



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pereira, Paula Pessoa dos Santos de Nader; Silva, Alan Camargo; Lüdorf, Sílvia Maria Agatti

Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões
pessoal e profissional no ensino de educação física1

Educação e Pesquisa, vol. 48, e237152, 2022

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237152>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349022>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física¹

Paula Pessoa dos Santos de Nader Pereira²

ORCID: 0000-0003-2437-355X

Alan Camargo Silva²

ORCID: 0000-0003-1729-5151

Sílvia Maria Agatti Lüdorf²

ORCID: 0000-0002-8752-3431

Resumo

A escola e a educação física têm papel fundamental na formação de visões e concepções de corpo dos discentes, sendo importante haver uma educação que considere as diferenças e reflexões sobre questões voltadas ao corpo. O professor de educação física está inserido em um contexto sociocultural de ideais de corpo e de cuidados de si que, de certo modo, podem relacionar-se com sua intervenção pedagógica. Até que ponto a inserção social e a trajetória pessoal e/ou profissional do professor podem impactar em sua prática pedagógica? O objetivo deste estudo foi compreender as eventuais relações entre as formas como os professores de educação física lidam com seu próprio corpo e as possíveis implicações em sua prática pedagógica. A partir de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze professores de educação física escolar que atuavam no primeiro segmento do ensino fundamental de uma instituição federal. Também foram feitos registros em diário de campo e verificação de documentos da instituição. O tratamento do material empírico foi feito com base na análise de conteúdo, a partir dos princípios básicos da repetição e da relevância. Constatou-se que as experiências pessoais relacionadas com o corpo interferem nas práticas pedagógicas desses professores. Nota-se também um esforço de atualização de vivências corporais visando à renovação da prática pedagógica. Conclui-se, portanto, que há relações entre a vida pessoal e a profissional do docente de educação física, pois as representações dos professores interferem em seus fazeres pedagógicos, mas o que desenvolvem e buscam trabalhar em aula também marca seus corpos e pode mudar suas concepções.

1- Este trabalho deriva da dissertação *Os gerenciamentos dos corpos de professores de educação física escolar: dos cuidados às práticas pedagógicas*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Escola de Educação Física de Desportos (EEFD/UFRJ) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento 001.

2- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contatos: paulapsnp@globo.com; alan10@zimail.com.br; silvialudorf@eefd.ufrj.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237152>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Palavras-chave

Educação física – Corpo – Prática pedagógica – Docentes.

Body and pedagogical practice: dialogues between personal and professional dimensions in Physical Education teaching

School and Physical Education have a fundamental role in shaping views and conceptions of the body to the students, therefore it is important to have an education that considers the differences and reflections on issues related to the body. The Physical Education teacher is immersed in a sociocultural context of body ideals and self-care that, in a way, can be related to their pedagogical intervention. To what extent can the teacher's social standpoint and personal and/or professional trajectory impact their pedagogical practice? The aim of this study was to understand the possible relations between the ways Physical Education teachers deal with their own bodies and the possible implications to their pedagogical practice. From a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 12 Physical Education teachers from a federal institution, who worked in the first segment of elementary school. There were also records in a field diary and verification of documents from the institution. The work on the empirical material was carried out based on content analysis and the basic principles of repetition and relevance. It was found that body-related personal experiences interfere with the pedagogical practices of those teachers. There is also an effort to update body experiences in search of a renewing pedagogical practice. It is concluded, therefore, that there are relations between the personal and professional life of Physical Education teachers, as their conceptions interfere with their pedagogical practices, but what they develop and seek to work in class also affects their bodies and can change their conceptions.

Keywords

Physical education – Body – Pedagogical practice – Teachers.

Introdução

No campo da educação brasileira, sugere-se que ainda existe uma dificuldade de operacionalização para sistematizar a realização das práticas interculturais durante o cotidiano escolar (CANDAU, 2016). Isso se deve, fundamentalmente, aos inúmeros debates teóricos que atravessaram o âmbito escolar ao longo dos anos, em especial as tensões curriculares ainda presentes em seu dia a dia (LOPES; MACEDO, 2011).

A escola, inserida na estrutura social, tem papel fundamental na formação de diferentes visões de mundo (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Especificamente a disciplina educação física, foco deste estudo, permite ao aluno experienciar distintas concepções de corpo, embora, por vezes, do ponto de vista de Neira (2011), ainda se possa perceber uma matriz psicobiológica e despolitizada, que favorece espaços genderizados, classificados e racializados. Nesse sentido, entende-se que há cada vez mais necessidade de uma educação que considere as diferenças e reflexões sobre questões voltadas ao corpo que permeiam as relações sociais.

E nesse contexto que a educação física e o seu trato com o corpo, ou mais precisamente as práticas corporais, vêm sofrendo uma série de disputas epistemológicas e curriculares no âmbito educacional, como pode ser visto nas problematizações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; NEIRA, 2018a; SOUZA *et al.*, 2019). Lüdorf (2019) lembra que é necessário levar em consideração as especificidades de três subáreas que compõem o campo da educação física: biodinâmica, sociocultural e pedagógica, sendo a primeira constituída, prioritariamente, a partir das ciências naturais e as outras, pelas ciências humanas e sociais.

Assim, o professor de educação física escolar lida com corpos que não são apenas biológicos, mas também construídos social e culturalmente. Conforme Le Breton (2007), a existência é corporal, ou seja, o corpo é o vetor de relação com o mundo e seus significados variam conforme determinados tempos e contextos socioculturais. A intervenção do docente de educação física é, portanto, fundamental, pois, além de ter uma atuação diretamente ligada às práticas corporais, utiliza-se de seu próprio corpo para a mediação destas práticas (LÜDORF; ORTEGA, 2013).

Desse modo, o professor de educação física está inserido em um contexto sociocultural de ideais de corpo e de cuidados de si que, de certo modo, podem relacionar-se com sua intervenção pedagógica. Com base em Nóvoa (2007), o ofício docente está atrelado ao ser pessoal, que, por sua vez, está situado em um lugar de lutas e conflitos que modificam constantemente as maneiras de estar na profissão.

Mendonça, Alves e Figueiredo (2017) argumentam que vivências esportivas marcam a vida de professores, da opção pelo curso de educação física ao processo formativo. Para Marcon, Graça e Nascimento (2010), estudantes e professores de educação física trazem consigo uma bagagem de experiências anteriores aos anos de formação profissional, que influenciam as concepções de saúde, de atividade física e, ao que acrescentaríamos, de corpo. Dessa maneira, a inserção em práticas corporais pode ser um fator determinante na formação da identidade docente, constantemente em construção, uma vez que, para Tardif (2014), o saber dos professores está ligado à pessoa, às suas identidade e experiência de vida.

Neste sentido, é crucial conhecer até que ponto a inserção social e a trajetória pessoal e/ou profissional do professor podem impactar em sua prática pedagógica. A análise destas eventuais relações permitiria compreender quais são os corpos que estão sendo privilegiados no interior da instituição escolar, em especial na disciplina educação física. Possibilitaria, também, entender quais as noções de corpo construídas com os alunos e como são tratadas pelos docentes da área. Além disso, a presente pesquisa contribui para a própria matriz curricular na medida em que permite perceber como o processo de ensino-aprendizagem, independentemente da disciplina em foco, pode estabelecer-se entre professores e alunos, mais precisamente até que ponto a dimensão pessoal se entrecruza com o ofício da docência. Afinal, de acordo com Huberman (2007), considera-se que o desenvolvimento da carreira docente se constitui ao longo de um processo, e não por uma série de acontecimentos aleatórios vivenciados no cotidiano escolar.

Destarte, o objetivo deste estudo foi compreender as eventuais relações entre as formas como os professores de educação física lidam com seu próprio corpo e as possíveis implicações disso em sua prática pedagógica.

Procedimentos metodológicos

Pesquisas qualitativas no contexto da produção acadêmica da educação brasileira vêm crescendo ao longo dos últimos anos (ZANETTE, 2017). O presente estudo segue este enfoque, pois leva em consideração a “análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

A geração do material empírico foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro³ de perguntas flexível, podendo variar de acordo com os assuntos abordados pelo entrevistado. Como explicita Gaskell (2010), as questões são uma forma de convidar o entrevistado a refletir e discursar sobre cada tema. As entrevistas, realizadas de modo individual, foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Com base em André (1995), um diário de campo também foi utilizado a fim de registrar comportamentos, conversas, observações sobre o contexto e a relação pesquisador-pesquisado ao longo do trabalho de campo. Assim, durante a interação e ao término de cada encontro, eram realizados registros no diário de campo, que se mostraram úteis para auxiliar na interpretação dos dados.

Os interlocutores desta pesquisa foram professores de educação física escolar do primeiro segmento do ensino fundamental de uma instituição pública federal do Rio de Janeiro. Delimitou-se a instância federal devido à carreira docente apresentar algumas

3- O roteiro para as entrevistas, validado a partir da avaliação de doutores especialistas na área e da realização de entrevistas piloto, foi composto pelas seguintes questões: 1. Poderia comentar como se deu seu envolvimento com a Educação Física? 2. Quais práticas corporais você realizou ao longo da vida? 3. O que você buscava quando procurou essas práticas corporais? 4. Hoje você faz algum tipo de prática corporal? Com que frequência? Há quanto tempo? 5. O que te motiva a realizar essas práticas? 6. Como você se sente em relação ao seu corpo? Comente um pouco a respeito. 7. Quais os principais cuidados que você tem com seu corpo? 8. Por que você escolheu esses cuidados específicos com relação ao corpo? 9. Poderia me contar um pouco sobre sua rotina semanal? 10. Você pode me contar um pouco como é sua prática pedagógica na escola? 11. Conte como suas aulas são geralmente. 12. Do seu ponto de vista, o que você faz para o corpo tem relação com a sua prática profissional atual, com o que você ensina etc.? 13. Deseja comentar mais alguma coisa sobre os temas abordados?

particularidades, tais como: dedicação exclusiva (DE); carga horária semanal voltada a discussões pedagógicas e planejamento em equipe; valorização do conhecimento científico e acadêmico; e a possibilidade de desenvolver projetos de ensino, extensão e pesquisa. Para Barbosa e Medeiros Neta (2018), a carreira docente em institutos federais tem proximidade com a carreira de magistério superior, inclusive com equiparação salarial.

Já a seleção de docentes que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental ocorreu por se tratar da faixa etária de inclusão na educação básica obrigatória, ou seja, a partir dos 6 anos (BRASIL, 2006). Esse momento é considerado importante na educação, pois, quando trabalhado de forma equivocada, pode comprometer o desenvolvimento humano e causar privação da condição de infância (VAZ, 2018).

Para melhor compreender o contexto em que os professores atuavam e obter mais dados sobre a instituição, foi realizado um levantamento de informações sobre a escola. Desta forma, foram efetuadas a garimpagem e a análise de documentos públicos disponibilizados no sítio eletrônico da instituição, como projeto político pedagógico, estatuto do colégio e portarias que determinam as normas do trabalho docente.

Participaram da pesquisa doze professores com perfis variados, como poderá ser visto no Quadro 1, no intuito de ampliar o espectro de opiniões (GASKELL, 2010). Por ocasião da realização das entrevistas, a escola contava com o total de dezesseis professores atuando no segmento. A seleção dos docentes ocorreu mediante aceite e disponibilidade para a interação. A quantidade de entrevistados foi estabelecida de acordo com o ponto de saturação, caracterizado pela interrupção das entrevistas e da inclusão de novos participantes quando os dados começavam a se repetir ou demonstrar redundância (MINAYO, 2017).

Quadro 1 – Perfil dos(as) pesquisados(as)

Prof(a).	Idade (anos)	Sexo	Tempo de atuação	Regime de trabalho	Formação acadêmica
P1	29	F	3 anos	40h/DE	Graduação
P2	52	F	34 anos	40h/DE	Doutorado em andamento
P3	37	F	10 anos	40h/contrato	Especialização
P4	30	M	7 anos	40h/DE	Mestrado em andamento
P5	29	M	5 anos	40h/DE	Doutorado em andamento
P6	37	F	15 anos	40h/DE	Mestrado
P7	55	F	33 anos	40h/DE	Especialização
P8	45	F	25 anos	40h/DE	Mestrado; doutorado incompleto
P9	48	M	26 anos	40h/DE	Especialização
P10	37	F	13 anos	40h/DE	Mestrado; segunda graduação em andamento
P11	50	F	28 anos	40h	Mestrado
P12	27	F	1 ano	40h/contrato	Especialização

Fonte: Dados da pesquisa.

O tratamento dos dados foi efetuado por meio da análise de conteúdo, com base nos princípios da repetição e da relevância (TURATO, 2003). Assim, a partir da análise das entrevistas e fontes documentais, aliadas às anotações do diário de campo, foram criadas categorias que subsidiaram três eixos de análise, a serem apresentados e discutidos na próxima seção.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 56603916.6.0000.5257 e número do parecer 1.643.662.

Apresentação e discussão dos achados

Das experiências pessoais às escolhas pedagógicas

Sabe-se que a análise das escolhas dos conteúdos dos professores traz mais do que um simples retrato daquilo que está presente nas quadras e salas de aula. Traz à tona, também, histórias pessoais dos docentes, o que acreditam ser importante para os alunos e para a sociedade, bem como a influência do que vivenciaram em relação à graduação em educação física e suas práticas corporais. Os principais conteúdos mencionados pelos entrevistados são os jogos, esportes e brincadeiras populares:

A gente trabalha com jogos populares, com o resgate de vários jogos, é, atividades lúdicas, atividades de cooperação, é... começa a inserir no terceiro e no quarto ano atividades competitivas [...]. (P1).

No segundo, eu já vou trabalhar mais a coordenação com os materiais e dentro disso os jogos, né? Pro primeiro, os jogos em pequenos grupos, a exploração de materiais diferentes, né? Tô dando os extremos. E pro quinto, os jogos mais complexos, mas sempre lançando um desafio pra eles. [...] Pré-desportivos. (P2).

Jogos populares, eu tô botando mini-handebol. Quem vai me dizer que mini-handebol não é jogo popular? Sabe? [...] É um jogo com bola, com troca de passes, com objetivo de gol, de invasão. [...] Se ele não é um jogo popular na acepção do que é um jogo popular, ele é um jogo que tem características de jogo popular. (P4).

É possível notar um espaço privilegiado destinado aos jogos e esportes nas aulas dos entrevistados, como talvez fosse esperado, o que pode ser justificado pelo destaque dado a esses conteúdos em nossa sociedade. O jogo é uma forma de manifestação cultural que está presente em todas as sociedades de todos os tempos. É reconhecido como forma de autoconhecimento, como meio de desenvolvimento de valores ou como simples manifestação estética que se justifica em si mesmo (RETONDAR, 2007).

Assim, argumenta-se que a seleção de determinado conteúdo para compor um planejamento de ensino envolve interesses, crenças pessoais e coletivas, além de reproduções de valores sociais. Para Silva (2007), não se pode olhar para um currículo com inocência, pois, por ser uma construção social, há alguns conhecimentos que são

considerados válidos, e outros não, em uma relação de poder. Neira e Nunes (2011) confirmam essa ideia na disciplina Educação Física, esclarecendo que o acesso dos alunos a certos conhecimentos e atividades, enquanto a outros não, gera influência nas representações construídas.

Nesse sentido, a ideia do esporte como um dos componentes da cultura corporal, que estimularia ou facilitaria o engajamento dos sujeitos em uma prática de atividade física de maneira regular, também foi detectada por Silva, Silva e Lüdorf (2015). Essa visão se reflete nos gerenciamentos dos corpos, relatos sobre as aulas e discursos dos professores deste estudo:

Eu sempre gostei muito de esporte, na escola etc. e tal, aí sim, a partir do momento da criação dos jogos, no quarto e quinto ano, que a gente começa a inserir um pouco de desporto, desporto mais adaptado, eu vejo total relação da minha prática, do início da prática esportiva, da... da criança entender a importância da atividade física. (P1).

Nota-se, entretanto, que embora a competição, os jogos e os esportes sejam conteúdos mencionados por todos os professores, recebem mais destaque entre os mais antigos, que se graduaram até o início da década de 1990. Nesse período, o esporte tinha forte presença na educação física escolar, inclusive associado à característica de rendimento (VARGAS; CAPRARO, 2020). Há certo reconhecimento de diferenças quanto à formação profissional e à prática pedagógica a partir desse período, pois a educação física começou a sofrer uma série de modificações, como declara um dos docentes:

A parte de formação do cidadão que eu vejo hoje. Na minha época não se falava isso na faculdade. [...] a minha educação física foi eminentemente desporto, eminentemente. Então, lógico... tinha aquela parte: cinesiologia, anatomia e tudo mais. [...] E hoje não. Eu vejo até ao contrário: mais [...] teórica e menos desporto. (P9).

A seleção desses conteúdos e a maneira como são trabalhados podem demonstrar alguns laços com as tradições da educação física, ainda presentes nas práticas pedagógicas relatadas. Essa ligação é evidenciada, principalmente, na forma como esses conhecimentos são abordados, com foco em habilidades motoras e benefícios fisiológicos, por meio de jogos e esporte:

Eu não consigo abrir mão da parte técnica, pra mim a parte técnica e pra crianças essa parte desenvolvimentista ainda é muito importante porque eu acho que você instrumenta... você instrumentaliza a criança, né, pra ela ter essa potência de vivência no mundo [...], eu acho que a gente tem que dar recursos técnicos pra que ela consiga, é... viver no mundo através do seu corpo, né, explorando toda a potencialidade que ela pode ter. (P8).

A valorização de uma visão biológica de corpo, da técnica e, também, da atividade física voltada à saúde traduz muito mais do que uma concepção tradicional de educação física. Nessas práticas pedagógicas, os professores imprimem suas concepções de corpo e seus gerenciamentos dos próprios corpos ao longo de suas histórias. A docente P8, por exemplo, quando valoriza a técnica em nome de uma potencialidade no mundo, sugere

a interpretação de que é importante oportunizar aos alunos as mesmas experiências e sensações que buscava em suas práticas corporais:

O meu estar no mundo sempre foi esse estar no mundo... eu sempre aproveitei o mundo através da minha agilidade física. [...] a minha potência sempre foi expressa através do corpo. Não é só uma potência corporal, tem uma potência artística, mas sempre foi através do corpo. (P8).

A relação entre os conteúdos ensinados pelos docentes e o que concebem para seus próprios corpos pode ser compreendida com base em Tardif (2014). Em seu estudo, o autor reconhece que o ser – influenciado por emoções, histórias de vida etc. – e o agir estão entrelaçados no processo do trabalho. Isso revela que a formação identitária do docente e a própria construção curricular da disciplina, ao longo do tempo, se constroem mediante diferentes itinerários, realizações, resistências e aprendizados no dia a dia do ambiente escolar (ARROYO, 2013).

Essa relação com o próprio corpo também pôde ser observada quando vários professores, ao tecerem seus relatos, manifestavam-se corporalmente, realizando gestos com a mão, demonstrando insatisfações e outras emoções, que foram registradas em diário de campo.

O discurso da professora explicita essa relação pelas crenças sobre a importância da atividade física para a saúde, que também é inserida na prática pedagógica:

E aí, a gente tenta, em qualquer conteúdo, botar essa coisa do olhar pro outro, de que eu preciso fazer pra cuidar de mim. Eu tô sempre no pé deles e procuro mostrar, né?! [...] Aí, isso tudo, acho que incentiva, né, ao que eu gosto de fazer que é cuidar de mim, fazer exercício. Aí eu tento incentivar eles mesmo a perceber. E na reunião de pais eu também converso muito sobre isso com os pais. [...] Então, quer dizer, eu tento incentivar tanto os pais quanto os filhos pra pensar na importância de se cuidar, pra saúde. (P7).

Os relatos dos professores de educação física indicam que as formas de aprender e de ensinar são coconstruídas a todo instante com os discentes. Assim, argumenta-se sobre a relevância de compreender como as experiências pessoais podem articular-se com as escolhas pedagógicas. Em outras palavras, detectou-se como o conhecimento pedagógico no lugar atual como docente também se estabeleceu com base em sua vida pessoal antes da licenciatura. Essa realidade torna mais complexa a construção dos componentes curriculares da área, que devem ser eleitos ou negociados continuamente para atender à diversidade do público escolar (ARROYO, 2013).

Da ressignificação ou atualização da vivência corporal docente ao esforço de inovar pedagogicamente

Neste estudo, pode-se notar um movimento, por parte dos docentes, de repensar alguns conteúdos tradicionais da educação física, coexistindo, portanto, características de diferentes tendências pedagógicas incorporadas pela área. Os jogos e esportes aparecem também de forma ressignificada, contextualizada e com objetivos que vão além dos ganhos físicos:

Terceiro ano, a capoeira, que é super pertinente com a questão da diversidade do que a gente acredita. Então, assim, também não no sentido só desportivo, mas no sentido de eles experimentarem uma cultura que [tem] tudo a ver com a realidade brasileira, com a realidade do Rio de Janeiro, principalmente. [...] Talvez eu fizesse menos, então agora eu tô fazendo mais [...]. Então, o diálogo tá ocorrendo... teve um dos temas que eu consegui aplicar nessa outra rede, aproveitando a ideia [...] e tá sendo super pertinente, tá sendo super... eles estão se colocando, estão construindo, construíram trabalhos maravilhosos. [...] É... futebol e racismo⁴. (P3).

É assim: fizemos uma atividade que tinha habilidades motoras com o pé, que, obviamente, remete pro futebol. E aí meninos contra meninas e a menina venceu, sabe? E aí o outro zouu: “Ah, perdeu pra menina no futebol”. Aí vira uma questão de gênero, aí a gente trabalha, a partir daí. (P4).

Então, são esses conteúdos da cultura corporal, né?! Que eu abordo. E... e a seleção vai muito pela... é... pela importância que aquele conhecimento tem para aquele grupo, né?! [...] Então, assim, eu penso sempre na importância, né?! É... para o aluno e a importância sociocultural daquele conhecimento. (P6).

É possível notar uma tendência à adequação, na prática, de teorias que vêm se desenvolvendo nos últimos anos, como as renovadoras ou críticas (LÜDORF, 2019) e as pós-críticas (NEIRA, 2018b). Quando alguém tematiza futebol e questões de gênero ou o relaciona às histórias de racismo que encontram espaço nesse esporte, deixa de tratá-lo como um conteúdo isolado, isento de valores, e passa a abordá-lo como uma construção social, que produz e reproduz princípios e relações de poder que permeiam a sociedade.

Candau (2008) chama essa forma de abordar as temáticas de ancoragem histórico-social dos conteúdos. A autora constata que há uma tendência de trabalhar os componentes curriculares de maneira a-histórica e reforça a importância de uma análise das raízes históricas “sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes” (CANDAU, 2008, p. 34).

Neira e Nunes (2011) demonstram que os conteúdos da educação física também sofrem esse afastamento do contexto social e defendem uma mudança desse quadro. Argumentam que a cultura corporal, muitas vezes, tem a história apagada e é validada por meio de discursos associados à saúde e ao desenvolvimento motor. Isso pode ser visto, por exemplo, na forma como a noção de diferença, no sentido da identidade cultural, pode ser compreendida por diferentes perspectivas teóricas (BONETTO; NEVES; NEIRA, 2017).

A abordagem desses temas próxima a uma perspectiva histórico-social, conforme Candau (2008), ou à ancoragem social dos conhecimentos, segundo Neira (2011), é um dos indícios de alinhamento a essas tendências. Além disso, é possível também notar uma intenção de diversificar esses conhecimentos que são incluídos no currículo escolar:

4- P3 relata que leva os temas da instituição federal para a escola da rede estadual onde também leciona, alterando, portanto, sua forma de encarar a Educação Física e as práticas corporais.

E no quarto [ano] a gente trabalhou com atividade circense no primeiro trimestre, no segundo, agora, a gente tá trabalhando com lutas. (P5).

Segundo ano é... Ih! Segundo ano é... é jogos africanos. Então, a gente fez mamba. Eles amaram mamba. Fizemos terra mar. Fizemos, é... pula saco de feijão. E fizemos aquele do bastão. Pega bastão. Nossa, eles adoraram. (P7).

Primeiro ano a gente tem trabalhado mais a questão da cooperação, do trabalho com o outro [...] não estimulando a questão da competição ainda. [...] O segundo ano a gente tá trabalhando a questão dos jogos cooperativos e também os jogos africanos e indígenas. (P11).

O circo, os jogos cooperativos e os elementos das culturas indígena e africana são alguns exemplos dos conteúdos citados pelos professores que visam diversificar os conhecimentos trabalhados e que nem sempre tiveram destaque na educação física. Por vezes, esse esforço de diversificação para contemplar outras práticas corporais se estabelece eminentemente pela crescente necessidade do componente de inclusão nas aulas de educação física escolar (FONSECA; RAMOS, 2017).

Desse modo, a seleção de jogos africanos e indígenas por diversos professores não acontece de forma isolada e sem intenções claras, mas segue uma tendência da Educação de ampliar a inclusão e a inserção de temas relacionados com raça e etnia. As leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) dissertam sobre a obrigatoriedade da presença de temáticas que envolvam a história e as culturas afro-brasileira e indígena e são exemplos de medidas que seguem essa direção. Além disso, teorias críticas e pós-críticas da área da educação e da educação física, por sua vez, também defendem a inserção de conhecimentos desses povos considerados marginalizados. No entanto, Canen (2014), em estudo sobre o multiculturalismo pós-crítico ou pós-colonial, ressalta que, além da representatividade no currículo, é importante “desconstruir, ao mesmo tempo, os congelamentos e essencializações dessas identidades” (CANEN, 2014, p. 94).

Tais teorias visam incluir diferentes vozes, tradições e culturas na escola, o que, de certo modo, se aproxima do currículo cultural defendido por Neves e Neira (2019). Pretende-se, com isso, promover o diálogo entre elas e a reflexão sobre as relações de poder que existem entre os diversos grupos sociais e suas manifestações, como marcadores de raça, gênero, sexualidade, classe, idade, etnia, religião etc. (NUNES; RUBIO, 2008), visando um ensino, a princípio, mais equânime.

Há uma disposição e um desejo dos professores em inserir essas concepções teóricas mais recentes da educação em suas aulas, como fica explícito em seus relatos:

Eu tenho estudado, eu tenho buscado me aprofundar na questão da... de uma outra forma de... de trabalho, muito influenciada pelo multiculturalismo, porque eu acho, assim, que um currículo... é... né?! Um currículo que seja mais soberano ele tem que passar pelo conhecimento de origem africana, indígena e muitas vezes a gente se centra nos conhecimentos... né... euro-estadunidenses. (P6).

Acho que a escola precisa ser plural mesmo. Acho que a gente precisa descolonizar o currículo, acho que a gente precisa construir práticas mais, é, diversificadas, que dialoguem com... com as diferentes culturas. (P10).

Além da ancoragem social do conteúdo, pode-se perceber outra característica das teorias mais recentes nas falas dos professores, que é a descolonização do currículo. De acordo com Neira (2011), um currículo descolonizado visa quebrar as tradições que legitimam valores da cultura eurocêntrica e busca tratar, com a mesma relevância, os conhecimentos de outros povos e segmentos sociais. Além disso, “proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação” (NEIRA, 2011, p. 80).

Mirar uma diversidade curricular com enfoque nas relações de poder também significa, para esses docentes, dar oportunidades para os alunos vivenciarem diferentes práticas corporais, ampliando seus conhecimentos e reconhecendo os conteúdos como componentes de um contexto sociocultural mais amplo. Dessa forma, os docentes acreditam que favorecem a afinidade e a identificação dos discentes com os temas e conteúdos trabalhados. Isso vai ao encontro de uma perspectiva ético-pedagógica pautada na noção de diferença, em que se busca atender distintos coletivos sociais e populares, por vezes, marginalizados ou excluídos do chão da escola (ARROYO, 2013, 2019).

Se levarmos em consideração as experiências pessoais de alguns desses professores, veremos que P6 e P10, por exemplo, não eram bem-sucedidos em esportes quando eram alunos. Hoje buscam diversificar suas práticas, visando ampliar as oportunidades de identificação das crianças e suas possibilidades de sucesso. São suas formações e gerenciamentos do corpo influenciando a prática pedagógica:

Na escola nunca fui esportista, nunca... não tenho é... esse vínculo com os esportes que geralmente os professores de educação física tem. (P6).

A minha experiência com a educação física sempre foi bem ruim. Eu sempre fui a aluna que não ia bem, a aluna que não era escolhida, a aluna que voltava pra casa chorando, que ninguém queria nos times. A minha experiência foi bem... bem... bem traumática mesmo. (P10).

Cabe destacar que, por vezes, relembrar certos eventos em suas trajetórias levou os docentes a se emocionarem, pausarem as falas, rirem e gesticularem muito apontando para o próprio corpo. A reflexão e a análise das próprias experiências pareciam proporcionar, também, o exame de suas práticas pedagógicas.

Quando a disciplina abrange majoritariamente os jogos e esportes em sua abordagem tradicional, pode incluir também a seletividade característica das competições, em que o importante é vencer. Desse modo, os mais habilidosos têm maior destaque. Foi notada, principalmente entre os professores mais novos, formados após os anos 2000, a tendência de modificação dessas práticas, pois, além de vivenciarem a não adaptação ao esporte, também já viveram formações que oportunizaram o trato de temas como a inclusão. Oliveira e Daolio (2014) trazem o foco para as crianças que não participam das aulas e

levantam a importância de a disciplina ser direcionada para todos. Para isso, acreditam que a prática pedagógica diversificada é fundamental.

No entanto, a inclusão desses temas e a forma de abordagem dos conteúdos ancorada em questões históricas e sociais estão sendo trabalhadas e incluídas nas práticas dos professores a partir de um esforço pessoal e coletivo. Com base na análise dos documentos sobre a instituição e nas falas dos professores, além de aspectos registrados em diário de campo observados na própria escola – existência de sala específica para reunião, pouco ruído para a realização das entrevistas, comentários sobre grupos de pesquisa –, sugere-se que esse movimento seja facilitado pelas características de trabalho dos docentes estudados.

De maneira recorrente os professores destacaram o investimento de parte de suas cargas horárias em pesquisa e em trocas de informações com seus pares. Esta rotina de intensa dedicação às atividades da instituição é também revelada pelos documentos analisados, como as portarias de determinação de normas de trabalho docente e o projeto político pedagógico, uma vez que foram verificadas várias atividades relacionadas com o cotidiano profissional, tais como carga horária voltada para projetos de pesquisa e de extensão, vinculação a grupos de trabalho, agendamento de reuniões pedagógicas semanais entre as equipes etc. Tais achados indicam que os docentes investigados interagem com os colegas da instituição e discutem aspectos relacionados com a prática pedagógica, o que talvez fosse mais difícil caso trabalhassem de forma mais isolada ou sem o regime de dedicação exclusiva. Costa e Koslinski (2011) reconhecem alguns dos diferenciais de escolas federais se comparadas às de outras instâncias, tanto por suas boas colocações em avaliações quanto por suas condições consideradas excepcionais, em confronto com a rede pública comum, como é denominado pelos próprios autores.

Das tensões de manter-se atualizado pedagogicamente às estratégias de reinventar-se como professor

Os professores reconhecem que investir na inovação de suas práticas pedagógicas não é uma iniciativa fácil, uma vez que suas próprias experiências são diferentes, e apostam, então, em trocas com seus pares para pensar e planejar suas aulas:

Em última instância a minha aula é sempre produto de um trabalho coletivo que é desenvolvido junto com a equipe que eu participo. Eu tenho até dificuldade de pensar a minha aula como uma aula minha, né, mas é algo que deriva, né, de... de... um produto de reflexões e discussões que são travadas pelos meus pares, né, e a partir disso, né, no espaço de reunião que a gente tem na escola, que são reuniões de planejamento semanal, que a gente pensa, discute e define o nosso currículo. (P5).

Então, a Marina entrou já catando música pros nossos Jogos Internos. Ela catou umas coisas. Outras atividades africanas também, botou no grupo. Uma tal, uma colega nossa aí que eu não sei quem é também passou alguma coisa pra gente. Então, foi muito bom, assim. Gosto muito do trabalho. (P7).

Esse ano, um pouco no final do ano passado, mas esse ano, principalmente, eu tenho encontrado mais parceria no meu campus. Então, por exemplo, a gente já conseguiu no planejamento do início do ano... é... colocar a capoeira. [...] A gente já conseguiu no início do ano colocar... é... Maculelê [...]. [...] esse ano a gente também conseguiu colocar no planejamento da gente, trabalhar os jogos africanos e... e brincadeiras... é... da cultura indígena, né?! Das diferentes culturas indígenas. Mas é um exercício de busca. Eu não tenho essas referências pra mim. A minha equipe também não tem. A gente vai tentar buscar. (P10).

Aqui a equipe de educação física se comunica e traz, e traça rotas e estratégias que todo mundo ande junto. Não que a aula tenha que ser igual, mas está andando todo mundo no mesmo caminho. Coisa que eu não via no município. Era assim, um professor aqui, outro professor lá e pronto, acabou. [...] E aqui a gente sempre conversa sempre de alguma coisa relacionada ao conteúdo ou alguma turma. Então, assim, é uma troca muito boa. (P12).

O trabalho em equipe mencionado como característica do grupo estudado aparece como um diferencial para implementação e consolidação das práticas pedagógicas. Nota-se certa insegurança em trabalhar com temas que, muitas vezes, não fazem parte da cultura corporal de cada um, mas o estudo e o trabalho coletivo dão suporte para que continuem seus esforços em busca de uma ampliação dos conhecimentos trabalhados em aula.

Por exemplo, é importante notar que, por mais que a população negra e parda seja maioria no Brasil (POPULAÇÃO..., 2017) e tenha uma importância na história do país, apenas um dos professores revelou em suas formas de gerenciamento do corpo ter realizado uma prática corporal afro-brasileira (capoeira). Se levarmos em consideração as práticas corporais indígenas, nenhum professor declarou ter conhecimentos ou experiências no tocante a essas culturas. Alguns trabalhos mais recentes já apontam experiências bem-sucedidas com práticas corporais que tematizam tais grupos sociais, estratégia didático-pedagógica esta que potencializa a descolonização da tradicional matriz curricular da educação física (ANDRADE, 2019; FLORIANO; PEREIRA, 2018; MOREIRA; PERES, 2019).

Percebe-se esse afastamento, também, quando se trata de reconhecimento de identidade e etnia. Apenas uma professora considerou relevante mencionar que se reconhecia como negra ao longo do depoimento sobre seu corpo. Nenhum entrevistado mencionou reconhecimento indígena. Para os professores, isso demonstra certo distanciamento dessas culturas e realidades sociais, constituindo-se na principal dificuldade para se trabalhar as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas.

Assim, o trato pedagógico dessas manifestações é considerado difícil e exige empreendimento por parte dos docentes, pois, por mais que reconheçam esses povos como constituintes das diversas identidades brasileiras, não trazem essas marcas em seus corpos. Ao declarar sobre suas formas de gerenciamento do corpo, suas práticas corporais se aproximam mais das consideradas tradicionais. Quando se referem às práticas tradicionais, os entrevistados citam esportes que consideram convencionais no Brasil, como futebol e vôlei, além de outras práticas como balé.

Devido às dificuldades declaradas em trabalhar conteúdos pouco conhecidos, os docentes identificam a necessidade de gravar em seus corpos experiências que vão além das tradicionais, com as quais já tiveram contato:

Algumas práticas eu busco... assim, eu tenho vontade de fazer algumas práticas que... igual ao circo. Quando eu fiz circo... né?! Eu participei um tempo lá. Fiz um tempo das oficinas de circo lá em Juiz de Fora... foi pra... voltado pra escola, assim. [...] Eu acho necessário, assim, algumas práticas a gente fazer pra trabalhar na escola. E eu tenho vontade ainda. Uma coisa que eu tenho ainda. Por exemplo, a dança. É uma coisa que eu quero voltar sim [...]. Pra poder aprender mais, pra poder ter essa experiência corporal pra poder trabalhar na escola também. Eu acho que isso contribui. Eu sinto falta do... dessa experiência. Não é nem do saber fazer, e fazer... jogar bem, ou dançar bem, mas eu sinto falta disso pra... dessa vivência. [...] você falar de algo que você não tem nenhuma vivência é mais difícil. Não é impossível, mas é mais difícil. (P6).

É... com relação à minha prática corporal hoje em dia, eu venho procurando, por exemplo, eu tô com desejo guardado de fazer capoeira há um tempão, porque eu acho, que pra eu trabalhar capoeira com os alunos, eu preciso ler, estudar sobre a capoeira, mas eu preciso conhecer quem pratica a capoeira, ouvir o que ele tem a dizer. Não preciso nem tanto saber os movimentos. Até preciso, mas não é o mais importante. Mas eu preciso, é conhecer aquelas pessoas, saber como elas pensam, conhecer a origem daquilo. [...] Então, eu tenho tido desejo de fazer, eu só não consigo encontrar tempo, porque é muita coisa pra pouco tempo. (P10).

Percebe-se que, ao buscarem diferentes conteúdos para trabalhar em aula, estão criando também outros traços em suas identidades. Vemos, portanto, um movimento contrário daquele questionado pelo trabalho. Nesses casos, as práticas na escola estão abrindo novas possibilidades de cuidados e gerenciamentos de seus próprios corpos. Para Tardif (2014), qualquer atividade laboral consiste em transformar seu objeto, mas o trabalhador também modifica a si mesmo, sua identidade e, deste modo, o professor traz em si marcas de sua atividade.

Assim, são várias as relações que se constroem entre a busca de conhecimentos para a docência e as práticas corporais, que se entrecruzam gerando diferentes possibilidades pedagógicas. A busca de conhecimentos para fins profissionais pode levar as práticas corporais para a vida e vice-versa. Para esses docentes, a experiência e a vivência nestas atividades facilitam a abordagem de um conteúdo, de modo que associam as variadas formas de gerenciamento do corpo aos conteúdos aplicados em aula:

Por exemplo, ano passado, em várias atividades que eu trabalhei com as crianças, eu trabalhei com yoga. [...] É... eu já faço yoga há bastante tempo [...]. Por exemplo, a gente se descobriu forrozeiro, eu e os alunos. Eu adoro dançar forró. Eu conheci meu marido num forró, né?! Então, eu dava várias aulas de forró porque eles tinham interesse. [...] Na verdade, o forró veio da minha vida pessoal e entrou na prática pedagógica. A yoga veio da minha vida pessoal e entrou na prática pedagógica. Mas se você for pensar, é um ciclo. Isso tudo entrou na minha vida através da educação física na escola. (P8).

Trabalhei capoeira com eles, que também fiz uma iniciaçãozinha em capoeira. [...] não passou de uma iniciação, mas eu acho que tem... tem a ver sim. (P9).

Os relatos demonstram possibilidades de diálogos que se estabelecem entre as práticas vividas pelos docentes e suas aulas, ao levarem formas de gerir seus corpos para as práticas pedagógicas. Além disso, como os próprios professores já declararam, ter conhecimentos sobre determinado conteúdo facilita seu ensino.

Entretanto, a lógica dos professores para pensarem suas aulas não advém somente de suas experiências. Ampliar, ou trazer para a prática pedagógica, conteúdos e conhecimentos que vão além dos já vivenciados exige comprometimento e algo que desperte neles a necessidade ou o desejo de mudar e/ou melhorar. O contato com as recentes discussões da educação e o movimento da sociedade, que começam a voltar o olhar para a relação entre os diversos grupos sociais, além do trabalho em equipe e as experiências pessoais, são influenciadores de suas tomadas de decisões e podem estar levando esses profissionais a uma mudança ou manutenção de atitude.

Para Iza *et al.* (2014), o ser professor é constituído por aprendizagem profissional, questões políticas externas e questões pessoais, como vivências e desenvolvimento pessoal. Segundo os autores, dessa maneira os saberes da prática e da experiência ganham importância, pois levam em consideração, entre outras coisas, crenças e tomadas de decisão.

Os docentes estudados demonstram que suas vivências servem como impulso para mudanças, uma vez que observam aquilo que não consideram positivo em suas experiências para alterar em suas práticas:

Eu não tenho conseguido imprimir no meu corpo as marcas daquilo que eu... que eu gostaria que... de transmitir aos meus alunos, assim. De trabalhar. Não gosto da palavra transmitir, mas de trabalhar com eles. Mas eu acho que é bem diferente do que eu tive já. Sobretudo porque eu mudei meu olhar. Talvez nem tanto porque eu mudei... é... as minhas práticas, mas o meu olhar eu mudei. Não só sobre o mundo, sobre a Educação Física, mas sobre mim mesma também. O fato de, por exemplo, ter tido muito problema com o meu corpo, com a minha autoestima, com... é... quando criança, me faz ter um olhar cuidadoso com as crianças negras da escola. E o fato de não ter tido acesso ao samba, capoeira, a nenhuma manifestação cultural de origem negra em casa e ter visto o quanto que isso me faz falta, me faz ter o desejo de buscar e oferecer isso pra eles. Então, eu acho que o meu olhar sobre a educação física mudou. E também um olhar... é... sobre a minha própria experiência, assim, anterior, sabe? (P10).

Que eu gosto de escutar o aluno, porque eu acho que... o que às vezes me deixava às vezes chateada quando pequena, é que o professor não levava em consideração o que a gente falava. E eu acho que é uma coisa que eu levo pra mim. Falei: "Pô, vou fazer diferente." Quando dá a gente faz. Quando tá dentro da temática, a gente até ouve o aluno nesse sentido. (P12).

Foi possível observar durante as entrevistas o quanto marcas do próprio corpo dialogam com o trabalho. Alguns professores relataram o desejo de inserir conteúdos para ofertar aos alunos, mas também o momento de reflexão, ao que parece, propiciado pela

entrevista contribuiu para aflorar suas próprias marcas identitárias. P10, por exemplo, levantou a questão de certa baixa autoestima relacionada com a negritude, mas ao falar da relação atual com o corpo relata melhora, também expressa corporalmente por meio de gestos e sorrisos.

Os professores, dessa maneira, pensam suas práticas pedagógicas não apenas a partir dos conhecimentos que têm ou tiveram acesso em manifestações da cultura corporal e tampouco recorrem apenas aos referenciais teóricos da área. A decisão sobre quais conteúdos devem ser trabalhados junto aos alunos parece estar associada ao que julgam melhor de acordo com suas vivências e ao conteúdo que não lhes foi franqueado mas que consideram importante.

É possível perceber, portanto, o nível de envolvimento dos corpos dos professores nesta relação dialógica com as práticas pedagógicas. São suas práticas pessoais sendo transportadas para dentro da escola, mas também a escola transformando cada identidade, vista aqui como “um processo de construção social de um sujeito historicamente situado” (IZA *et al.*, 2014, p. 275). Dessa maneira, percebem-se corpos docentes e discentes em constante construção.

Considerações finais

Foi possível notar que as representações dos professores de educação física sobre corpo interferem em seus fazeres pedagógicos, mas o que desenvolvem e buscam para trabalhar em aula também marca seus corpos e pode mudar suas concepções. Assim, argumenta-se que as concepções dos professores de educação física em relação tanto aos seus corpos quanto às práticas pedagógicas são dinâmicas e estão em constante (re)construção.

Isso demonstra que, independentemente do tempo de carreira ou da experiência no processo de ensino-aprendizagem, o docente continua o seu processo formativo em diversificadas possibilidades de diálogos entre as dimensões pessoal e profissional. Embora se deva considerar o contexto específico estudado, pode-se argumentar que o ofício de ensinar está atrelado, também, às inovações pedagógicas e às estratégias para se reinventar como professor, o que poderia ser aplicado a qualquer disciplina.

Este trabalho aborda a visão de um determinado grupo de professores engajado na docência em educação física, porém inúmeras são as possibilidades a serem investigadas sobre eventuais diálogos entre corpo e práticas pedagógicas, além desta área específica. Afinal, de acordo com Zarias e Le Breton (2019), não se pode falar de emoções e relações sociais sem considerar o corpo, que “[...] não se separa da pessoa, do ator social, do indivíduo real, concreto, histórico.” (ZARIAS; LE BRETON, 2019, p. 24).

Nesta linha, sem dúvida, educar não pode prescindir de avançar no conhecimento das possibilidades de ser corpo no mundo atual.

Referências

- ANDRADE, Leonardo Carlos. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 70-82, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Curriculo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos institutos federais: avanços e retrocessos. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 7, n. 9, p. 1-29, 2018.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da educação física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 448-463, 2017.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2r9plpj>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2TVW4R5>. Acesso em: 1 out. 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2kdW27D>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, v. 6, n. 11, p. 89-98, 2014.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORIANO, Thiago Adelino; PEREIRA, Breno Ferreira. O circo na educação infantil: um relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 45-53, 2018.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: UECE, 2017. E-book, p. 184-208. Disponível em: <https://bit.ly/3qeidvK>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64-89.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2007. p. 31-61.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqoHbx>. Acesso em: 9 dez. 2018.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpos e educação física: por uma educação sociocorporal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: UFBA, 2019. p. 305-330.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti; ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. Marcas no corpo, cansaço e experiência: nuances do envelhecer como professor de educação física. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 46, p. 661-675, 2013.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 776-787, 2010.

MENDONÇA, Gilberto; ALVES, Cláudia; FIGUEIREDO, Zenólia C. C. O lugar e o sentido do esporte nas narrativas de experiências dos professores de educação física no ensino técnico integrado. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, p. 272-281, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOREIRA, Luiza; PERES, Juliana. Atividades culturais indígenas na educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 83-93, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011. (A reflexão e a prática do ensino; v. 8).

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. **Educación y Humanismo**, Barranquilla, v. 20, n. 34, p. 96-115, 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 108-124, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 2007. p. 11-30.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Kátia. O(s) currículos(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Curriculum sem Fronteiras**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2TYT4VB>. Acesso em: 11 nov. 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Na “periferia” da quadra: educação física, cultura e sociedade na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 237-254, 2014.

POPULAÇÃO chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE de Notícias**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2zPPmFf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; SILVA, Luis Aureliano Imbiriba; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Concepções de corpo e a prática pedagógica dos professores de educação física do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 165-179, 2015.

SOUZA, Adriano Lopes de *et al.* A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-16, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VARGAS, Pauline Iglesias; CAPRARO, André Mendes. “Era competitivo, era muito competitivo!” Memórias do esporte escolar de rendimento em escolas particulares de Curitiba (1980-1990). **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, n. 1, p. 1-10, 2020.

VAZ, Alexandre Fernandez. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 47-56, 2018.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.

ZARIAS, Alexandre; LE BRETON, David. Corpos, emoções e risco: vias de compreensão dos modos de ação individual e coletivo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 20-32, 2019.

Recebido em: 25.04.2020

Revisado em: 16.09.2020

Aprovado em: 20.10.2020

Paula Pessoa dos Santos de Nader Pereira é licenciada em educação física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bacharel em comunicação social pelas Faculdades Integradas Hélio Alonso (FACHA), especialista em psicomotricidade pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), mestra em educação física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora do Colégio Pedro II.

Alan Camargo Silva é licenciado e mestre em educação física, doutor em saúde coletiva e pós-doutorado em educação física, todos pela UFRJ. É professor das redes Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro, do curso *lato sensu* em desporto de campo e de quadra da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ) e do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB/UFRJ).

Sílvia Maria Agatti Lüdorf é licenciada em educação física e especialista em técnicas desportivas pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutora em educação pela UFRJ e tem pós-doutorado no Instituto de Medicina Social Hésio Cordeiro (UERJ). É professora associada da EEFD/UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da EEFD/UFRJ.