. 9-30.

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.

_____. 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: Editora 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.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006.

DAEMON, B. C. **Província do Espírito Santo**: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. 2. ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura, 2010. 12 v.

DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (Org.). **Revolução impressa: a imprensa na França—1775-1800**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 15-17.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio. Área de Linguagens e Códigos. Secretaria de Educação: Vitória, 2009a. 1 v.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio. Área de Ciências da Natureza. Secretaria de Educação: Vitória, 2009b. 2 v.

_____. Secretaria de Cultura. **Mapa Cultural do Espírito Santo**. Disponível em: <http://www.secult.es.gov.br/?id=/mapa_cultura>. Acesso em: 5 nov. 2013.

_____. **Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO9768.html>. Acesso em: 1 ago. 2012.

FALCÃO, J. L. C.; SILVA, B. E. S. da; ACORDI, L. de O. Capoeira e os passos da vida. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Org.). **Práticas corporais: experiências em educação física para a outra formação humana**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-45.

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.

FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W. dos. Fórmula editorial e graduação: 15 anos de Motrivivência. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 15, n. 20-21, p. 57-90 mar./dez. 2003.

FERREIRA NETO, A. et al. **Catálogo de periódicos de educação física e esportes (1930- 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FREIRE, J. B. **Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FUNARO, V. M. B. de O.; NORONHA, D. P. Literatura cinzenta: canais de distribuição e incidência das bases de dados. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da. (Org.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006.

GIARD, L. Momentos e lugares. In: CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 17-29.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-107, 1990.

HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEINUBING, D.; SARAIVA, M. do C. Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez. 2009.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil**: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física do ensino médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, jan./abr. 2001.

LE GOFF, J. Memória. In: _____. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

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.

MELLO, A. da S. M. et al. Educação física e esportes: reflexões e ações contemporâneas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 175-193, abr./jun. 2011.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012.

MOROSINI, M. C. et al. **A produção científica sobre educação superior no Brasil**: 1968–2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas/>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.). **Comunicação e produção científica**: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, p. 485-507, maio/ago. 2012.

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 Editora, 2010. p. 13-28.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. da. Sobre os conteúdos de ensino da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

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.

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.

SANTOS, V. F. dos. **Narrativas de escolarização: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de educação física**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**, Vitória: Proteoria, 2005.

_____. Pesquisas com os cotidianos da educação física: sinalizando outras possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Grupalfa, 2010. CD-ROM.

_____. **A constituição do campo pedagógico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

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.

SCHNEIDER, O. **Educação física: a arqueologia de um impresso**. Vitória: Editora da Ufes, 2010.

SCHNEIDER, O. BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

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. 247-62, jul./set. 2009.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 3, p. 592-599, jul./set. 2009.

SOUZA, J. de; MARCHI JÚNIOR, W. Por uma sociologia da produção científica no campo acadêmico da Educação Física no Brasil. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 349-360, abr./jun. 2011.

SUANNO, M. V. R. Auto-avaliação institucional: princípios e metodologia do grupo focal. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

SZYMANSKI, H. et al. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

TANI, G. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 48, p. 30-51, 1999.

VAZ; PETERS, LOSSO. Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 71-77, 1. sem. 2002.

VIEIRA, A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento da produção acadêmica

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Conexões	“Dança-educação”: uma experiência vivida	ZOTOVICI, S. A.	Dança	[s.v.], n. 3, p. 119-128, dez. 1999
	Esporte adaptado como tema da educação física escolar	SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de	Esporte	v. 6, ed. especial, p. 212-221, jul. 2008
	As brincadeiras folclóricas na educação física infantil: influências no desenvolvimento afetivo-social	BATISTA, E. H. de M.; AMORIM, A. R. de	Jogos e brincadeiras	v. 6, ed. especial, p. 628-639, jul. 2008
Corporis	Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita?	ARAÚJO, M. V. B. de	Dança	ano 1, n. 1, p. 17-21, jul./dez. 1996
	A dança popular na pré-escola e no primeiro grau menor	GEHRES, A. de F.	Dança	ano 1, n. 1, p. 23-31, jul./dez. 1996
	O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica na educação física na escola	MELO, M. S. T. de; SOUZA JÚNIOR, M.	Jogos e brincadeiras	ano 1, n. 1, p. 49-53, jul./dez. 1996
	Esporte, escola e transformação social	OLIVEIRA, S. A. de	Esporte	ano 3, v. 2, n. 1, p. 29-37, 1998
	O que eu faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como a Xuxa ou Carla Perez? Ou das posturas pedagógicas e da construção da identidade corporal da criança e do adolescente diante das danças das mídias	GEHRES, A. de F.	Dança	ano 3, v. 2, n. 1, p. 67-70, 1998
Discorpo	O jogo e a aprendizagem	CARNEIRO, M. A. B.	Jogos e brincadeiras	[s.v.], n. 5, p. 55-61, set. 1995
Educativa	O handebol como conteúdo da educação física curricular: uma proposta pedagógica	TAVARES, P. A. M.	Esporte	ano 1, n. 3, p. 8-9, dez. 1991
	Aspecto preponderante do treinamento no handebol escolar	TAVARES, P. A. M.	Esporte	ano 1, n. 3, p. 12-13, dez. 1991
Kinesis	Algumas reflexões sobre a ginástica pedagógica	MURMANN, C. V. E.; BAECKER, I. M.	Ginástica	[s.v.], n. 20, p. 94-114, [s.m.] 1998
	Conteúdos da educação física na escola: novas propostas de investigação e compreensão	RIBAS, J. F. M.; DE MARCO, A.	Vários	[s.v.], n. 21, p. 163-176, [s.m.] 1999

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Motrivivência	Esporte na educação física escolar: possibilidades educacionais.	NEUENFELDT, D. J.	Esporte	[s.v.], n. 21, p. 233-246, [s.m.] 1999
	O esporte des(educa)?	MIYAGIMA, C.	Esporte	ano 1, n. 2, p. 31-34, 1989
	Concepção dialética no esporte escolar	PEREIRA, F. M.	Esporte	ano 1, n. 2, p. 55-66, 1989
	Currículos e programas: contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública	ESCOBAR, M. O.	Vários	ano 6, n. 4, p. 128-132, jun. 1993
	“Futebol desporto” x futebol de rua: existe outra opção de futebol para a escola?	OURIQUES, R. B. G.	Esporte	ano 7, n. 8, p. 277-283, dez. 1995
	A reinserção dos jogos populares nos programas escolares	FARIA JÚNIOR, A. G. de	Jogos e brincadeiras	ano 8, n. 9, p. 44-65, dez. 1996
	Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola	KISHIMOTO, T. M.	Jogos e brincadeiras	ano 8, n. 9, p. 66-77, dez. 1996
	Sentidos do jogo na educação física escolar	PINTO, L. M. S. de M.	Jogos e brincadeiras	ano 8, n. 9, p. 95-108, dez. 1996
	Ressignificando jogos nas aulas de educação física, a partir de Vygotski	LENZI, L. H. C.	Jogos e brincadeiras	ano 8, n. 9, p. 328-334, dez. 1996
	Plano de ensino para a natação na escola: construção através do planejamento coletivo do trabalho pedagógico	PAIVA, C. A.; SOUZA, L. S. de; OLIVEIRA, N. R. C. de	Esporte	ano 11, n. 12, p. 133-144, maio 1999
	Fundamentos teórico-metodológicos para a dança na educação física	SOARES, A. S.; SARAIVA, M. do C.	Dança	ano 11, n. 13, p. 103-118, nov. 1999
	O ensino do futebol da escola: a perspectiva da cultura corporal	SANTOS, A. S. B. dos	Esporte	ano 11, n. 13, p. 185-204, nov. 1999
	Perspectivas teórico-metodológicas para a ginástica: alguns subsídios para redimensioná-la na educação física escolar	BONETTI, A.	Ginástica	ano 11, n. 14, p. 221-228, maio 2000
	Educação Física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”	SIMÃO, M. B.	Jogos e brincadeiras	ano 15, n. 12, p. 1-7, jul. dez. 2005

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	(continuação)
				REFERÊNCIA
Motrivivência	Jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas	AZEVEDO, V. de A.; PIRES, G. de L.; SILVA, A. P. S. da	Jogos e brincadeiras	ano 19, n. 28, p. 90-100, jul. 2007
	As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço	LIMA, E.; MUNARIM, I.; PERSKE, C. L.; GALVÃO, L. G.	Jogos e brincadeiras	ano 19, n. 29, p. 103-128, dez. 2007
	O jogo de xadrez como recurso didático-pedagógico nas aulas de educação física	SILVA, R. R. V.	Jogos e brincadeiras	ano 20, n. 31, p. 19-35, dez. 2008
	Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na educação física escolar	NASCIMENTO, P. R. B. do	Lutas	ano 20, n. 31, p. 36-49, dez. 2008
	O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª. série nas aulas de educação física	CHIQUETTO, E.; FERREIRA, L. A.	Ginástica	ano 20, n. 31, p. 50-65, dez. 2008
	Análise das estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na educação física infantil	SILVA, Q. da; ROSA, M. V.da	Dança	ano 20, n. 31, p. 66-78, dez. 2008
	As danças folclóricas e populares no currículo da educação física: possibilidades e desafios	SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G.	Dança	ano 20, n. 31, p. 79-98, dez. 2008
	O ensino do conteúdo dança na 5ª e 6ª série do ensino fundamental a partir da dança folclórica e da dança de rua	GRANDO, D.; HONORATO, I. C. R.	Dança	ano 20, n. 31, p. 99-114, dez. 2008
	Pedagogia histórico-crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na educação física	PINA, L. D.	Esporte	ano 20, n. 31, p. 115-131, dez. 2008
	O xadrez na educação física escolar	RODRIGUES, A.	Jogos e brincadeiras	ano 20, n. 31, p. 182-186, dez. 2008
	Circo da escola: uma experiência de estágio supervisionado em educação física no 1º ano do ensino fundamental	FERNANDES, C. N.; MARTINS, G. E.	Ginástica	ano 20, n. 31, p. 187-191, dez. 2008

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Motrivivência	Lutas e artes marciais na escola: “das brigas aos jogos com regras”, de Jean-Claude Olivier	CAZETTO, F. F.	Lutas	ano 20, n. 31, p. 258-279, dez. 2008
	Conteúdos de educação física: percepções dos professores da rede	KAWASHIMA, L. B.	Vários	ano 21, n. 32/33, p. 258-279, jun./dez. 2009
Motriz	Conteúdos da educação física no período pré-olimpíada de 2016: avanço?	MATTOS, R. da S.	Esporte	ano 20, n. 31, p. 301-318, dez. 2008
	Esporte na escola: mas é só isso, professor?	BETTI, I. C. R.	Vários	v. 1, n.1, p. 25-32, jun. 1995
	Educação física escolar: relação com outros componentes curriculares	SILVA, S. A. P. S.	Vários	v. 2, n. 2, p. 65-70, dez. 1996
	A construção do jogo na escola	GALVÃO, Z.	Jogos e brincadeiras	v. 2, n. 2, p. 107-110, dez. 1996
	O tênis como alternativa no currículo escolar para crianças entre 8 e 12 anos	PINTO, J. A.; CUNHA, F. H. G.	Esporte	v. 4, n. 1, p. 26-34, jun. 1998
	A prática do futebol feminino no ensino fundamental	SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C.	Esporte	v. 8, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2002
	A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva	BORTOLETO, M. A. C.	Ginástica	v. 9, n. 3, p. 125-133, set./dez. 2003
	Educação física no ensino fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal	FREIRE, E. dos S.; OLIVEIRA, J. G. M. de	Vários	v. 10, n. 3, p. 140-151, set./dez. 2004
	A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes	ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C.	Vários	v. 11 n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005
	Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola	RIBAS, J. F. M.	Vários	v. 11 n. 2, p. 113-120, maio/ago. 2005
	Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de educação física escolar	EHRENBERG, M. C.; PÉREZ GALLARDO, J. S.	Dança	v. 11 n. 2, p. 121-126, maio/ago. 2005
	Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática	CALEGARI, R. L.; PRODÓCIMO, E.	Jogos e brincadeiras	v. 12 n. 2, p. 133-141, maio/ago. 2006

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
(continuação)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Motriz	O futebol nas aulas de educação física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades	OLIVEIRA, R. C. de	Esporte	v. 12, n. 3, p. 301-306, set./dez. 2006
	Para além dos procedimentos técnicos: o atletismo em aulas de educação física	PRADO, V. M. do; MATTHIESEN, S. Q.	Esporte	v. 13, n. 2, p. 120-127, abr./jun. 2007
	Jogo e emoções: implicações nas aulas de educação física escolar	PRODÓCIMO, E.; CAETANO, A.; SÁ, C. S. de; SANTOS, F. A. G. dos; SIQUEIRA, J. C. F.	Jogos e brincadeiras	v. 13, n. 2, p. 128-136, abr./jun. 2007
	Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da educação física	NEIRA, M. G.	Vários	v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007
	Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos	FREIRE, J. B.; SANTANA, G. M. L.	Jogos e brincadeiras	v. 13, n. 4, p. 249-258, out/dez. 2007
	O jogo no ensino do handebol: proposta de um plano de ensino pensado para a prática diária	CASTRO, J. A. de; SETTANI GIGLIO, S.; MONTAGNER, P. C.	Esporte	v. 14, n. 1, p. 67-73, jan./mar. 2008
	O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão	BRASILEIRO, L. T.	Dança	v. 14, n. 4, p. 51-528, out./dez. 2008
	O jogo na escola: um retrato das aulas de educação física de uma 5ª série	ANDRÉ, M. H.; RUBIO, K.	Jogos e brincadeiras	v. 15 n. 2, p. 284-286 abr./jun. 2009
	Sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais	KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B. de; FERREIRA, L. A.	Vários	v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun. 2009
	Educação física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental	SILVA, J. V. P. da; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M.	Vários	v. 15, n. 3, p. 592-599, jul./set. 2009
	Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana	GONÇALVES JUNIOR, L.	Capoeira	v. 15, n. 3, p. 700-707, jul./set. 2009

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Motriz	Atividades rítmicas e educação física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 8 anos de idade	BARUKI, T. A. R.; SOUZA, V. L. de; CRUZ, K. R. Á. da; MACEDO, F. de O.	Jogos e brincadeiras	v. 16, n. 1, p. 124-134, jan./mar. 2010
	Praxiologia motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos	RIBAS, J. F. M.	Jogos e brincadeiras	v. 16, n. 1, p. 240-250, jan./mar. 2010
	A dança de salão como um dos conteúdos de dança na escola	VOLP, C. M.	Dança	v. 16, n. 2, p. 215-220, abr./jun. 2010
	Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares	PINHO, S. T. de; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G.	Esporte	v.16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010
	Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos	GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C.	Esporte	v.16, n. 3, p. 751-761, jul./set. 2010
Movimento	Refletindo sobre a tematização do futebol na educação física escolar	SOUZA JÚNIOR, O. M. de; DARIDO, S. C.	Esporte	v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010
	O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Walter Bracht	VAGO, T. M.	Esporte	ano 3, n. 5, p. 4-17, 1996
	Esporte na escola e esporte de rendimento	BRACHT, V.	Esporte	ano 6, n. 12, p. 14-24, jul. 2000
	Sobre o esporte para crianças e jovens	GAYA, A.	Esporte	ano 7, n. 13, p. 1-14, dez. 2000
	Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas	TAFFAREL, C. N. Z.	Esporte	ano 7, n. 13, p. 15-35, dez. 2000
	Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola	STIGGER, M. P.	Esporte	v. 7, n. 14, p. 920-930, out./dez. 2001
	Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cagigal	NEUENFELDT, D. J.; CANFIELD, M. de S.	Esporte	v. 7, n. 14, p. 28-36, 2001

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA Movimento	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
	O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica	BRASILEIRO, L. T.	Dança	v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002
	Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambigüidades	BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F.	Esporte	v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2003
	Notas para uma compreensão sobre a relação entre esporte e educação física na escola	LUCENA, R. de F.	Esporte	v. 10, n. 3, p. 155-165, set./dez. 2004
	Dança escolar: uma possibilidade na educação física	GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A.	Dança	v.13, n. 2, p. 155-171, maio/ago. 2007
	A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades	NASCIMENTO, P. R. B. do; ALMEIDA, L. de	Lutas	v. 13, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007
	A ginástica vai à escola	SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L.	Ginástica	v. 13, n. 3, p. 131-150, set./dez. 2007
	Fabrincando: as oficinas do jogo como proposta educacional nas séries iniciais do ensino fundamental	FREIRE, J. B.; GODA, C.	Jogos e brincadeiras	v. 14, n. 1, p. 111-134, jan./abr. 2008
	Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física do ensino médio	KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V.	Vários	v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008
	A técnica esportiva em aulas de educação física: um olhar sobre as tendências socioculturais	RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C.	Esporte	v. 14, n. 2, p. 137-154, maio/ago. 2008
	Redescobrimo a ginástica acrobática	MERIDA, F.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MERIDA, M.	Ginástica	v. 14, n. 2, p. 155-180, maio/ago. 2008
	Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física	MARQUES, C. L. da S.; IORA, J. A.	Esporte	v. 15, n. 2, p. 103-118, abr./jun. 2009
	Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental	KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. do C.	Dança	v. 15, n. 4, p. 193-214, out./dez. 2009

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Movimento	Contribuições ao processo de (re)significação da educação física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica	BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. de	Vários	v. 15, n. 4, p. 217-242, out./dez. 2009
Pensar a prática	Educação física e dança: uma análise bibliográfica	PACHECO, A. J. P.	Dança	v. 2, n. 1 e 2, p. 156-171, jun./jul. 1998/1999
	Escola e esporte: campos para ocupar, resistir e produzir	OLIVEIRA, S. A. de	Esporte	v. 3, p. 19-35, jul./jun. 1999/2000
	A educação física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro	SOUZA JÚNIOR, M.	Esporte	v. 4, p. 19-30, jul./jun. 2000-2001
	Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível	SANTOS, R. C. dos; FIGUEIREDO, V. M. C.	Dança	v. 6, p. 107-116, jul./jun. 2002-2003
	Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas	GUIMARÃES, G.	Dança	v. 6, p. 21-29, jul./jun. 2002-2003
	O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar?	BRASILEIRO, L. T.	Dança	v. 6, p. 45-58, jul./jun. 2002-2003
	Capoeira nas aulas de educação física: uma proposta de intervenção	NORONHA, F. D. A.; PINTO, R-M. N.	Capoeira	v. 7, n. 2, p. 123-138, jul./dez. 2004
	Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas	MARCASSA, L.	Ginástica	v. 7, n. 2, p. 171-186, jul./dez. 2004
	Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica	OLIVEIRA, N. R. C.de; LOURDES, L. F. C. de	Ginástica	v. 7, n. 2, p. 221-230, jul./dez. 2004
	O ensino do esporte como problema multidisciplinar	GUIMARÃES, J. da S.	Esporte	v. 8, n. 1, p. 55-67, jan./jun. 2005
	Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações	SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T.	Esporte	v. 8, n. 1, p. 17-26, jan./jun. 2005
	A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física	NEIRA, M. G.	Vários	v. 11, n. 1, p. 81-89, jan./jul. 2008

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
(continuação)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
Pensar a prática	A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção	CANDREVA, T.; CASSIANE, V.; RUY, M. P.; THOMAZINI, L.; CESTARI, H. de F.; PRODÓCIMO, E.	Jogos e brincadeiras	v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2009
Perfil RBCE	Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão	OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. de O.	Ginástica	v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2010
	Infância, escola e o ensino do esporte	SANTOS, E. S. dos	Esporte	ano 4, n. 4, p.50-58, 2000
	A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista	BRACHT, V.	Esporte	v. 7, n. 2, p. 62-68, jan. 1986
	O brincar na educação física escolar: em busca da valorização das diferentes perspectivas	FONSECA, I. F.; MUNIZ, N. L.	Jogos e brincadeiras	v. 21, n. 2 e 3, p. 81-84, jan./maio 2000
	Algumas reflexões sobre o jogo como prática pedagógica	RETORNDAR, J. J. M.	Jogos e brincadeiras	v. 21, n. 2 e 3, p. 118-120, jan./maio 2000
	Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica	SILVEIRA, G. C. F. da; PINTO, J. F.	Vários	v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001
	As danças na mídia e as danças na escola	SBORQUIA, S. P.; PÉREZ GALLARDO, J. S.	Dança	v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002
	A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física	BRACHT, V.; ALMEIDA F. Q. de	Esporte	v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003
	A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino	SILVA, E. J. S. da	Vários	v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005
	O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos	ANDRADE FILHO, N. F. de; SILVA, R. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C.	Jogos e brincadeiras	v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006
Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar	CORREIA, M. M.	Jogos e brincadeiras	v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006	

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
				(continuação)
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
RBCM	Dança e ginástica nas abordagens metodológicas da educação física escolar	LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B.; MONTENEGRO, J.; SERON, T. D.	Vários	v. 28, n. 2, p. 155-170, jan. 2007
	Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses	DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C.	Ginástica	v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007
	O futebol de seis "quadrados" nas aulas de educação física: uma experiência de ensino com princípios didáticos da abordagem crítico-emancipatória	MEDEIROS, F. E. de	Esporte	v. 28, n. 2, p. 191-209, jan. 2007
	Oficinas do jogo: uma abordagem pedagógica transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental	FREIRE, J. B.; FEIJÓ, A. T. M.	Jogos e brincadeiras	v. 29, n. 3, p. 107-121, maio 2008
	O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas	NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T.	Jogos e brincadeiras	v. 31, n. 1, p. 147-161, set. 2009
	Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética	SARAIVA, M. do C.	Dança	v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009
	O jogo por uma perspectiva histórico-cultural	PICCOLO, G. M.	Jogos e brincadeiras	v. 31, n. 2, p. 187-202, jan. 2010
RBCM	Jogos desportivos no contexto da aula de educação física no 1º grau: estudo das redes de comunicações motrizes	PASSOS, K. C. M.	Esporte	v. 5, n. 1, p. 16-21, jan. 1991
	A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da educação física escolar	KNIJNIK, J. D.	Jogos e brincadeiras	v. 9 n. 2, p. 45-48, abr. 2001

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
(continuação)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
RBCM	Manifestações da inteligência corporal cinestésica em situação de jogo na educação física escolar	NISTA-PICCOLO, V. L.; PRODÓCIMO, E.; SOUZA, M. T. de; BRANDL, C. E. H.; ZYLBERBERG, T. P.; FARIAS, L.	Jogos e brincadeiras	v. 12, n. 4, p. 25-31, dez. 2004
REF - UEM	Dança: educação para crianças do ensino público: é possível?	LIMA, P. R. F.; FROTA, M. A.	Dança	v. 15, n. 3, p. 137-144, 2007
	Desporto escolar do futuro: o handebol e a educação psicomotora	PEREIRA, V. R.	Esporte	v. 1, n. 1, p. 47-49, 1990
	Conteúdo da educação física no ensino de 1º grau da 1ª a 4ª série	VERALDO, I. M.; OLIVEIRA, A. A. B.	Vários	v. 3, n.1, p. 13-20, set. 1992
	O desporto em si não educa	SANTOS, L. S.	Capoeira	v. 11, n. 1, p. 70-77, 2000
	As faces do esporte e a educação física	BOAS, M. da S. V.; FONTANELLA, F. C.; PEREIRA, V. R.	Esporte	v. 11, n. 1, p. 78-87, 2000
	A dança escolar de 1ª a 4ª série na visão dos professores de educação física das escolas estaduais de Maringá	PERES, A. T.; RIBEIRO, D. M. D. B.; MARTINS JÚNIOR, J.	Dança	v. 12, n. 1, p. 19-26, 1. sem. 2001
	Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio	SOUZA, S. A. R. de; OLIVEIRA, A. A. B. de	Capoeira	v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. sem. 2001
	Identidade cultural e infância em uma experiência curricular integrada a partir do resgate das brincadeiras açorianas	VAZ, A. F.; PETERS, L.; LOSSO, C. D.	Jogos e brincadeiras	v. 13, n. 1, p. 71-77, 1. sem. 2002
	Produção do conhecimento em ginástica escolar: a prática pedagógica reflexiva em ação	MARTINELLI, T. A. P.	Ginástica	v. 13, n. 2, p. 157-167, 2. sem. 2002
	O eixo movimento na educação infantil: uma proposta de planejamento	COSTA, J. do C. K. da; OLIVEIRA, A. A. B. de	Vários	v. 13, n. 1, p. 115-121, 1. Sem. 2002

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
(continuação)				
REVISTA REF - UEM	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
	Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul	PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. da	Vários	v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004
	Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas	COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do	Vários	v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006
	A ginástica na educação física escolar e o ensino aberto	SERON, T. D.; MONTENEGRO, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.	Ginástica	v. 18, n. 2, p. 115-125, 2. sem. 2007
	As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso	RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C.	Vários	v. 13, n. 1, p. 115-121, 1. sem. 2002
	A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal	BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C.	Esporte	v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009
	Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar	PALMA, M. S.; PEREIRA, B.; VALENTINI, N. C.	Jogos e brincadeiras	v. 20, n. 4, p. 529-541, 4. trim. 2009
	Cotidiano escolar: a presença de elementos gímnicos nas brincadeiras infantis	PIZANI, J.; BARBOSA- RINALDI, I. P.	Ginástica	v. 21, n. 1, p. 115-126, 1. trim. 2010
	Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de educação física: motivos e alternativas	PEREIRA, F. M.; PINHO, S. T. de; NUNES, V. V.; RODRIGUES, J. L. V.; AFONSO, M. da R.	Ginástica	v. 21, n. 2, p. 209-221, 2. trim. 2010
	A dimensão atitudinal nas aulas de educação física: conteúdos selecionados pelos professores	FREIRE, E. dos S.; VERENGUER, R. de C. G.; SORIANO, J. B.; SANTOS, E. A. dos; PINTO, M. R. de A.	Vários	v. 21, n. 2, p. 223-235, 2. trim. 2010

CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (1981 A 2010)				
(conclusão)				
REVISTA	TÍTULO	AUTOR(ES)	CONTEÚDO	REFERÊNCIA
RMEF	A dança criativa e o mito da criança feliz	MARQUES, I. A.	Dança	ano 5, v. 5, n. 1, p. 28-39, 1997
	Do trato com a dança à dança tratada: reflexões a partir da cultura	LOPES, B. B.; MORENO, A.	Dança	v. 12, n. 1, p. 68-86, 2004
	Conteúdos da educação física escolar: reflexões sobre educação física e cultura	FARIA, E. L.	Vários	v. 12, n. 2, p. 124-142, 2004
	Palhaçada na escola: o circo como conteúdo da educação física	LINS, L. de L. B.; SILVA, M. M. e	Ginástica	v. 15, n. 1, p. 53-79, 2007
	Esporte educacional: uma possibilidade de restauração do esporte	PINTO, C. A. S.	Esporte	v. 17, n. 2, p. 115-122, 2009

APÊNDICE B – Roteiro para a primeira entrevista (conteúdos, procedimentos de ensino e práticas avaliativas)

- 1 – O que você ensina?
- 2 – Como você seleciona o que você ensina?
- 3 – Os alunos participam do processo de seleção do que se ensina?
- 4 – Você se pauta por algum livro, apostila, sites de *internet*, revistas para definir o que ensina?
- 5 – Como você organiza/distribui o que você tem ensinado ao longo das séries?
- 6 – Você ensina os mesmos conteúdos ao longo das séries ou para cada série/ano ministra um conteúdo diferente? Como você tem trabalhado? Dê um exemplo.
- 7 – O que você espera que os alunos aprendam com o que você ensina?
- 8 – Qual a contribuição da Educação Física para a formação dos alunos?
- 9 – Como você organiza metodologicamente suas aulas? Dê um exemplo.
- 10 – Os alunos participam da organização das aulas?
- 11 – Onde essas aulas são ministradas?
- 12 – Você dá aula teórica e prática?
- 13 – As aulas teóricas são dadas onde? Você utiliza quais ferramentas?
- 14 – As aulas práticas são dadas onde?
- 15 – O que seria avaliação pra você?
- 16 – Como você percebe a avaliação na Educação Física escolar?
- 17 – Vimos no questionário (pergunta 35) a forma como você propõe avaliar. Você poderia falar mais sobre o assunto?
- 18 – Qual a sua opinião sobre a necessidade de avaliar na Educação Física? Como se dá a avaliação em relação ao saber prático?
- 19 – Em sua prática, como você trabalha com os critérios de avaliação respondidos na questão 37? Dê exemplos.

APÊNDICE C – Roteiro para a segunda entrevista (formação inicial, formação continuada e narrativa das práticas docentes)

Temática 1: formação inicial

1 – Sobre sua formação inicial, onde você se formou e em que ano? Avalie as principais experiências positivas e negativas de sua formação inicial.

Temática 2: formação continuada

2 – Levando em consideração as suas experiências profissionais e pessoais, o que você entende como formação continuada?

3 – A formação continuada contribui na (re)significação da sua prática pedagógica? De que maneira?

4 – Como você avalia a formação continuada oferecida pelo município em que você trabalha? O que faria para torná-la melhor?

5 – Como é organizada a formação continuada oferecida pelo município? De que maneira são selecionadas as temáticas de discussão? Fale um pouco sobre essas temáticas. Elas atendem às suas expectativas?

6 – Fale sobre as experiências que mais o marcaram nessa formação continuada. E em relação às experiências que não foram destacadas, qual a sua avaliação?

7 – Você usa as experiências relatadas pelos palestrantes em suas práticas? E as experiências descritas pelos colegas/professores? Explique de que maneira você faz esses usos?

8 – A formação continuada atende aos seus interesses? Contribui para definição dos conteúdos, metodologias de ensino e práticas avaliativas?

9 – Na escola é oferecida alguma atividade com a característica de formação continuada? De que maneira acontece? São abordados temas em comum ou de forma individualizada com foco na Educação Física? Como a Educação Física se apresenta nesse contexto? Qual sua avaliação sobre essa formação? O que você faria para torná-la melhor?

Temática 3: narrativa de prática

10 – Escolha, dentre os diferentes trabalhos que você desenvolveu na Educação Física escolar, aquele que mais o marcou para que você possa narrar nesse momento.

O que motivou a realização desse projeto? Como ele foi organizado? Qual a duração do projeto? Foi desenvolvido em quantas aulas? Você estabeleceu parcerias com a escola/professores? Com quais turmas você desenvolveu esse trabalho?

Gostaríamos que você nesse momento focalizasse o desenvolvimento pedagógico em uma das turmas pensando: O que foi trabalhado? Qual o conteúdo? De que maneira foi trabalhado? Quais as possibilidades apresentadas? Quais as dificuldades encontradas?

APÊNDICE D – Temas geradores para o grupo focal Identidades da Educação Física escolar

- 1 – O que justifica a Educação Física como componente curricular?
- 2 – Como você vê a Educação Física na escola?
- 3 – Como você acha que os alunos veem a Educação Física na escola?
- 4 – Como os outros professores compreendem/veem a Educação Física na escola?
- 5 – Quais as aproximações e distanciamentos da Educação Física com as outras disciplinas dentro da escola?
- 6 – O que ensinamos?

ANEXO

ANEXO A – Questionário semiestruturado



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
 PROLICEN-EDUCAÇÃO FÍSICA



Caro(a) Colaborador(a)

Convidamos para participar da pesquisa “O professor de Educação Física no Espírito Santo: inventário das práticas” que objetiva conhecer o professor deste componente curricular e sua prática docente. O preenchimento deste questionário (adaptado da pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”) é de fundamental importância para constituir um repertório de dados referentes ao contexto de formação e intervenção do profissional de Educação Física em nosso Estado. Esclarecemos que sua identidade será preservada, não sendo necessário se identificar.

Agradecemos sua participação e disponibilidade.

Data:

Nome da unidade educacional em que trabalha:

Município:

Estado:

Instituição: () Municipal () Estadual () Conveniada

Etapa de atendimento da escola:

() Educação Infantil [0 a 3 anos]

() Educação Infantil [4 a 5 anos]

() Ensino Fundamental [1º a 5º ano]

() Ensino Fundamental [6º a 9º ano]

() Ensino Médio

Município onde reside: _____

1 – SEXO:

1. Feminino () 2. Masculino ()

2- QUAL O SEU ANO DE NASCIMENTO?

_____ () NR

3 – QUAL FORMAÇÃO VOCÊ POSSUI:

() Ensino Médio

Ano de início: _____ Ano de término: _____

() Superior Incompleto

Ano de início: _____

() Superior Completo

Ano de término: _____

() Pós-Graduação Lato-sensu Ano de término: _____

() Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado)

Ano de início: _____ Ano de término: _____

() Pós-Graduação Stricto-Sensu (Doutorado)

Ano de início: _____ Ano de término: _____

() Outros: Quais: _____

4 – COM RELAÇÃO AO SEU CURSO DE ENSINO SUPERIOR INDIQUE A ÁREA:

() NA () NR

5 - VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:

- () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Pública Municipal
 () Particular
 () Confessional/Comunitária/Filantrópica
 () Outros _____

6 - COM RELAÇÃO À SUA PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI

1. Especialização em: _____
 2. Mestrado em: _____
 3. Doutorado em: _____
 () NA () NR

7 – QUANDO VOCÊ INICIOU SUAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO, COMO SE SENTIA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE ASPECTOS DE SEU TRABALHO.

1. Muito Preparado 3. Razoavelmente Preparado	2. Preparado 4. Despreparado	Resposta
7.1 - Domínio dos conteúdos ensinados		
7.2 - Manejo da disciplina/matéria (didática)		
7.3 - Utilização de novas tecnologias (computadores, data-shows, recursos eletrônicos, etc...)		
7.4 - Avaliação da aprendizagem		
7.5 - Comunicação com os aluno/criança (em sala ou fora de sala)		
7.6 - Colaboração com os pais.		
7.7 - Trabalho em equipe		
7.8 - Domínio dos aspectos administrativos da escola		
7.9 - Planejamento do seu trabalho		

() NA () NR () NS

8 – INDIQUE AS ATIVIDADES, TAREFAS OU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ÚLTIMO ANO:

	Qual foi o órgão promotor?	Qual foi a contribuição?	Resposta
8.1. Congressos, seminários e colóquios de Educação <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> NS <input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> NR	<input type="checkbox"/> Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	<input type="checkbox"/> Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	<input type="checkbox"/> Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	<input type="checkbox"/> Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar:	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	<input type="checkbox"/> Não sei	6. Refletir sobre minha prática profissional	
8.2. Atividades de formação previstas no calendário escolar <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> NS <input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> NR	<input type="checkbox"/> Secretaria Municipal de Educação	1. Aprofundar meus conhecimentos	
	<input type="checkbox"/> Secretaria Estadual de Educação	2. Ajudar os alunos/crianças	
	<input type="checkbox"/> Ministério da Educação	3. Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças	
	<input type="checkbox"/> Sindicato	4. Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	
	<input type="checkbox"/> Outro. Especificar:	5. Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	
	<input type="checkbox"/> Não sei	6. Refletir sobre minha prática profissional	

9– INDIQUE AS ÁREAS, CONTEÚDOS DAS ATIVIDADES, TAREFAS OU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ PARTICIPOU NO ÚLTIMO ANO:

Qual foi o órgão promotor?	Qual a área, conteúdo?
<input type="checkbox"/> Secretaria Municipal de Educação	1.
<input type="checkbox"/> Secretaria Estadual de Educação	2.
<input type="checkbox"/> Ministério da Educação	3.
<input type="checkbox"/> Sindicato	4.
<input type="checkbox"/> Outro. Especificar:	5.

NA NR NS

10 – INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ COSTUMA LER OS MATERIAIS ABAIXO:

1. Sempre 2. Às vezes 3. Não leio	Resposta
10.1 - Livros (Romances, literatura em geral)	
10.2 - Livros Técnicos e Didáticos	
10.3 - Artigos de revistas acadêmicas	
10.4 – Jornais	
10.5 – Revistas	
10.6 - Sites/páginas da Internet	

NR NS

11 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?

_____anos _____meses NR NS

12 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA?

_____anos _____meses NR NS

13 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

_____anos _____meses NR NS

14 - QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA ESCOLA?

Efetivo/concursado CLT/carteira assinada
 Temporário/ACT/Substituto/Designado
 Contrato de Estágio com remuneração Voluntário
 Outro. Qual? _____ NA NR NS

15 - VOCÊ POSSUI PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS?

Não (Vá para questão 17) Sim NR NS

16 - QUE ASPECTOS MAIS INFLUENCIAM EM SEU PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS? (Pode escolher até 3).

- Tempo de serviço
 Titulação (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
 Participação em atividades de formação continuada (palestras, cursos em serviço)
 Exames realizados pela Secretaria de Educação
 Avaliação de desempenho
 NA NR NS

17 - QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR? (Soma de tudo o que você ganha com adicionais e abono, se houver na rede de ensino a qual esta escola está vinculada)?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (SM) | <input type="checkbox"/> Mais de 1 SM a 2 SM |
| <input type="checkbox"/> Mais de 2 SM a 3 SM | <input type="checkbox"/> Mais de 3 SM a 4 SM |
| <input type="checkbox"/> Mais de 4 SM a 5 SM | <input type="checkbox"/> Mais de 5 SM a 7 SM |
| <input type="checkbox"/> Mais de 7 SM a 10 SM | <input type="checkbox"/> Mais de 10 SM a 20 SM |
| <input type="checkbox"/> Acima de 20 SM | <input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> NR |

18 - VOCÊ TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL?

- Não Sim, na Rede Federal de Ensino Sim, na Rede Estadual de Ensino
 Sim, na Rede Municipal de Ensino Sim, na Rede Privada de Ensino
 Outro. Qual? _____
 NR

19 - VOCÊ EXERCE ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA EM OUTRO SETOR NÃO LIGADO À EDUCAÇÃO?

Não (Vá para questão 21) Sim. Qual: _____ NR

20 - QUAL SUA REMUNERAÇÃO MENSAL NESTE OUTRO SETOR?

- Até 1 salário mínimo (SM) Mais de 1 SM a 2 SM
 Mais de 2 SM a 3 SM Mais de 3 SM a 4 SM
 Mais de 4 SM a 5 SM Mais de 5 SM a 7 SM
 Mais de 7 SM a 10 SM Mais de 10 SM a 20 SM
 Acima de 20 SM NA NR

21 - QUAL A RENDA FAMILIAR, INCLUINDO A SUA? (SOMA DOS RENDIMENTOS DE TODAS AS PESSOAS DA SUA CASA)

- Até 1 salário mínimo (SM) Mais de 1 SM a 2 SM
 Mais de 2 SM a 3 SM Mais de 3 SM a 4 SM
 Mais de 4 SM a 5 SM Mais de 5 SM a 7 SM
 Mais de 7 SM a 10 SM Mais de 10 SM a 20 SM
 Acima de 20 SM NA NR

22 - VOCÊ É O PRINCIPAL PROVEDOR DE RENDA DE SUA CASA?

- Não Sim NR

23 - EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- Apenas nesta escola Em 2 escolas
 Em 3 escolas Em 4 ou mais escolas NR

24 - QUAL(IS) É(SÃO) O(S) SEU(S) TURNO(S) DE TRABALHO NESTA ESCOLA (PODE MARCAR MAIS DE UM)?

- Manhã Tarde Noite NR

25 - QUAL SEU TEMPO DISPONÍVEL PARA O ALMOÇO (NÃO SE APLICA PARA QUEM TRABALHA MEIO PERÍODO)?

_____horas _____minutos NR NS

26 - QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NESTA ESCOLA?

_____horas _____minutos NR NS

27 – NESTA ESCOLA VOCÊ CONTA COM TEMPO REMUNERADO (DENTRO DO SEU SALÁRIO) PARA DEDICAR-SE A ATIVIDADES EXTRA-CLASSES?(DE ESTUDOS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, ATENDIMENTO AOS ALUNOS/CRIANÇAS, PREPARAÇÃO DE AULAS, CORREÇÃO DE TRABALHOS, PESQUISAS, REUNIÕES PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS, ENTRE OUTRAS)?

Não Sim Quanto tempo por semana? _____ Horas _____ minutos
 NR

28 - EM QUE ETAPA/SEGMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA? (Pode marcar mais de uma)

Educação Infantil [0 a 3 anos] Educação Infantil [4 a 5 anos]
 Ensino Fundamental [1º a 4º ano] Ensino Fundamental [5º a 9º ano]
 Ensino Médio NR

29 – QUANTOS ALUNOS/CRIANÇAS HÁ EM MÉDIA EM SUA(S) TURMA(S) NESTA ESCOLA?

_____ Crianças/alunos por turma NR

30 – O QUE MAIS OCUPA SEU TEMPO NESTA ESCOLA?

Atividades com os alunos/crianças diretamente
 Reuniões administrativas
 Reuniões pedagógicas
 Atendimento aos pais/responsáveis
 Reuniões de planejamento da escola (PPP, PDE, etc.)
 Outras. _____ NR

31 – QUAL(IS) O(S) ESPAÇO(S) EM SUA ESCOLA DESTINADOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Quadra Quadra coberta Campo de areia
 Pátio Piscina Sala de Dança
 Sala de Jogos Sala de Ginástica
 Outros. Quais? _____
 NA NR

32 - COMO VOCÊ AVALIA OS ASPECTOS RELATIVOS ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DESTA ESCOLA?

1. ruim	2. regular	3. bom	4. excelente	5. Não tem	Resposta
32.1 - Em geral, o(s) espaços específicos para Educação Física é(são):					
32.2 - Em geral, o ruído originado nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.3 - Em geral, a ventilação nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.4 - Em geral, a iluminação nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.5 - Em geral, as condições dos pisos, as paredes nesse(s) espaço(s) é(são):					
32.6 - Em geral, os materiais pedagógicos (bolas, redes, colchão, etc)					
() NA () NR () NS					

33 – EM QUE MEDIDA OS ENUNCIADOS SEGUINTE CORRESPONDEM À SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL?

1. Sempre	2. Frequentemente	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
33.1 - Eu me sinto frustrado com meu trabalho				
33.2 - Eu sinto que tenho muito a contribuir na educação				
33.3 - Eu penso em parar de trabalhar na educação				
33.4 - Eu sinto que a educação me permite utilizar ao máximo minhas capacidades				
33.5 - Eu penso que em outra profissão, eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais				
33.6 - Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações				
33.7 - Eu escolheria ainda trabalhar em educação, se eu tivesse que recomeçar minha vida profissional				
() NA () NR				

34 – QUAL O GRAU DE CONTROLE QUE VOCÊ CONSIDERA TER SOBRE:

1. Muito opinar	2. Razoável	3. Pouco	4. Nenhum	5. Não sabe	Resposta
34.1 - Os conteúdos ensinados					
34.2 - Os modos e métodos de educar					
34.3 - A escolha do material didático					
34.4 - A avaliação dos alunos/crianças					
34.5 - A definição de suas atividades					
34.6 - A organização do seu horário de trabalho					
34.7 - O projeto pedagógico da escola					
() NA () NR () NS					

35 – INDIQUE OS CONTEÚDOS DE ENSINO QUE VOCÊ MINISTRA NESTA ESCOLA?

- () Esporte. Qual(is): _____
 () Dança. Qual(is): _____
 () Jogo. Qual(is): _____
 () Brincadeira. Qual(is): _____
 () Lutas. Qual(is): _____
 () Ginástica. Qual(is): _____
 () Outro(s). Qual(is): _____
 () NA () NR

36 - ESTABELEÇA A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE ENSINO E A SÉRIE OU ANO EM QUE VOCÊ O ENSINA?

Obs. SOMENTE PREENCHER AS SÉRIES/ANOS EM QUE O PROFESSOR MINISTRA AULA.

Conteúdos	Série/Ano
	educação infantil
	1º ano ensino fundamental
	2º ano ensino fundamental
	3º ano ensino fundamental
	4º ano ensino fundamental
	5º ano ensino fundamental
	6º ano ensino fundamental
	7º ano ensino fundamental
	8º ano ensino fundamental
	9º ano ensino fundamental
	1º ano ensino médio
	2º ano ensino médio
	3º ano ensino médio

() NA () NR () NS

37 – QUANTO AOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO?

1. Frequentemente	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
37.1 - Os alunos constroem a aula com você				
37.2 - Os alunos escolhem o conteúdo a ser ensinado				
37.3 - Os alunos debatem a aula				
37.4 - Os alunos têm suas experiências culturais consideradas				
37.5 - Os conteúdos são problematizados com os alunos				

() NA () NR () NS

38 – O QUE VOCÊ AVALIA EM SUAS AULAS?

- Participação e interesse dos alunos
 Frequência nas aulas
 Respeito a regras, colegas e professor
 Aprendizado dos conteúdos
 Aprendizado de movimentos específicos dos esportes, jogos, ginástica, etc.
 Melhoria no desempenho motor do aluno
 Não avalio os alunos
 Outros Qual(is): _____
 NA NR NS

39 – QUAL(IS) INSTRUMENTOS VOCÊ UTILIZA PARA AVALIAR?

- Observação Fichas de avaliação
 Trabalhos em grupo Trabalhos individuais
 Avaliações teóricas Avaliações práticas
 Desenhos Registros de fotografias,
 Registro de vídeos, filmes Não uso instrumentos avaliativos
 Outros. Qual(is): _____
 NA NR NS

40 – EM RELAÇÃO AOS ENUNCIADOS ABAIXO, INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA:

1. Muito sabe opinar	2. Razoável	3. Pouco	4. Nenhum	5. Não	Resposta
40.1 - É fácil motivar meus alunos/crianças.					
40.2 - Manter a disciplina em sala de aula com os alunos/crianças exige muita energia.					
40.3 - Algumas vezes eu tenho medo dos meus alunos/crianças.					
40.4 - Quando estou com meus alunos/crianças tenho um sentimento de exercer um papel gratificante.					
40.5 - Os alunos/crianças respeitam minha autoridade.					
40.6 - No final de um dia de trabalho eu tenho o sentimento que os alunos/crianças aprenderam alguma coisa.					
40.7 - As necessidades dos meus alunos/crianças são tão variadas que eu encontro dificuldades de lhes atender					
40.8 - Minha relação com meus alunos/crianças é em base afetiva					
40.9 - Quando meus alunos/crianças estão indisciplinados eu me sinto atordado					
40.10 - Eu me vejo como uma pessoa que tem um papel importante sobre o futuro dos meus alunos/crianças					

- NA NR

41 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES COM SEUS COLEGAS?

1. Frequentemente 5. Não sabe opinar	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
41.1 - Aconselhamento e/ou Orientação				
41.2 - Discussão sobre o projeto pedagógico da escola				
41.3 - Trocas de experiências sobre os métodos de ensino				
41.4 - Trocas de experiências sobre os conteúdos do ensino				
41.5 - Discussão sobre os alunos/crianças				
41.6 - Trocas de material pedagógico				
41.7 - Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional				

() NA () NR () NS

42 – INDIQUE EM QUE MEDIDA AS OPÇÕES ABAIXO INTERFEREM NO DESEMPENHO DE SUAS ATIVIDADES:

1. Frequentemente 5. Não sabe opinar	2. Às vezes	3. Raramente	4. Nunca	Resposta
42.1 - Problemas de saúde dos alunos/crianças				
42.2 - Situação socioeconômica precária dos alunos/crianças				
42.3 - Conflitos entre colegas de trabalho				
42.4 - Conflitos entre pais e professores sobre os alunos/crianças				
42.5 - Presença de bandos e gangues dentro da escola.				
42.6 - Falta de liderança da direção da escola frente aos alunos/crianças				
42.7 - Intimidação ou qualificação pejorativa entre alunos				
42.8 - Atitudes de vandalismo				
42.9 - Tráfico de drogas nas imediações da escola.				
42.10 - Consumo de álcool/drogas pelos alunos/colegas (nas dependências da escola)				
42.11 - Conflito entre os alunos/crianças				

() NA () NR () NS

43 – PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA FORMAÇÃO DE SEUS ALUNOS?

1. Muito importante importância	2. Importante	3. Pouco Importante	4. Sem importância	Resposta
43.1 - Instruir os alunos				
43.2 - Educar os alunos/crianças segundo valores como ganhar e perder, respeitar as regras e o próximo etc.				
43.3 - Preparar os alunos/crianças para serem cidadãos responsáveis				
43.4 - Promover o desenvolvimento integral do aluno/criança				
43.5 - Preparar os alunos/crianças para o mercado de trabalho				
43.6 - Fazê-los conhecer a cultura corporal de movimento				
43.7 - Promover valores atitudinais				
43.8 - Preparar o aluno/criança para a próxima etapa da educação				

() NA () NR () NS

PESQUISA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO: INVENTÁRIO DAS PRÁTICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado/a participar, como voluntário/a, da pesquisa “O professor de Educação Física no Espírito Santo: inventário das práticas”, coordenada pelos professores Ana Cláudia Silvério Nascimento, Kezia Rodrigues Nunes, Silvana Ventorim e Wagner dos Santos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em alguns municípios do Espírito Santo com o objetivo de conhecer o professor desse componente curricular e sua prática docente. O preenchimento deste questionário (adaptado da pesquisa “O trabalho docente na educação básica no Brasil”) é de fundamental importância para a construção de um repertório de dados referentes ao contexto de formação e intervenção do profissional de Educação Física em nosso Estado.

Sua adesão à pesquisa implica responder às questões propostas nesta entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito do projeto. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que o nome será substituído de forma aleatória. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis: Ana Cláudia Silvério Nascimento (27- 4009-7680), Kezia Rodrigues Nunes (27- 4009-7769), Silvana Ventorim (27- 4009-7769) e Wagner dos Santos (27- 4009-7680) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.

