



O ensino do esporte no currículo de Estado de São Paulo: Narrativas de professores de Educação Física

Sport teaching in the curriculum of the state of São Paulo: Narratives of physical education teachers

La enseñanza del deporte en el currículo del estado de São Paulo: Narrativas de profesores de educación física

Nilza Coqueiro Pires de Sousa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro/Uberaba/Minas Gerais, Brasil

nilza.sousa@uftm.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4403-2584>

Joice Mayumi Nozaki

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, Brasil

joicenozaki@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5706-1707>

Paulo Franco Neto

Secretaria Municipal de Esportes e Lazer de Bauru, Brasil

pfranconeto@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4312-6490>

Lílian Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista, Brasil

lilian.ferreira@unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8517-4795>

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as narrativas dos professores de Educação Física sobre os modos como ensinavam o esporte em suas aulas no contexto da orientação do Currículo do estado de São Paulo. Pautou-se por uma pesquisa qualitativa, descritivo-interpretativa, que utilizou a entrevista individual não estruturada para a coleta dos dados. Os participantes foram 25 professores de Educação Física. Os resultados apresentaram que os docentes se guiavam por “aulas teóricas e aulas práticas” e para cada uma delas utilizavam atividades específicas. O Caderno do Aluno e o tratamento histórico do esporte, assim como o uso dos jogos ganharam destaque enquanto recursos para se ensinar esporte. O estudo esboça o quanto a efetivação de uma política pública educacional tem impacto nas narrativas dos professores e se entrecruza com tradições da área e a formação docente.

Palavras-chave: Esporte, Currículo, Estratégias de Ensino, Narrativas, Tradição.

Abstract

This study aimed to analyze the narratives of Physical Education teachers about the ways in which they taught sport in their classes in the context of the orientation of the Curriculum of the State of São Paulo. It was guided by a qualitative, descriptive-interpretative research, which used unstructured individual interviews for data collection. The participants were 25 Physical Education teachers. The results showed that the teachers were guided by “theoretical classes and practical classes” and for each of them they used specific activities. The Student's Notebook and the historical treatment of the sport, as well as the use of games, gained prominence as resources for teaching sport. The study outlines how much the implementation of a public educational policy has an impact on teachers' narratives and intersects with traditions in the area and teacher training.

Keywords: Sport, Curriculum, Teaching Strategies, Narratives, Tradition.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo analizar las narrativas de los profesores de Educación Física sobre las formas en que enseñan el deporte en sus clases en el contexto de la orientación del Currículo del Estado de São Paulo. Fue guiada por una investigación cualitativa, descriptiva-interpretativa, que utilizó entrevistas individuales no estructuradas para la recolección de datos. Los participantes fueron 25 profesores de Educación Física. Los resultados mostraron que los profesores se guiaron por “clases teóricas y clases prácticas” y para cada una de ellas utilizaron actividades específicas. El Cuaderno del Alumno y el tratamiento histórico del deporte, así como el uso de los juegos, cobraron protagonismo como recursos para la enseñanza del deporte. El estudio esboza cuánto impacta la implementación de una política educativa pública en las narrativas docentes y se entrecruza con las tradiciones del área y la formación docente.

Palabras clave: Deporte, Currículo, Estrategias de Enseñanza, Narrativas, Tradición.

Introdução

A Educação Física brasileira, enquanto componente curricular da escola, se reconfigurou ao definir seu objeto pedagógico como sendo a cultura de movimento/cultura corporal/cultura corporal de movimento, ainda que tais proposições venham de distintos referenciais teóricos (Kunz, 1991; Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992; Bracht, 1999a).

Esta reconfiguração se pauta no entendimento de que o movimento não se produz sem vínculo com a realidade social, por isso, se materializa a partir dos sentidos estabelecidos pelas pessoas. Sob esta perspectiva, ensinar a/sobre cultura de movimento é, antes de tudo, olhar e compreender como a pessoa ou grupo manifesta aquela determinada prática corporal, as intencionalidades presentes nesta ação e seu sentido sociocultural.

De acordo com Pich (2014), a incorporação deste olhar culturalista na Educação Física significou avançar para além da visão exclusivamente biologicista-mecanicista, demarcando uma nova possibilidade de entender as simbologias comunicadas pelas pessoas com o mundo quando estão envolvidas em alguma prática corporal.

Kunz (1991, 1994) já demarcava essa concepção quando propôs que o ensino do esporte nas aulas de Educação Física deveria ser pautado pela abertura às experiências do aluno, sujeito do seu próprio agir. Para tal, haveria necessidade de superação dos sentidos normativos impostos pelas modalidades esportivas, abrindo espaços para reconstruções criativas, comunicativas, expressivas e significadas pelos estudantes. Além destes aspectos, Kunz (1991) ainda sinalizava para reflexões sobre a relação do esporte com as questões sociopolíticas e os condicionantes históricos e culturais presentes na realidade.

Muito inspirado por estas proposições de Kunz (1991, 1994), em 2008 foi lançada a Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008) que, em 2010, se estabeleceu como Currículo de Educação Física do estado de São Paulo (São Paulo, 2010). Em tal proposição, o que os alunos deveriam aprender/apreender seriam: “[...] as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica” (São Paulo, 2011, p. 225).

O currículo de Educação Física do estado de São Paulo foi organizado por série/ano (bimestre) para os anos finais do ensino fundamental e as três séries do ensino médio, sendo dividido em Caderno do Professor e Caderno do Aluno, separadamente¹ (São Paulo, 2011). Sanches Neto, Venâncio, Betti e Daolio (2014) esclarecem que, nos 28 Cadernos do Professor de cada ano do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e de cada série do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª), estavam especificados eixos de conteúdos e eixos temáticos relacionados entre si e distribuídos ao longo dos bimestres.

Na versão inicial do currículo foram apresentadas sugestões de situações de aprendizagem em um quadro, contendo as seguintes informações: tempo previsto, conteúdos e temas, competências e habilidades, recursos (São Paulo, 2009), bem como os números das etapas e de aulas que deveriam ser dedicados a cada conteúdo bimestralmente. Já na versão de 2014-2017 (São Paulo, 2014), quando os Cadernos dos Professores passaram a ser organizados por semestres, a indicação referente ao tempo não estava mais presente.

Os conteúdos preconizados no documento eram os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas e as atividades rítmicas, imbricados nas competências e habilidades com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico cotidiano dos professores. Havia também apontamentos sobre outras possibilidades de planejamento e intervenção a partir da rede de inter-relações entre conteúdos e temas (Sanches Neto et al., 2014).

Especificamente sobre o conteúdo esporte, nos anos finais do ensino fundamental eram sugeridas 10 modalidades: futsal, ginástica artística, handebol, atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos), basquetebol, ginástica rítmica, voleibol, futebol, beisebol, esporte coletivo a escolher (aprofundamento em esportes já trabalhados ou a inserção de um novo esporte de interesse dos alunos), além de indicar a realização de um campeonato esportivo (São Paulo, 2012).

No ensino médio, apareciam sete esportes: basquetebol, ginástica rítmica, rúgbi, futebol americano, tênis, *tchoukball*, esportes radicais. Diferente dos anos finais do ensino fundamental, se fazia presente uma outra estruturação que envolvia, além destes esportes, a organização de eventos esportivos e festivais e a aparição de quatro eixos temáticos: 1. Corpo, Saúde e Beleza; 2. Contemporaneidade; 3. Mídias; 4. Lazer e Trabalho. De acordo com o currículo, nesse nível de ensino, o foco estava em inter-relacionar os elementos da cultura de movimento com os eixos temáticos, oportunizando: “[...] a pluralidade e a simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos” (São Paulo, 2012, p. 229). O esporte foi apresentado no currículo (São Paulo, 2012, 2014), compreendendo-o no campo do lazer, tanto como espetáculo/apreciação quanto como atividade/fruição.

Considerando que esta orientação curricular teve uma permanência de 10 anos no estado de São Paulo (2008 - 2018), outros estudos sobre o referido currículo já foram produzidos, tematizando a orientação teórica e a organização curricular, os limites e as possibilidades do currículo, autonomia dos professores, concepções docentes, dentre outros (Betti, Daolio, Venâncio & Sanches Neto, 2010; Sanches Neto, Venâncio, Freitas, Merce, Betti & Souza Neto, 2011; Castellani, 2013; Liba, 2012; Neira, 2015; Spolaor & Daolio, 2016). Todavia, nesta investigação, nosso olhar está direcionado às narrativas docentes acerca dos modos como ensinavam o conteúdo esporte tendo como pano de fundo o Currículo do Estado de São Paulo.

De acordo com Reis (2008), nas narrativas podemos observar diferentes significados atribuídos aos acontecimentos vividos pelo narrador. Sob este ponto de vista, elas se evidenciam como fontes importantes para acessar formas de ver e interpretar a realidade.

Como as narrativas revelam uma aproximação às percepções das pessoas, a análise proposta por este estudo reconhece que, como aponta Lopes (2018), por mais detalhado que seja um currículo ele é sempre interpretado e traduzido pelo professor, na medida em que os contextos nos quais ele se vale para fazer esta tradução são muito diversos (formações, condições de trabalho, histórias de vida, salários, interesses, relações humanas...). Há ainda a presença de tradições curriculares que influenciam essa interpretação e materializam relações de poder que também estão implicadas nas escolhas docentes.

Para tanto, o objetivo deste estudo foi analisar as narrativas dos professores de Educação Física sobre os modos como ensinavam o esporte em suas aulas.

Percurso metodológico

A presente investigação pautou-se pela abordagem qualitativa com a expectativa de compreender a singularidade e o contexto do fenômeno, permitindo a apreensão do componente subjetivo e relativo da investigação (André, 2012). Dentre as várias possibilidades da pesquisa qualitativa, este estudo se centrou na pesquisa descritivo-interpretativa (Cervo & Bervian, 1983), caracterizada pela descrição cuidadosa das narrativas dos professores por revelarem contextos, cenários, sentidos e significados e por nos dar condições de interpretar tais elementos em prol de uma ampliação da compreensão do fenômeno.

Segundo Nelson (2011), as narrativas docentes podem ser caracterizadas como uma metodologia de produção de saberes que permite apurar práticas ou problemas singulares do cotidiano docente, possibilitando a construção de um conhecimento altamente significativo neste campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista individual não estruturada envolvendo várias perguntas, entretanto, para a confecção deste artigo, exploraremos as narrativas de somente uma delas, a saber: Considerando que você se orienta pelo Currículo do Estado de São Paulo, como você ensina o conteúdo esporte? Cumpre destacar que essa coleta foi realizada no ano de 2018, período em que tal currículo ainda estava em vigor no estado citado.

Todos os participantes manifestaram o aceite em participar da investigação após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tal pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos da universidade envolvida pelo Parecer nº 3.155.319.

Participaram deste estudo 25 professores de Educação Física que diziam se orientar pelo Currículo do estado de São Paulo para ensinar o conteúdo esporte e que atuavam nos anos finais do ensino fundamental

e/ou ensino médio. A Figura 1 apresenta o perfil dos docentes participantes no tocante ao ano e instituição de formação inicial, bem como à atuação e experiência profissional na escola.

FIGURA 1
 Perfil dos docentes quanto à formação acadêmica e atuação profissional

NOMES FICTÍCIOS	ANO DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO		NÍVEIS DE ENSINO (Atuação)		EXPERIÊNCIA DOCENTE (Em anos)
		PÚBLICA	PRIVADA	FII	EM	
Alan	1979	-	X	X	X	15
André	1980	-	X	X	X	30
João	1990	X	-	X	X	26
Adriana	1990	-	X	X	X	11
Tais	1994	X	-	X	X	22
Jorge	1994	X	-	X	-	13
Renata	1997	X	-	X	X	11
Ana	1997	X	-	X	-	11
Amadeu	2001	-	X	X	X	10
Marina	2002	X	-	X	X	7
Maria	2003	X	-	X	X	10
Solange	2003	X	-	X	X	10
Marcos	2004	X	-	X	X	13
Amanda	2005	X	-	X	-	10
Sofia	2005	-	X	X	X	8
Paulo	2007	-	X	X	X	10
Joaquim	2007	X	-	X	X	7
Alberto	2008	-	X	X	X	5
Ronaldo	2009	-	X	X	-	4
Gabriel	2009	-	X	X	X	5
Flávio	2010	-	X	X	X	4
Carla	2011	X	-	X	-	5
Rosana	2012	X	-	X	X	4
Joana	2013	-	X	X	X	4
Roberto	2014	X	-	X	-	4

Fonte: Os autores

Para a análise, os dados coletados tiveram embasamento em Bardin (2016) que prevê um estudo das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens, bem como, o estabelecimento da correlação entre os elementos identificados com o objetivo da pesquisa. Sob estas orientações, os dados foram transcritos na íntegra, organizados em quadros a fim de delimitar todas as narrativas dos entrevistados, sinalizando as aproximações e distinções entre eles em diálogo com os referenciais teóricos.

Análise e discussão dos dados

Embora a partir de 2018 as proposições curriculares no âmbito da educação escolar básica brasileira passaram a ter que se orientar pela Base Nacional Comum Curricular (Brasília, 2018), antes desse período, diversos estados e municípios já vinham tendo suas propostas pedagógicas. Como assinalou Bracht (2010), tais proposições foram gestadas nos anos 2000 em grande parte do território nacional, de maneira bastante diversificada, sobretudo no âmbito dos conteúdos.

Tal aspecto, sob um ponto de vista, pode ser considerado uma conquista em termos do acesso e da ampliação das possibilidades de aprendizagem por parte dos estudantes das variadas produções das práticas corporais. Por um outro lado, é possível que ainda residam, nestes cenários, contradições e campos de disputas que alimentam representações sociais excludentes e segregadoras dos alunos nas aulas.

Não se trata, sob esta análise, de apenas variar os conteúdos, mas também de mobilizar estratégias de ensino que caminhem na direção de uma escola pública que se pretenda democrática, inclusiva, justa e que ofereça condições para que o conhecimento seja apropriado de modo crítico pelos estudantes em prol de mudanças sociais necessárias.

É neste sentido, que passamos a revelar os modos como os professores de Educação Física narraram ensinar o esporte em suas aulas. As recorrências identificadas nas narrativas nos mostraram que dos 25 professores participantes, 21 deles assinalaram as “aulas teóricas”. Sobre as “aulas práticas”, os 25 professores revelaram que as desenvolviam por meio de jogos; fundamentos técnicos e campeonatos esportivos; brincadeiras.

No caso do Currículo do Estado de São Paulo, todos os componentes curriculares foram organizados em Cadernos dos Professores e Cadernos dos Alunos, incluindo a Educação Física (São Paulo, 2008, 2009, 2014). Essa nova organização pode ter contribuído para que fosse construída outra relação com este componente curricular, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, uma vez que havia uma demanda por explicações correspondentes ao histórico das modalidades esportivas, suas estruturas de funcionamento, regras e relações com a sociedade atual, bem como, eram solicitadas atividades escritas. Tais demandas foram nomeadas pelos professores entrevistados como “aulas teóricas”.

Dentre as atividades teóricas mencionadas nas narrativas dos 21 docentes destacamos as cinco mais expressivas:² a utilização da Apostila e/ou Caderno do Aluno (08)³; o contexto histórico do esporte (07); a utilização de vídeos, filmes, slides e data show (07); a realização de pesquisas, textos e relatórios (04).

Como já apontamos, a disponibilidade de um Caderno do Aluno teve implicação significativa nas aulas de oito professores, gerando uma demanda para o uso desse material. Essa utilização envolveu desde apresentação de um tema; aprofundamento em um assunto; orientação para a organização das aulas; recurso avaliativo; até a reflexão e ampliação das perspectivas dos estudantes.

[...] com a introdução do tema através do caderno que é a apostila do aluno [...]. (André)

[...] primeiro na parte teórica, com a apostila. Sempre tem no final da apostila a seguinte pergunta: o que você aprendeu? E peço para que eles respondam oralmente para que eles possam ter essa noção do que eu aprendi e o que deixei de aprender e não copieie do colega! (Joana)

[...] trabalhar com atividades do Caderno do Aluno, que são alguns exercícios que, através de leituras, de imagens e alguns... até com um pouquinho mais de aprofundamento com pesquisas, a gente leva o aluno a refletir sobre aquelas diversas práticas. [...] as aulas expositivas, dialogadas, em algumas situações com vídeos. (Paulo)

Constatamos que alguns docentes realizavam o diagnóstico dos conteúdos com as suas turmas para que tivessem elementos balizadores em prol do início do processo de ensino.

[...] a gente vai para sala, para fazer a apostila e só faz [...] em uma aula ali, não tudo, mas aquelas questões diagnósticas. [...] é muito mais relativo, muito mais aberto, que até sai um pouco do comum, é uma coisa que eu já faço. (Ronaldo)

[...] primeiro eu tento colocar essa sequência, de identificar o que eles sabem primeiro, depois a gente parte para uma prática, do pequeno para o grande, sempre do minijogo para o jogo. (Solange).

Eu comecei com a chamada temática. Eu coloco na lousa lutas, aí eu falo para eles, eu quero que cada um vem aqui na frente e você vai falar para mim o que você acha que é luta. Uma palavra... Não pode repetir. Cada um põe a sua lá. Aí em cima disso, eu começo a explicar... Eu vejo num primeiro momento, o que eles sabem, do que é que eles têm ideia do que seja aquilo. [...]. No 6º ano, eu comecei fazendo primeiro uma entrevista em que eles perguntavam para as pessoas que conheciam se elas sabiam a diferença entre futsal e futebol de campo e depois apresentavam essa entrevista (só sim, não ou não sei). Depois eu conversei com eles se eles sabiam, que para muitos, também eram a mesma coisa [...]. No 2º ano do ensino médio, eu iniciei fazendo uma chamada temática, o que eles achavam que era o tênis. (Marina)

Cabe ressaltar que no Caderno do Professor (São Paulo, 2009, 2014) existia a orientação para que fossem valorizados os conhecimentos prévios dos alunos, o que pode ter influenciado os professores a utilizarem as estratégias por eles assinaladas como finalidade para fazer esse diagnóstico.

Toda essa construção nos remete ao movimento voltado para a reconfiguração da Educação Física brasileira. Autores como Betti (1992) e Soares et al. (1992) apontavam que era fundamental articular às aulas aos conhecimentos que ultrapassavam a aprendizagem da realização da prática corporal, envolvendo saberes em torno do tempo e intensidade da corrida, das sensações que as práticas corporais proporcionavam, como também, das relações das práticas corporais com os temas sociais emergentes (violência, ética, consumo etc.).

Nesta mesma linha, Bracht (1999b) vai destacar que os saberes de que tratam a Educação Física apresentam uma ambiguidade ou um duplo caráter, caracterizando-se como um saber que se traduz em um saber-fazer, ou seja, um realizar corporal e um saber sobre esse realizar corporal. Este apontamento reconhece que as práticas corporais são marcadas pelas culturas que as produzem, na medida em que revelam e alimentam as representações e os imaginários das pessoas.

Com tal prerrogativa, foi se constituindo uma perspectiva para a área na qual não era mais suficiente, por exemplo, aprender a jogar basquete, havendo a necessidade de também compreender as origens dessa produção, seus sentidos históricos, os processos de mudança social pelos quais foi passando e os campos de interesse, ou ainda, as relações de poder ali presentes. Nesta direção, identificamos sete docentes que relataram abordar o contexto histórico do esporte em suas aulas.

[...] a parte que é mais conceitual teórica que a gente passa a entender o porquê que o esporte foi inventado e quais são as outras coisas relacionadas a isso. (Alberto)

[...] contexto histórico, regras, técnica e tática. (João)

[...] passo muito superficialmente sobre história do esporte, não fico seguindo, não fico cobrando muito isso. [...]. Pedi para eles fazerem uma história sobre o que eles achavam que era a origem do tênis e apresentar em forma de teatro, ou mímica, ou lendo mesmo o que eles tinham feito em grupos. Aí eles apresentaram [...]. (Maria)

[...] parte histórica do esporte, mostrando toda a evolução. (Marcos)

Percebemos nas narrativas destes docentes o alinhamento com as orientações preconizadas no Currículo de São Paulo. Esta orientação também se mostrou presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (Brasília, 1998) que se balizavam pelas três dimensões do conteúdo: procedimental, atitudinal e conceitual (Zabala, 1998). Os conteúdos apresentados na categoria conceitual referiam-se aos fatos, conceitos e princípios. Já o procedimental estava relacionado ao fazer, e o atitudinal dizia respeito às normas, aos valores e às atitudes. Em tal documento havia uma orientação no sentido de

reconhecer que “[...] os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo” (Brasília, 1998, p. 19).

Isso foi sendo reforçado a ponto de, nos últimos anos, notarmos uma crescente inclusão de atividades correspondentes a este saber sobre a Educação Física, principalmente para o ensino fundamental anos finais e ensino médio (Darido, 2011; Dorneles, 2000; Lorenz & Tibeau, 2003; Maldonado & Silva, 2018; Ramos & Santiago, 2013).

Outra estratégia de ensino, associada às “aulas teóricas” acerca do esporte por parte de sete entrevistados, foi a utilização de audiovisual como vídeos, filmes e data show com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

[...] Com o futebol americano eu sempre trago um vídeo, sempre. Eu mostro um vídeo para eles verem como é, com desenho para mostrar como funciona o futebol americano, porque, às vezes, eles nunca viram. Eu mostro: aqui é o fulano, a bola tem que passar nesse lugar, tem que ir por cima, tem que ir por baixo, eles vão chutar ou, às vezes, vão arremessar. Eu mostro o vídeo antes porque eu acho que eles não vão conseguir identificar só comigo falando um negócio que não passa na televisão [...]. (Solange)

[...] filmes e a sua relação com as mudanças sociais de cada época da modalidade esportiva. (Alan)

[...] eu uso slide, data show, gravo filmes para eles, relacionado ao conteúdo. Vou passando as informações para que eles possam captar as informações e quando chegar na quadra, na prática, eles já têm uma noção do que é um manuseio de bola, um quicar a bola. (Joana)

Barroso, Barros, Impolcetto, Colpas e Darido (2011) e Freire Júnior, Maldonado e Silva (2017) também defendem a utilização de vídeos como um importante aliado no processo de ensino, à medida que reforçam, por meio de imagens e diálogos, os diferentes temas nas aulas, contribuindo para que os estudantes possam ter uma melhor apropriação do conhecimento.

Notamos consonância das narrativas dos docentes com as propostas elencadas no Caderno do Professor (São Paulo, 2009, 2014), tendo em conta que em tal documento as estratégias de aulas com projeção de vídeos, apreciação e análise de filmes relacionados aos temas eram indicadas para enriquecer as situações de aprendizagem.

Considerado como “aula teórica”, outros elementos trazidos por quatro professores foi a solicitação de pesquisas, a produção de textos e de relatórios aos estudantes.

[...] pesquisa sobre a atividade. [...]. Normalmente aulas teóricas, explicando sobre o conteúdo que vai ser trabalhado. Às vezes, a gente faz algum tipo de pesquisa quando não é um esporte tão comum, não tão conhecido, para que a gente possa aprender as regras. (Adriana)

[...] pesquisa sobre a história, os principais fundamentos técnicos, as principais regras [...]. (André)

[...] até com um pouquinho mais de aprofundamento com pesquisas, a gente leva o aluno a refletir sobre aquelas diversas práticas. (Paulo)

[...] leva assuntos de esportes a serem estudados através de relatórios, textos [...]. (Alan)

Percebemos que estas atividades (pesquisas, produção de textos etc.) também estavam presentes no Currículo (São Paulo, 2010; 2011), sendo solicitadas como atividade regulares e extra aula.

González e Bracht (2012), ao entenderem que a Educação Física envolve um entrecruzamento caracterizado por um saber corporal e um saber sobre este saber corporal, vão propor que no interior do saber corporal poderia ser pensada uma organização ora com foco em um saber para conhecer ora em um outro para praticar, enquanto no saber sobre este saber corporal teríamos um conjunto de saberes que seria marcado por uma dimensão técnica (regras, estrutura, estilos, ou seja, uma caracterização da lógica estrutural e de funcionamento das práticas corporais) e outra dimensão crítica (as mudanças histórias das práticas corporais, tanto suas estruturas e dinâmicas quanto seus sentidos socioculturais, os preconceitos e

os processos de exclusão das pessoas das práticas corporais, os espaços públicos de lazer para pessoas com deficiência...). Tais autores salientam que os saberes técnicos e críticos poderiam auxiliar os estudantes a usufruírem, apreciarem, analisarem e compreenderem melhor o esporte e, com isso, mobilizarem uma ação crítica sobre ele, por exemplo, no campo das reivindicações por políticas públicas de lazer ou legislações que ampliem as oportunidades de diferentes pessoas neste campo, dentre outras tantas demandas sociais importantes.

Como pudemos notar nas narrativas dos professores entrevistados, os temas ou questões críticas relacionados ao esporte, e que são apontados como conhecimentos relevantes para se ensinar aos estudantes, esboçam talvez algumas fragilidades tanto por parte do Currículo do estado de São Paulo quanto pelo modo como os professores o interpretaram não se fazendo presentes e confirmando o que Eusébio e Ortigara (2011) já tinham denunciado como carência na formação inicial de professores de Educação Física em alguns cursos superiores no Brasil.

Ainda que nosso estudo tenha se balizado por uma pesquisa de escuta, ou seja, assentada no que nos disseram os professores, o que pode não nos conduzir propriamente ao que eles realmente faziam, somos levados a identificar um modo de pensar o ensino do esporte pautado numa clara ruptura entre teoria e prática.

[...] uma aula a gente fica na teoria, a outra aula a gente... Depende da negociação que a gente faz com eles. [...], mas normalmente é uma sala, outra aula na quadra. (Amadeu)

[...] ensino primeiro a parte conceitual e o que eles sabem para depois ir para a prática. (Rosana)

Neste sentido, ainda que as perspectivas mais gerais dos professores demonstrem um certo alinhamento entre o saber-fazer articulado a um saber sobre este fazer, isso nem sempre pode estar claro no processo de ensino, daí a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes tendem a se constituir de modo desarticulado, o que pode fragilizar o saber que é construído pelo e no corpo, comprometendo o próprio entendimento dos estudantes de um conhecimento que se produz intrinsecamente um com o outro.

Tal reflexão assume lugar importante neste artigo, porque as “aulas teóricas”, ao lidarem com um conhecimento validado pela escola, podem ganhar mais espaço nas aulas de Educação Física, tanto em tempo quanto em foco. Por esta via, até a questão da avaliação das aprendizagens dos estudantes, por parte dos professores de Educação Física, pode assumir, quase que exclusivamente, uma convergência com os outros componentes curriculares (prova escrita, relatórios, apresentação de trabalhos etc.), deixando de lado os saberes corporais.

Corroborando com nossas reflexões, Charlot (2009) sinaliza que a especificidade da Educação Física na escola perpassa pelo entendimento de que o “[...] aprendizado é inscrito em um corpo-sujeito vivenciado sob o olhar de outrem e de si mesmo” (p. 242). O autor complementa argumentando que

O objetivo fundamental de uma educação que se pretende física, que visa ao corpo, inclusive quando ela o pensa como corpo-sujeito, é o próprio corpo. Apropriação de regras e reflexividade valem quando elas surtem efeitos no corpo, isto é, quando são incorporadas, quando contribuem para aquele domínio de si no seu corpo que é igualmente domínio de seu mundo por um sujeito incorporado e engajado em relações intersubjetivas. (Charlot, 2009, p. 245)

Parece mesmo que precisaríamos voltar nossos olhares para a formação (tanto inicial quanto continuada) dos professores de Educação Física, ou seja, sobre por que e como poderiam ensinar os saberes corporais e, por este viés, caberiam aqui duas indagações iniciais: Qual o valor desta aprendizagem para a atual configuração da Educação Física brasileira? Será que as práticas corporais não trazem em suas próprias estruturas e dinâmicas seus traços sociohistóricos e culturais que educam nossos corpos?

Sem querer trazer respostas às interrogações, mas incitando os pesquisadores da área a investigarem mais sobre estes temas, poderíamos considerar a conjectura de que a emancipação das pessoas deveria se dar de corpo inteiro, ou seja, desnaturalizar o que está posto na sociedade como único e definitivo em termos das práticas corporais. Sobre as oportunidades esportivas para os gêneros, por exemplo, defendemos que ela inclui aprender também sobre novas possibilidades de realização das práticas corporais. A construção

exclusiva somente de um lado, seja das aprendizagens corporais ou de reflexões conceituais sobre tais práticas, é incompleta e tende a fragilizar o próprio entendimento da finalidade da Educação Física na escola. Ademais, como já apontado, os professores entrevistados não revelaram claramente debates críticos sobre, por exemplo, os marcadores sociais quando questionados a respeito dos modos como ensinavam o esporte em suas aulas.

Os saberes corporais, ou seja, as aprendizagens acerca das práticas corporais que são particulares e únicas para cada estudante e guardam profundo vínculo com as vivências, foram aqueles que os professores entrevistados denominaram de “aulas práticas” no esporte e estavam assentados nos seguintes recursos de ensino: jogos (18); fundamentos técnicos e campeonatos (8); brincadeiras (06).

Os jogos, ainda que se constituam como uma composição caleidoscópica, ou seja, com perspectivas e concepções muito diversas entre os professores entrevistados, foram apresentados como estratégias de ensino em 18 narrativas.

[...] Começo ensinando o jogo propriamente dito. E, quando necessário, explico mais a fundo as regras básicas [...].
(Juliana)

[...] para ensinar o tênis [...] começamos com o jogo de palma de mão com a bolinha de tênis. Primeiro em um espaço menor e depois peço para aumentar. (Marina)

[...] E alguns jogos esportivos que acabam substituindo o esporte, mas que dá para ter noção de como funciona tal modalidade. (Adriana)

[...] jogos cooperativos no ensino do esporte na escola, principalmente para apresentar a modalidade e os elementos básicos que a compõem. (André)

[...] Às vezes, eu começo pelos minijogos [...]. (Maria)

Notamos um alinhamento dos depoimentos dos professores ao mencionarem a utilização dos jogos em suas aulas, uma vez que no Currículo do Estado de São Paulo é apresentada a relação do jogo com o esporte, como dois elementos culturais, enfatizando o seu processo de construção a partir de jogos populares, transitando pelos jogos cooperativos e pré-desportivos, até chegar aos princípios gerais do esporte coletivo (São Paulo, 2009, 2011).

[...] as várias experiências de saltar realizadas nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental vão sendo confrontadas com as experiências esportivas do salto em distância e do salto em altura, modalidades específicas do atletismo, ou as experiências de passe com mãos e pés, utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, realizadas em várias atividades ou jogos nas séries iniciais, serão experimentadas e compreendidas como elementos necessários para a prática de modalidades esportivas como o basquetebol, o handebol ou o futsal [...] (São Paulo, 2011, p. 226).

Parece, neste sentido, haver uma convergência do próprio documento com perspectivas de acadêmicos que investigam o tema. Scaglia, Reverdito, Leonardo e Lizana (2013), por exemplo, defendem que perceber o esporte enquanto jogo é uma ação fundamental para se construir metodologias inovadoras para o ensino desta manifestação da cultura corporal de movimento. Compreender a natureza dos jogos enquanto uma atividade de caráter livre, delimitada, regulamentada, incerta, improdutiva e fictícia (Freire, 2002; Huizinga, 1999) sustentará o desejo do jogador de se entregar ao jogo (Reverdito, 2011; Scaglia, 2011), permitindo assim, a utilização de processos de ensino que oportunizam que todos conheçam, vivenciem e se aventurem no desafio de aprender as diversas modalidades esportivas (Lovatto & Galatti, 2007). Sadi, Costa e Sacco (2008) destacam que os minijogos possibilitam a apreensão da similaridade presente nos jogos de invasão, quando as crianças são capazes de conservar os conhecimentos e táticas dos jogos para a realização de outros jogos. Os autores salientam que o conhecimento em esportes deve primeiramente ser adaptado às características das crianças, que podem facilmente reproduzir diferentes jogos de invasão, resultando um grau de conhecimento dos processos ou técnicas de jogo, transferidos de um para outro, o que justifica a utilização de espaços reduzidos.

Se por um lado estes pressupostos alimentam um compromisso em tornar o ensino do esporte mais democrático e inclusivo, por outro, a apropriação dos jogos apenas como um balizador metodológico para alguns professores pode resultar em um desdobramento pouco favorável à perspectiva do jogo enquanto um conhecimento escolar. Sob esta visão, o jogo estaria a serviço do esporte, quase que como um modelo piramidal no qual em sua base teríamos o jogo e no seu pico o esporte. Esta concepção esmaece a potencialidade cultural do jogo, na medida em que deixa escapar toda a riqueza sociocultural e diversa desse universo (Galhardo, 2020). Curiosamente, este olhar de desvalorização do jogo se mostra de modo muito parecido na Base Nacional Comum Curricular (Brasília, 2018). Isso nos obriga a emitir aqui um sinal de alerta para esta reflexão!

Outra questão igualmente polêmica que é trazida pela defesa dos jogos como recurso metodológico para ensino do esporte estabelece relação com uma tentativa de minimizar ou até acabar com a competição nas aulas de Educação Física. O Currículo do Estado de São Paulo (2009), coloca como proposição: “rever e discutir a competitividade exacerbada na prática de jogos e esportes” (p. 11).

Tal prerrogativa nos parece bastante temerária e pode expressar, sob certa medida, uma falta de conhecimento sobre as estruturas e dinâmicas das modalidades esportivas e dos próprios jogos ou minijogos utilizados para ensiná-las. Como defende Parlebas (2008), cada prática motriz, esporte ou jogo, pode ser analisada com base em sua lógica interna, ou seja, sua estrutura e sua dinâmica. Por esta via, vamos perceber que tanto a modalidade esportiva handebol quanto o jogo do pique-bandeira são práticas motrizes de oposição-cooperação e, portanto, caracterizadas pelo confronto de uma equipe contra a outra. Não será o uso de jogos que diminuirá a intencionalidade competitiva de quem joga, mas as alterações que os professores fizerem nas estruturas e dinâmicas dos jogos.

Apesar destes nossos alertas, reconhecemos que o Currículo do estado de São Paulo (2009, 2011) pode ter contribuído para que os professores fizessem uso de jogos para ensinar modalidades esportivas, ampliando as perspectivas de ensino para além da exclusividade técnica do esporte, já bastante denunciada pelas pesquisas brasileiras.

Ainda assim, dentre os outros modos de ensinar o esporte, oito participantes deram relevo aos fundamentos esportivos e aos campeonatos. Destes, cinco disseram só ensinar desta forma.

[...] vivência dos fundamentos básicos, situações de jogo e a aplicação dos fundamentos. (André)

[...] Ensino os fundamentos, pois também é importante que eles saibam fazer os movimentos básicos de cada jogo. (Sofia)

[...] A gente pega o esporte em partes, a gente trabalha vai reconstruindo o esporte, desde a parte de um manuseio de bola, controle de bola [...]. (Alberto)

[...] O primeiro bimestre eu trabalhei com eles a questão dos fundamentos: quicar a bola, passar a bola, o passe peito, o passe picado. (Marina)

[...] Faço os fundamentos, condução de bola no futsal, o drible que tem no basquete e no handebol, é, bem esportivo mesmo. (Ronaldo)

A defesa deste modo de ensinar, através dos fundamentos, expressa a ideia de que era importante que os alunos soubessem fazer os movimentos básicos de cada modalidade esportiva. Para isso, a repetição tinha papel fundamental para a melhora e o domínio da ação técnica. Corroborando com tais reflexões, Freire Júnior, Maldonado e Silva (2017) descrevem que nos exercícios de repetição dos fundamentos os alunos são ensinados com base no aprimoramento das técnicas que caracterizariam as modalidades esportivas.

No campo da produção de conhecimento na Educação Física escolar brasileira, sobretudo, quando a área passou a se mobilizar rumo à construção de um estatuto científico, houve significativa influência da perspectiva de reconhecimento da Educação Física como uma área que tinha como objeto científico o movimento. A incorporação destes pressupostos resultou em um enfoque que estabeleceu “certa” independência dos gestos motores das práticas corporais de onde eles nasciam, resultando num isolamento analítico do saltar, correr, girar, andar, chutar, rolar, arremessar, ou seja, das habilidades motoras. Esta

configuração, ao mesmo tempo em que representou, naquele momento, uma autonomia científica para a área contribuiu, sobremaneira, para a estruturação e organização das matrizes curriculares dos cursos superiores de Educação Física, influenciando, até os dias atuais, a formação e atuação dos professores de Educação Física no ensino dos esportes no Brasil.

Os professores representantes desta categoria de análise entendiam que quando os estudantes aprimoravam as técnicas das modalidades eles aprendiam os fundamentos esportivos e, com esse domínio, teriam competência para jogar de modo qualificado a modalidade esportiva, incluindo os campeonatos que eram organizados na própria escola.

[...] noções de como jogar o esporte através das habilidades motoras do mesmo [...] (Alan);

[...] um pouquinho mais de trabalho com fundamento para que eles até percebam que em alguns momentos a repetição é importante para eu conseguir adquirir uma técnica um pouquinho melhor no jogo [...] (Paulo);

[...] No basquete, eu perco um tempo lá para ensinar bater bola, para ensinar fazer o arremesso, para não ficar só aquele jogo parado [...] (Solange).

[...] o campeonato é uma coisa que motiva muito eles e eu tenho tentado usar essa motivação para que eles melhorem tática, tecnicamente e se interessem pela prática a ponto de se aprofundar nelas. (Paulo)

Curiosamente, divergindo desta maneira de ensinar, o Currículo de São Paulo (2009, 2011) apresentava, como princípios gerais para o ensino das inúmeras modalidades coletivas, as semelhanças estruturais que possibilitariam inserir em uma mesma categoria o basquetebol, o handebol, o futebol, o futsal, o voleibol e outras.

Essa proposição vem de Bayer (1994) que sistematizou o ensino das modalidades esportivas coletivas a partir de suas invariantes estruturais: bola, alvo, companheiros de equipe, adversários, espaço físico. Para, além disso, o autor também definiu seis princípios operacionais, sendo três de ataque: conservação da posse de bola, progressão da bola e da equipe em direção ao alvo adversário e finalização em direção ao alvo, e três de defesa: recuperação da posse de bola, contenção da bola e da equipe adversária em direção ao próprio alvo e proteção do alvo.

Ainda no Currículo de São Paulo (2009, 2011) era preconizada a utilização da metodologia de ensino proposta Garganta (1995) para desenvolver as unidades funcionais das modalidades esportivas coletivas, fugindo do ensino de fundamentos técnicos isolados. Essas unidades deveriam garantir sempre a dinâmica do jogo, permitindo a realização da dimensão técnica associada à dimensão tática, sendo organizadas por níveis de relação e de complexidade crescente, exemplo: 1. eu-bola, 2. eu-bola-alvo, 3. eu-bola-adversário-alvo, podendo ser acrescidas outras variáveis, como: o número de companheiros em cada situação; o número de adversários; a possibilidade de o alvo ser isolado; a alternativa de restrição de espaços etc., gerando várias situações de aprendizagem.

O Currículo de São Paulo (2009, 2014) enfatizava que o processo de realização de campeonato esportivo deveria ser pensado como uma atividade programada pela escola realizada juntamente com os discentes em todas as suas etapas, desde o seu planejamento até a sua avaliação. Neste sentido, pretendia-se desenvolver competências e habilidades relacionadas às capacidades de planejar, organizar, divulgar, registrar e avaliar as etapas do campeonato esportivo, bem como mobilizar os alunos para participar de forma ativa, solidária e cooperativa das situações do campeonato; participar, como torcedor, de forma ativa e respeitosa em relação aos seus colegas e adversários; avaliar todo o percurso de aprendizagem desenvolvido na Educação Física.

Tais resultados explicitam que no confronto entre as proposições apresentadas pelo Currículo do Estado de São Paulo (2009, 2011) com o modelo de ensino orientado pelos fundamentos técnicos das modalidades esportivas coletivas e os campeonatos, ainda permanece presente, nas ações de muitos docentes de Educação Física da atualidade, uma prática pedagógica que tem feito parte da tradição da formação e atuação junto à área (Freire Júnior; Maldonado & Silva, 2017; Garganta, 1995; Ribas, 2010; Sadi; Costa & Sacco, 2008). Mesmo estando em cena por 10 anos, as orientações curriculares não fizeram com que os professores mudassem sua forma de pensar e ensinar. Cabe refletir sobre o efetivo alcance desse

currículo para as mudanças que se pretendiam realizar entre os professores, bem como, chamar atenção para o acompanhamento que deveria ser realizado ao longo deste tempo para fortalecer tal proposição, como os cursos de formação continuada. Igualmente, estes dados nos incitam a olhar para os cursos de formação inicial de professores de Educação Física e como estes têm desenvolvido estes processos de ensino das modalidades esportivas.

As brincadeiras também estiveram presentes nas narrativas de seis docentes como um recurso para o ensino do esporte. Estes professores disseram que as utilizavam quando desenvolviam os conteúdos: esgrima, caratê, atletismo, vôlei, handebol, futsal, basquete, futebol e futebol americano.

Esse ano eu trabalhei com aquelas brincadeiras que são parecidas com dez passes do basquete, vôlei câmbio, volençol. Essas brincadeiras pré-desportivas, para mais para frente colocar as regras mesmo do esporte, da modalidade. [...]. De handebol eu fiz aquela brincadeira de tomate, que tem que pegar as bolinhas e lançar [...]. (Ana)

[...] alguns jogos e brincadeiras que levem em consideração coisas importantes, fundamentos, estratégias do futebol de salão (Roberto)

Trabalhei outros exercícios de velocidade, mas em brincadeiras (dia e noite) e depois eu pergunto: qual foi a corrida que a gente trabalhou? Aí depois eu trabalhei outras atividades trabalhando a resistência (pular corda). (Marina)

Dentre as brincadeiras que se destacaram, foram mencionadas: briga de galo, cabo de guerra, sumô adaptado, queda de braço, dia e noite, amarelinha, corda, elástico, queimada, base quatro, dez passes, vôlei câmbio, volençol, brincadeira do tomate, duelo com espada de jornal e guache. Para os docentes, o uso destas brincadeiras estava pautado na ideia de trazer vivências lúdicas para ensinar alguns movimentos, a lógica das modalidades esportivas, as capacidades físicas e elementos básicos dos esportes (espaços, implementos, companheiros, adversários e tempo).

No Currículo do estado de São Paulo (2010) eram sugeridas atividades desta natureza, como podemos notar: “[...] pega-pega com bola, a queimada, o passa-dez, o câmbio etc., tornam-se mais desafiadores aos jovens de 5ª série/6º ano a 8ª série/9º ano à medida que se aproximam dos códigos da cultura esportiva, exigindo deles um comportamento tático mais complexo” (São Paulo, 2010, p. 183; 2011, p. 227).

Entretanto, elas estavam vinculadas ao termo jogos coletivos com regras simples e não às brincadeiras, pois, de acordo com o Currículo do estado de São Paulo (2009), o trabalho docente deveria ser iniciado pelos jogos populares (envolvendo brincadeiras), passando pelos jogos cooperativos, em seguida com foco nos jogos pré-desportivos até o esporte propriamente dito, envolvendo igualmente o compromisso de dar condições para que o aluno compreendesse a diferença entre jogo e esporte. Como podemos notar, o próprio Currículo parece fazer uma associação direta entre jogo e esporte, como se o primeiro fosse mais simples e fácil e o segundo mais complexo e elaborado. Reflexões semelhantes já foram apontadas neste artigo e expressam uma necessidade do componente curricular Educação Física rever os conceitos de jogo e esporte e colocá-los como conhecimentos independentes e com valor pedagógico próprio.

Daí nos arriscamos a supor que os professores parecem não ter entendido efetivamente o papel das brincadeiras e dos jogos como recurso para ensino das modalidades esportivas, buscando elementos que se centrem no compromisso exclusivo de ensinar um gesto esportivo isolado e não necessariamente em condições sistemáticas de constituir um processo de ensino com uma intencionalidade pedagógica voltada para a compreensão da modalidade esportiva como um todo. Outro desafio trazido por estas narrativas está em tratar conceitualmente o que se tem entendido por brincadeira na área, buscando construir uma referência que possa ser partilhada e que, necessariamente, auxilie os docentes a organizarem suas atividades de ensino.

Considerações finais

As narrativas dos docentes entrevistados, sinalizaram, em certa medida, que eles foram influenciados por muitas orientações do Currículo do estado de São Paulo para ensinar esporte em suas aulas. Identificamos um entendimento bastante ampliado dos diversos campos que envolvem o fenômeno esportivo,

acentuando as possibilidades de análise e reflexão que os professores podem mobilizar com os estudantes. Quanto ao ensino das modalidades esportivas, parece haver uma superação do foco exclusivo nos gestos esportivos com a utilização de jogos, minijogos, jogos adaptados e até brincadeiras.

Paradoxalmente, os dados também revelaram desafios a serem enfrentados em tais narrativas. Os professores parecem ainda não ter clareza de que o saber fazer e o saber sobre este fazer acerca do esporte constituem uma mesma moeda, por isso só fazem sentido se forem trabalhados de modo articulado. A separação entre “aulas teóricas e aulas práticas” pode resultar em um maior afastamento destes saberes e comprometer o entendimento dos estudantes sobre a própria especificidade da Educação Física. O viés crítico do esporte ainda é pouco explorado pelos docentes em suas aulas, havendo uma maior concentração em temas históricos, de modo linear, e aspectos técnicos das modalidades esportivas. Mesmo se utilizando de jogos e brincadeiras para ensinar as modalidades esportivas, os olhares dos docentes ainda parecem se concentrar no domínio do fundamento esportivo ou da habilidade técnica e não da noção de totalidade da modalidade (suas estruturas e dinâmicas).

De um modo geral, o estudo esboça o quanto a efetivação de uma política pública educacional tem impacto nas narrativas dos professores e se entrecruza com tradições da área e a formação docente.

Finalizamos, reconhecendo que a limitação desta pesquisa esteve em se concentrar nos discursos dos professores. Uma investigação que cotejasse a narrativa oral com a atuação em contexto real na ação pedagógica poderia nos trazer outros desdobramentos para análise e reflexão.

Referências

- André, M. E. D. A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas: Papirus.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, A. L. R., Barros, A. M. de, Impolcetto, F. M., Colpas, R. D. & Darido, S. C. (2011). Objetivo, conteúdos, metodologia e avaliação. En S. C. Darido, *Educação Física escolar*. compartilhando experiências (pp. 23-33). São Paulo: Phorte.
- Bayer, C. (1994). *O ensino dos deportes colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Betti, M. (1992). Ensino de 1. e 2. graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287. Recuperado de <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/62/19>
- Betti, M., Daolio, J., Venâncio, L. & Sanches Neto, L. (2010). A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. En D. Carreira Filho & W. R. Correia (Coord.), *Educação física escolar: docência e cotidiano* (pp. 109-128). Curitiba: CRV.
- Bracht, V. (1999a). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19(48), 69-88. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvGLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>
- Bracht, V. (1999b). *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Bracht, V. (2010). A Educação Física no ensino fundamental. En *Anais Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>
- Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
- Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*.
- Castellani, R. M. (2013). A nova proposta curricular do estado de São Paulo: limites e virtudes. *Conexões*, 11(1), 235-251. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637640/pdf>
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. (3a. ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Charlot, B. (2009). Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? En H. S. Dantas Júnior, R. Kuhn, R. & S. D. D. Ribeiro, *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes* (pp. 231-246). Aracajú: UFS.
- Darido, S. C. (2011). *Educação Física escolar: compartilhando experiências*. São Paulo: Phorte.
- Dorneles, C. I. R. (2000). *O ensino da Educação Física: uma visão teórica - prática no ensino fundamental - um estudo de caso*. (Tese de mestrado inédita). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78384/173622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eusébio, C. A. & Ortigara, V. (2011). Na teoria a prática é outra? Análise do conhecimento esporte nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Sul catarinense. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 653-669. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbce/a/4Hh4mNbbCtFP6DV3PVXMj9B/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, J. B. (2002). *Jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados.

- Freire Júnior, J. M., Maldonado, D. T. & Silva, S. A. P. S. (2017). Estratégias para ensinar esporte nas aulas de Educação Física: um estudo na cidade de Aparecida/SP. *Motrivivência*, 29(51), 28-46. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p28>
- Galhardo, S. (2020). *O ensino do conteúdo jogos na Educação Física: possibilidades e desafios*. (Tese de mestrado inédita). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192536>
- Garganta, J. (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. En A. Graça & J. C. Oliveira, *O ensino dos jogos desportivos coletivos*. (2a ed., pp. 11-25). Lisboa: Universidade do Porto.
- González, F. J. & Bracht, V. (2012). *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- Huizinga, J. (1999). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudança*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Liba, F. R. T. (2012). *A relação entre o 'saber fazer' e o 'saber sobre o fazer' no discurso pedagógico oficial da Educação Física escolar*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10360/1/Flavia%20Roberta%20Torezin%20Liba.pdf>
- Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. En M. A. S. Aguiar & L. F. Dourado, *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico] (pp. 23-27). Recife: ANPAE.
- Lopez, C. F. & Tibeau, C. (2003). Educação Física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 9(66). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>
- Lovatto, D. L. & Galatti, L. R. (2007). Pedagogia de esporte e jogos esportivos coletivos: das teorias gerais para a iniciação esportiva em basquetebol. *Revista Movimento & Percepção*, 8(11), 268-277. Recuperado de <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoeopercepcao/viewarticle.php?id=146>
- Maldonado, D. T. & Silva, S. A. P. S. (2018). Fundamentação teórica da Educação Física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. *Educação em Revista*, 34, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203577>
- Neira, M. (2015). Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. *Cadernos Cenpec*, 5(2), 233-254. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0c7d/b932fde74e7c94d50baa0a9951f0d8774e58.pdf>
- Nelson, C. (2011). Narratives of Classroom Life: changing conceptions of knowledge. *TESOL Quarterly*, 45(3), 463-485. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/41307697>
- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pich, S. (2014). Cultura corporal de movimento. En F. J. González & R. P. E. Fensterseife (Orgs.), *Dicionário crítico de Educação Física* (3a ed., pp.163-165). Ijuí: Editora da Ijuí.
- Ramos, M. R. B. & Santiago, L. V. (2013). *As representações das aulas teóricas de Educação Física sob o ponto de vista dos alunos do ensino médio*. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação: Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, pp. 5836-5851. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8702_5045.pdf
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(16), 17-34. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>

- Reverdito, R. S. (2011). *Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP*. (Tese de mestrado inédita). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Ribas, J. F. M. (2010). Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. *Motriz*, 16(1), 240-250. <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n1p240>
- Sadi, R. S., Costa, J. C. & Sacco, B. T. (2008). Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. *Pensar a Prática*, 11(1), 17-26. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1298/3615>
- Sanches Neto, L., Venâncio, L., Freitas, T. P. de, Merce, M. A., Betti, M. & Souza Neto, S. de (2011). *A proposta pedagógica curricular de educação física da rede estadual paulista: reflexões com professores-pesquisadores e sujeitos envolvidos nos processos de elaboração e de formação*. Trabalho apresentado no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/139960>
- Sanches Neto, L., Venâncio, L., Betti, M. & Daolio, J. (2014). Propostas curriculares de Educação Física: podemos esperar por mudanças? O caso da rede estadual de ensino de São Paulo. En M. I. P. Soeiro & M. I. Silva (Orgs), *Educação física escolar: pesquisas e reflexões* (pp. 24-43). Mossoró, RN: Edições UERN.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2008). *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio*.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2009). *Caderno do Professor: educação física, ensino fundamental - 5a série (Vol. 1)*.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2010). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2011). *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. (2a ed.).
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2012). *Caderno do Professor: educação física, ensino fundamental - 5a série (Vol. 2)*.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação (2014). *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; educação física, ensino fundamental – anos finais, 5a série/6o ano*.
- Scaglia, A. J. (2011). *O futebol e as brincadeiras de bola*. São Paulo: Phorte.
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Leonardo, L. & Lizana, C. J. R. (2013). O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. *Movimento*, 19(4), 227-249. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.37893>
- Soares, C. L., Taffarel, C., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M. & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Spolaor, G. C. & Daolio, J. (2016). A compreensão dos professores de Educação Física sobre o currículo do estado de São Paulo: um olhar a partir das etapas da carreira docente. *Conexões*, 14(1), 87-103. <https://doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644768>
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Notas

1 Cumpre informar que este artigo foi construído com base nas reflexões em torno do Caderno do Professor e não do Caderno do Aluno.

2 Vários entrevistados indicaram mais de uma atividade, por isso a somatória numérica ultrapassa o número de docentes (21).

3 Recorrência numérica das atividades identificadas nos depoimentos dos entrevistados.